

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS

**“EI LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL PROFORDEMS:
CASO UATx”**

**PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SUPERIOR**

PRESENTA:

ANNA ROCÍO TEJEDA PÁEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. GLORIA ANGÉLICA VALENZUELA OJEDA

OCTUBRE 2014

INTRODUCCIÓN	4
Antecedentes del objeto de estudio	4
Planteamiento del problema	7
Preguntas de investigación	11
Objetivos	12
Objetivo general	12
Objetivos particulares	12
Justificación	12
Alcances y limitaciones del estudio	15
CAPÍTULO 1. LAS REFORMAS CURRICULARES BASADAS EN COMPETENCIAS EN EL PLANO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: CONTEXTO INTERNACIONAL, NACIONAL Y ESTATAL	17
1.1 Reformas en competencias en educación media superior en el marco Europeo	17
1.2 Las competencias en la educación media superior en el ámbito de las reformas educativas en América Latina	20
1.3 La educación media superior en México: en el contexto de la reforma integral en competencias	23
1.4 La reforma integral en educación media superior en el contexto del estado de Tlaxcala	29
CAPITULO 2. PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (PROFORDEMS)	32
2.1 EI PROFORDEMS: referente de formación docente en México	32
2.2 EL PROFORDEMS en la Universidad Autónoma de Tlaxcala	35
2.3 EI PROFORDEMS: en el contexto actual	38
CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	42
3.1 Definiciones y conceptos de las competencias en el campo educativo	42
3.2 Competencias genéricas	47

3.3 Fundamentos de la reforma integral de educación media superior en el marco de las competencias genéricas	52
3.4 Competencias genéricas del perfil docente de educación media superior	54
CAPÍTULO 4. EL ANÁLISIS DE COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN	57
4.1 Los mapas de competencias como herramienta de análisis curricular	57
4.2 La evaluación basada en logros	60
4.3 La evaluación basada en competencias	64
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	68
5.1 Tipo de estudio	68
5.2 Sujetos	69
5.3 Procedimientos de la investigación	69
5.3.1 Fase uno	69
5.3.2 Fase dos	70
5.3.3 Fase tres	71
5.3.4 Fase cuatro	72
5.4 Proceso metodológico de mapeo de competencias	72
5.5 Instrumento	74
5.6 Sistematización de la información	77
5.7 Procedimiento estadístico	77
5.8 Análisis de la información	78
CAPITULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	80
6.1 Caracterización de los sujetos	80
6.2 Resultados del mapeo general de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior (PROFORDEMS)	86
6.3 Módulo I: La reforma integral de la educación media superior	90
6.3.1 Análisis curricular: Mapeo de competencias	90

6.3.2 Indicador: integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente	91
6.4 Módulo II: Desarrollo de competencias del docente en la educación media superior	92
6.4.1 Análisis curricular: Mapeo de competencias	93
6.4.2 Indicador: estructuración de saberes disciplinares	95
6.4.3 Indicador: diseño y planeación del aprendizaje	96
6.4.4 Indicador: implementación de las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje	98
6.4.5 Indicador: Procesos de evaluación por competencias	99
6.4.6 Indicador: Promoción de ambientes de aprendizaje por competencias	100
6.5 Módulo III: Competencias disciplinares	101
6.5.1 Análisis curricular: Mapeo de competencias	101
6.5.2 Indicador: promoción de competencias genéricas en el aula	102
CAPITULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
7.1 Conclusiones	105
7.2 Recomendaciones	112
REFERENCIAS	115
ANEXOS	123

INTRODUCCIÓN

Antecedentes del objeto de estudio

La educación media superior en México en los últimos años se ha encontrado en la mirada de diferentes discusiones, a raíz de una serie de cambios que ha sufrido para estar a la vanguardia de las diferentes demandas educativas, a la entrada de fenómenos como la globalización y el neoliberalismo, el medio superior se dio a la tarea de innovar sus planes de estudios.

Por ello, el neoliberalismo como régimen económico se apoderó de las potencias mundiales y de las grandes instituciones de desarrollo económico al inicio de la década de los 80's primordialmente, provocando una mutación no solo en la economía y la política mundial, sino también en la educación (Castañón, Seco y Fortes, 2000) provocando transformaciones en los diferentes niveles educativos de las naciones. A la luz de lo anterior Gutiérrez (2009) hace la referencia que en el periodo de entreguerras y hasta la guerra fría, los gobiernos capitalistas en el afán de protegerse de la ruina económica y de las amenazas del comunismo, los países dieron señales de respuestas en colaboración económica internacional para diseñar un nuevo modelo económico, de los cuales surgieron grandes centros financieros y organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y la Organización Internacional de Comercio (OIC) y posteriormente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Dichos organismos surgen como cooperativas entre países para regir las acciones políticas, económicas y sociales de diversos países, principalmente de la Unión Europea; las primeras acciones que comenzaron a realizar los organismos internacionales fue la emisión de políticas y decretos que determinaron de forma vertical a las naciones, con ello, países como México no tuvieron más remedio que integrarse a ser partícipes de dichas tendencias políticas y económicas para poder ser miembros de éstas comunidades económicas.

Bajo este contexto a finales de la década de los 80's y principio de los 90's a México se le señala como una nación con problemas de calidad educativa en donde se destacó su escasa eficiencia, así como la necesidad de personal capacitado y sobre todo modernización tecnológica, esto, por parte de la OCDE (Gutiérrez, 2009).

El entorno educativo en país se vio mermado por éstas declaraciones y se comenzaron hacer distintas reformas a la educación, bajo este marco, el nivel medio superior según comentan Castañón, Seco y Fortes (2000), que el gobierno mexicano se

vio obligado a incursionar en nuevas iniciativas para fortalecer la calidad educativa en los bachilleratos, ya que desde 1867 que se había implementado la educación media superior en México, éste nivel, había presentado problemáticas en la articulación con los demás niveles educativos; Gutiérrez (2009) relata que el planteamiento de las reformas educativas en el país a finales del siglo XX denominadas como “la modernización de la educación”, fueron instrumentaciones del gobierno para demostrar que México estaba a la vanguardia, y que por ello, programas como la modernización educativa 1988-1994 eran políticas de desarrollo para la educación media superior.

Examinando que el contexto en la educación media era desolador, esta nueva propuesta de educación moderna fue el parte aguas para que el profesorado se convirtiera en un agente de la sociedad; el estado encargado de difundir e inculcar las razones de obediencia al orden económico y político neoliberal que se gestaba, dejó que los maestros pudieran difundir esta nueva propuesta de educación moderna, sin embargo, se desligo al magisterio del proyecto de transformación política así como de la revisión de contenidos, por lo cual la articulación de los diversos niveles educativos y de la vinculación de los procesos pedagógicos se vio desvirtuada (Valle, 1999). Por lo tanto el profesor solo fue un operador de los intereses políticos del gobierno de esa época.

De acuerdo a las necesidades, de ese entonces, en 1994 en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) propone una reforma interna llamada Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), la cual impulsó por medio de las recomendaciones internacionales apoyadas y financiadas por el BM, iniciando así una opción de bachillerato integral, atendiendo a las condiciones del contexto, en donde se necesitaba personal capacitado en el ámbito técnico para atender a las necesidades laborales de dicha década, y así, se contara con expedición de certificados en el nivel bachillerato.

En 1998 el CONALEP adquiere las condiciones suficientes para ser considerado como una institución de evaluación de competencias laborales, con el propósito de realizar evaluaciones de competencias adquiridas bajo el esquema de las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL); más tarde, en 2003 se llevó a cabo una nueva reforma académica, cambiando así los métodos anteriores de enseñanza basados en la metodología de Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC), (CONALEP, 2014).

Aunque estos antecedentes reflejan que se realizaron esfuerzos para cambiar la educación en el medio superior, esto no permeó a otros subsistemas de educación media

superior y la falta de articulación así como de flexibilidad indicó que el nivel educativo necesitaba urgentemente una línea de identidad, ya que su población (estudiantes) solo recibían un cúmulo de conocimientos. La necesidad se centró en añadir el desarrollo de habilidades y destrezas para la vida, como lo señaló Delors (1996) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la declaración para la educación superior de 1998, de igual manera ésta necesidad se proliferó a los docentes por la escases de herramientas conceptuales e instrumentales para desarrollar competencias en los estudiantes, su desempeño y practica era un lastre más para la educación media.

A raíz de este marco de referencia, Castañón, Seco y Fortes (2000) mencionan la carencia de un perfil docente y que éste era imperante porque no había una concordancia en un solo perfil a nivel nacional para los docentes, aseverando que esto sucedía por la falta de desarrollo curricular dentro de los subsistemas de todo el país.

En la necesidad de subsanar el contexto referido de la educación media superior, casi finalizando la primera década del nuevo siglo XXI, el gobierno mexicano lanza una serie de reformas para la educación entre ellas la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) derivada de las políticas públicas establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de 2007-2012 (Gobierno federal, 2007) las cuales siguieron a las tendencias internacionales. Dichas políticas educativas establecidas por el gobierno federal orientaron al nivel de educación media superior a integrar un perfil genérico de competencias para estudiantes y docentes.

El PND definió estrategias para la elevación de la calidad educativa, en donde se buscaba que los estudiantes estuvieran inmersos bajo un currículo unificado llamado Marco Curricular Común (MCC) donde se realiza el desarrollo de competencias (SEMS, 2008); la RIEMS implantada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) por medio de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), enmarcó una política de pertinencia, flexibilidad e identidad para el nivel medio, creando un sistema único de bachilleratos llamado Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y direccionó a los subsistemas del país a no operar de manera independiente ni aislada (SEMS, 2008b).

En relación a los docentes, observando la ausencia de un perfil unificado para su acción pedagógica para facilitación y la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en las asignaturas, se implementó por medio del acuerdo secretarial 447 la inserción de competencias genéricas que conformaron el perfil único para profesores de educación media superior (SEMS, 2008a).

La SEP, para llevar a cabo las acciones sobre la formación y capacitación de docentes en relación a las competencias establecidas en el perfil del acuerdo 447, invita a las autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) a aportar sus experiencias y propuestas para llevar a cabo éste proceso de formación de competencias.

En 2008 ANUIES y SEP firman un convenio en marco de la RIEMS donde se contempló la implementación de los programas de formación y actualización de la planta docente, entre ellos el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS), encargado de la formación de docentes por medio del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior (DCDNMS) en modalidad semipresencial, el cual se implementó en las Instituciones de Educación Superior de la ANUIES (ANUIES y UATx, 2008), con el objetivo de que los profesores de educación media integraran en su práctica los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales del modelo por competencias que propone la RIEMS.

Por lo tanto la educación media superior en el plano de sus antecedentes se instituye como un nivel educativo con muchas aristas y asimismo retos a cumplir; existen distintos contrastes así como diferentes temáticas que se pueden abordar desde diferentes perspectivas, el interés para la investigación radicó en dar un panorama general sobre la educación media para identificar un marco de referencia contextual del objeto de estudio.

Planteamiento del problema

Los cambios dentro del sistema educativo mexicano y en especial en nivel medio superior, han desarrollado una serie de acciones a lo largo y ancho de la nación; las actividades que se han gestado a raíz de estas líneas de acción planteadas desde las políticas públicas del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que definieron estrategias para la elevación de la calidad educativa.

Con referencia a estas políticas, las poblaciones a quienes se dirigieron dichas acciones fueron a las comunidades estudiantiles, docentes y directivos del medio superior. En función de los estudiantes se definió un perfil genérico de once competencias establecidas en el acuerdo secretarial 444 y el MCC para la promoción y el desarrollo de competencias (SEMS, 2008b); esto, con la intención de promover la movilidad de los estudiantes en los diferentes subsistemas educativos del país, así como el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para la vida.

En relación con los docentes y directivos se implementó un perfil en competencias genéricas deseable con ocho competencias genéricas (establecidas en el acuerdo secretarial 447) así como la formación continua dentro del rubro de gestión institucional (SEMS, 2008a). Bajo esta tónica el PROFORDEMS toma la batuta de promover y desarrollar las competencias genéricas en el profesorado de educación media, por medio del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior, tomando en cuenta que la población docente es muy diversa por los diferentes subsistemas que existen en el país.

Considerando lo anterior la ANUIES invita a Instituciones de Educación Superior (IES) de todo el país a implementar el PROFORDEMS como instituciones formadoras. Para el caso de la región centro sur se instituyeron diferentes IES para llevar a cabo los procesos de formación dentro del marco del PROFORDEMS, para este proceso, en el estado de Tlaxcala, el Instituto Tecnológico de Apizaco y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) se encargaron de la apertura de los diplomados en competencias docentes a través de convenios con ANUIES los cuales han sido de forma permanente desde su apertura en 2008.

En el caso específico de la UATx la implementación del diplomado a través del PROFORDEMS ha implicado el desarrollo de diferentes acciones para llevar a cabo su realización, las condiciones que se han presentado bajo este contexto es la relación entre el desarrollo de las competencias y su evaluación dentro del diplomado, la cual se realiza de acuerdo a las generalidades y estructura curricular del programa.

Pero por medio de su conformación curricular en primera instancia, no se ha detectado si el diplomado logra promover las competencias en los docentes, por ello el objeto de estudio se ha determinado a identificar el logro de las competencias en el PROFORDEMS, por lo cual se han revelado diferentes síntomas problemático que enmarcan la definición del objeto de estudio.

Debido a que el ingreso al diplomado es muy diverso y al no existir un proceso de selección para ingresar al programa, la caracterización de los docentes que ingresan al PROFORDEMS es uno de los primeros síntomas problemáticos del objeto de estudio, porque el ingreso de la matrícula del profesorado es tan diverso y dispar que se desconocen las condiciones en que los docentes inician la formación en competencias, lo que dificulta identificar si los docentes ya han desarrollado competencias con antelación o si es dentro del diplomado es donde las desarrollan.

Por ende la evaluación que se realiza a través de los tres módulos del diplomado, los cuales son: módulo I Reforma Integral de la Educación Media Superior, módulo II Desarrollo de Competencias del Docente en Educación Media Superior y el módulo III Competencias Disciplinarias, no resulta certera.

Aunque el programa dentro de su estructura curricular marca las actividades para la promoción de las competencias y a través de los módulos se emplean tres tipos de evaluación: evaluación inicial, en donde se identifican los conocimientos previos de los docentes, la evaluación formativa, en donde el profesor reconoce sus propios procesos de aprendizaje y la evaluación de cierre, que se aplica por medio de rúbricas y la construcción de un portafolio de evidencias que se construye al finalizar cada módulo; dichos procesos han resultado insuficientes para identificar el logro de las competencias, ya que el portafolio de evidencias de los profesores solo se concentra en una colección de archivos conjuntados en un solo documento.

Lo que pasa en la institución, es decir en la UATx es que el desarrollo de tales procesos de evaluación al finalizar cada módulo del diplomado no dota un resultado que pueda evidenciar el logro de las competencias dentro de los tres módulos del diplomado, porque el proceso de evaluación de las competencias dentro del diplomado es parcializado en los tres módulos y no es realizado de forma integral.

Por otra parte de forma externa la ANUIES a través de una plataforma en línea (Moodle) monitorea el progreso de los docentes por medio de la revisión de las actividades de aprendizaje que los profesores realizan y reportan en la plataforma, por medio de ello la ANUIES reconoce a los profesores que culminan los módulos del diplomado y les otorga un diploma, con el cual al término del diplomado los profesores que deseen, solicitan una certificación en competencias para avalar que han desarrollado las ocho competencias docentes.

Este ejercicio es lo que se considera para el PROFORDEMS como una evaluación del desarrollo de competencias a través de un agente externo que es la ANUIES y lo denomina Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS), la certificación se da a conocer por medio de una convocatoria electrónica que la asociación emite en su página oficial, los profesores se inscriben y envían un proyecto en relación a cinco temáticas (opciones) dispuestas para este proceso, la opción uno, consiste en una propuesta de una estrategia didáctica; la opción dos en la evaluación, adaptación o creación de un material educativo; la opción tres, en un proyecto de mejora de la práctica educativa; la opción cuatro en un proyecto de mejora de la

gestión educativa (considerada solo para directivos) y la opción cinco, en un diseño o rediseño de un curso.

El proyecto es revisado por una comisión de expertos de la ANUIES, los cuales a través de una entrevista evalúan al docente realizándole preguntas sobre el proyecto y al final se emite un dictamen, en caso de que éste sea favorable la certificación se denomina como satisfactoria y en caso de no serlo, es no satisfactoria (ANUIES, 2010).

De esta forma la ANUIES certifica a los profesores en competencias; sin embargo, este proceso se considera un síntoma problemático del objeto de estudio ya que el proceso no es generalizado, es decir no todos los docentes participan y los resultados no aportan un panorama general que determine si el diplomado logra competencias porque el número de docentes que se certifican es mínimo, porque la certificación no es obligatoria, sino opcional y solo para los docentes que deseen realizarla, además de que ésta no se desarrolla de forma inmediata el proceso solo se realiza una vez al año.

Otra de las evaluaciones externas que se realizan a los profesores que cursan el PROFORDEMS es por medio de la SEMS, la cual tiene como finalidad “emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes” (SEP, 2010: 11). La intención de esta evaluación es solo validar a los profesores que tomaron el requisito de cursar el diplomado y cubrir uno de los rubros que el SNB requiere a los subsistemas para unirse a él.

Por ello esta evaluación que realiza la SEMS, no se puede tomar como referente para identificar el logro de competencias en el diplomado de formación docente porque no es implementada con la intención de enriquecer el proceso de formación continua ya que solo se vislumbra como un requisito.

A través de estos procesos de evaluación que se realizan a raíz del desarrollo de PROFORDEMS, se ha identificado que la evaluación desde la perspectiva de logro es insuficiente; a partir de la primera hasta la sexta generación (que es la generación de estudio), el diplomado no ha realizado un proceso de evaluación distinto a los ya mencionados, aunque la ANUIES y SEMS realizan evaluaciones a los docentes por las anteriores vías, la problemática radica en que un número significativo de profesores que egresan del PROFORDEMS no se someten a la CERTIDEMS o en su defecto dentro de su institución no se les realiza una evaluación que determine el logro de competencias.

Casanova (2012) propone que al término de una formación basada en competencias si se tienen elementos como evidencias de aprendizaje o acciones

observables para evaluar competencias, se realicen evaluaciones finales que continúen el proceso, lo cual arrojará mejores resultados.

Rueda (2009) por su parte comenta que el diseño de nuevos esquemas de evaluación de competencias contribuyen a la elevación de la calidad educativa, lo cual debe enfocarse a reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente de las competencias y no solo cumplir una función de certificar; el identificar la promoción, desarrollo y logro de las competencias es una tarea a realizar dentro de los procesos de formación continua de forma permanente.

Por lo tanto, otro de los síntomas problemáticos del objeto de estudio es la retroalimentación hacia el programa, ya que al no tenerse la certeza del logro de las competencias no se puede precisar de forma eficaz si el programa alcanza sus objetivos de formación docente.

La literatura disponible sobre el logro de las competencias, como lo menciona Lafourcade (2008), es un reto que con evaluaciones alternativas loables se puede disponer para identificar divergencias entre lo propuesto y lo obtenido. El ofrecer estos planteamientos sobre el objeto de estudio apoya a que la investigación se contextualice en el entorno de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y se aporten elementos concretos sobre la situación en que se definió el objeto de estudio para establecer las variables de la investigación; por lo cual se desarrollaron las siguientes planteamientos en las preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

De acuerdo a lo expuesto, en el apartado anterior se definió que la problemática del objeto de estudio es la identificación del logro de las competencias dentro del programa (PROFORDEMS), por lo cual resulta complejo caracterizar a los docentes en el contexto de formación en el que se encuentran cuando ingresan y egresan del programa. A la panorámica de esta situación se plantean las preguntas que dirigieron esta investigación.

El diplomado del PROFORDEMS en la UATx a su término ¿logra promover competencias docentes?

Dentro del proceso de investigación se fueron formulando otras preguntas que apoyan al cuestionamiento inicial, por ello se consideró incluir las siguientes preguntas de apoyo:

¿Cuáles son las competencias que se declaran en la estructura curricular del diplomado?

¿Cuáles son las características del profesorado que ingresa al diplomado en competencias docentes de educación media superior de la UATx?

Objetivos

Objetivo general

El objetivo general que guio ésta investigación fue siguiente:

Identificar las condiciones en que se desarrolla la promoción y logro de las competencias del perfil docente del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior.

Objetivos particulares

Para apoyar al cumplimiento del objetivo general, se definieron objetivos particulares:

- Detectar dentro de la estructura curricular del Diplomado en Competencias Docentes de Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cuáles son las competencias declaradas que se promueven para el logro del perfil docente del Programa de Formación de Docente de Educación Media Superior.
- Describir las características del profesorado de educación media superior que se integran al Programa de Formación de Docente de Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Tlaxcala para identificar en qué condiciones ingresan y egresan los docentes al diplomado.

Justificación

En México el tema de las reformas y sus procesos de implementación es una temática que ha ido transformándose en discusiones sobre resultados e impactos. En el nivel medio superior, no es la excepción, por lo tanto la intención de evaluar el logro de las competencias docentes que se desarrollan en la educación media superior, resulta atractiva para el establecimiento de parámetros de logros en los objetivos generales de la RIEMS. Stufflebeam y Shinkfield (1989) consideran que la investigación en el rubro de la evaluación siempre es una temática que se encuentra presente en los ámbitos educativos, considerándolo como un tipo de investigación que no se dedica a descubrir conocimiento sino a valorar la aplicación de ese mismo.

Los estudios de este corte, privilegian a la observación de variables y valoración de fenómenos, por eso estos estudios de investigación son concretos porque solo se puede aplicar en el contexto en el que fueron diseñados; las premisas de la evaluación se centran en los resultados para posteriormente tomar decisiones dentro de los procesos educativos, entre ellos, la formación de competencias docentes.

La relevancia de la investigación estriba en la pertinencia que tienen este tipo de estudios de corte evaluativo, factibles, ya que permiten la obtención de resultados de manera concreta y precisa que apoyan a la descripción y caracterización de un determinado objeto de estudio.

La evaluación educativa es una de las líneas de investigación más socorridas en el ámbito educativo; los estudios de esta índole aportan resultados que apoyan al conocimiento de nuevas áreas de oportunidad y la mejora de los programas educativos (Rueda, 2009); la elección de desarrollar una evaluación para el estudio se definió por la importancia que aportan los resultados a la línea de investigación sobre las competencias docentes.

En relación con lo anterior en los subsistemas de educación media superior no se propaga investigación, información o datos más allá del propio círculo de las instituciones y de acuerdo a lo que ha reportado la SEP, la SEMS y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la necesidad de la realización de evaluaciones enfocadas a apoyar a la emisión de resultados sobre las competencias docentes es un tema pendiente en las agendas de la educación media superior (INEE, 2011).

Por lo tanto, la situación ideal es llegar a una incorporación habitual de la evaluación de manera que los procesos se desarrollen de forma continua y se realizándose esquemas estratégicos para la elevación de la calidad (Casanova, 2007). Lamentablemente no es llevado así, por ello Cisneros, García, Luna y Marín (2012) mencionan que los sistemas de evaluación docente en vez de ser observados como procesos de formación continua son vistos como cargas administrativas, debido a los procesos evaluativos escasamente sensibles a las necesidades reales del profesorado, ya que solo se limitan emitir resultados (sumativos).

El INEE como tal se ha dedicado a ello aportado información en relación a la educación media superior reportando estados estadísticos sobre la situación de los estudiantes y el contexto de la educación media, pero no ha emitido la situación actual del desarrollo, promoción y logro de las competencias docentes; no obstante, menciona que todavía debe avanzarse en el desarrollo de instrumentos e indicadores de evaluación.

En relación a la formación y capacitación docente, el instituto (INEE) no muestra ningún tipo de evaluación o evidencia de seguimiento de este tipo de procesos. Desafortunadamente en México los indicios de una cultura de la evaluación aún están en desarrollo, dado que la difusión en sí misma es un fenómeno con mucho camino por recorrer, los proceso de reforma que se han dado en los últimos diez años destacan experiencias de sobre manera en el nivel superior prioritariamente, de ello se ha iniciado como punto de partida para la relevancia que significó esta investigación.

A través de los referentes existentes se pudo trazar una línea de la investigación, aunque la mayoría de los estudios de investigación científica sobre las competencias docentes se han inclinado en la experiencia que se ha dado en el nivel básico y en nivel superior, la indagación en el nivel de educación media superior se convierte en un terreno factible para investigar, esto, permite que a través de este tipo de investigaciones se aporten contribuciones importantes para la educación mexicana que es la elevación de la calidad educativa, la conciencia de proceso de formación así como indicios de los resultados de la implementación de la RIEMS.

Por lo cual de este tipo de escudriñamientos integran nuevas líneas de investigación respecto al nivel medio superior, aunque el desarrollo, implementación y evaluación el PROFORDEMS es un rubro que otras investigaciones ya han documentado como el caso del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Morelos presentó en el XI congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) una ponencia sobre la RIEMS y los avances de investigación sobre la percepción de los docentes sobre las competencias implementadas por el PROFORDEMS (Castañeda, Lugo y Saenger, 2011).

En el caso de la Universidad Veracruzana algunos profesores se reunieron para evaluar el impacto del PROFORDEMS dentro de su institución y valorar las dinámicas que se involucraron en el proceso de formación de competencias en el medio superior (Rivera, 2013). Por solo mencionar algunos de los ejemplos más recientes de publicaciones sobre las temáticas del PROFORDEMS.

Contemplando que hay algunos trabajos documentados sobre la temática del estudio, bajo este tenor, se previó que los beneficiarios de la investigación se relacionara con las comunidades de investigadores que se dedican a la generación de conocimiento sobre el nivel medio superior, así también la comunidad de instituciones que se enfocan a dar cuenta de los estados del conocimiento.

Sin olvidar el beneficio para las comunidades de profesores, estudiantes e instructores inmersos en la educación media superior, ya que la realización de la evaluación dota la oportunidad a los docentes de conocer, promover y realizar procesos de evaluación que forjen una herramienta para su formación continua, por lo cual esto beneficia a sus estudiantes, porque el desarrollo y práctica de las competencias se refleja directamente en el ejercicio docente; por ello Casanova (2012) plantea que sí el proceso de evaluación es continuo, contribuye a conceptualizar un sentido distinto de educación.

Bajo este aspecto la investigación contribuye a las mejoras del PROFORDEMS que abonan a consecuencias académicas benéficas a mediano y largo plazo para el programa. El estudio del logro de las competencias docentes en la UATx contó con el apoyo de la coordinación del programa, por lo cual, se autorizó la información necesaria para la realización de la investigación así como la anuencia para la aplicación de instrumentos y la publicación de resultados.

Alcances y limitaciones del estudio

La investigación se consideró con un alcance descriptivo, ya que por medio de la obtención de resultados solo se describió y caracterizó la situación actual del perfil docente que se vislumbra a través del logro de las competencias docentes del diplomado en competencias docentes del Programa de Formación Docentes de Educación Media Superior en el contexto de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Para la realización de la investigación se contó con recursos humanos que apoyaron a la etapa de campo que incluyó el diseño, piloteo, aplicación y la realización de la recolección y medición de los datos por medio de la aplicación de un instrumento con escalas de valoración para identificar la promoción del logro de competencia de los docentes con sus respectivos atributos.

El análisis e interpretación de la información se realizó por medio de procesos estadísticos descriptivos; los recursos económicos fueron determinados al subsidio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que se otorgó a la investigadora para la realización de actividades académicas y de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de ello se deriva la compra de material bibliográfico, transportación y materiales de papelería. La realización del estudio contó con un tiempo específico y establecido para el diseño así como de una serie de acciones para la ejecución de la metodología establecida.

El proyecto a través de su desarrollo presentó diferentes limitaciones para su ejecución, la primera de ellas fue el tiempo para realizar el trabajo de campo de la investigación así como la localización de los profesores que participaron en el estudio; la segunda fue el desarrollo y alcance de la investigación que solo se contempló de forma descriptiva y la tercera limitación fue la emisión de los resultados que se realizaron para fines de divulgación académica como una experiencia educativa para la práctica de investigación dentro del posgrado de educación superior, ya que hasta el momento los resultados no han sido presentados de manera pública, aunque a corto plazo se prevé realizar el seguimiento del proyecto para formalizar publicaciones y extensiones de la investigación.

CAPÍTULO 1. LAS REFORMAS CURRICULARES BASADAS EN COMPETENCIAS EN EL PLANO DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: CONTEXTO INTERNACIONAL, NACIONAL Y ESTATAL

1.1 Reformas en competencias en educación media superior en el marco Europeo

Los cambios sociales y los fenómenos como la globalización, las innovaciones tecnológicas y el crecimiento de los mercados laborales, entre otros factores, fueron el contexto propicio para que la educación en el marco europeo tomara líneas precisas para direccionar el crecimiento social, político y económico.

De acuerdo a ello, los propósitos concretos de impactar en la sociedad, la cultura, la política y la economía, permeo de forma sustancial en todos los niveles educativos; en el caso particular del nivel medio superior, se convirtió en un parteaguas para abrir nuevos derroteros convirtiéndose en una cadena de reformas educativas; por ello, en el contexto europeo se marca un importante surco para comprender la educación en el enfoque de las competencias, sus metodologías y su evaluación, ya que las instrumentaciones aplicadas en la Unión Europea (UE) han sido el faro para el desarrollo de reformas educativas en otros países.

En la década de los 90's el pronunciamiento de diversos organismos internacionales de la comunidad europea, comenzó a desarrollar diversas reuniones para ponerse de acuerdo en concretar una política única para elevar la calidad de la educación, y que esta fuera basada en un modelo transversal que todos los países pudieran adoptar en sus planes de estudios.

A raíz de ello, se propone el enfoque basado en competencias, aunque esto no era un tema nuevo porque desde la década de los años 70's era una temática abordada en el mundo educativo, pero es hasta los 90's que gana terreno de forma generalizada en Europa, y progresivamente se gesta un consenso en torno a su pertinencia y aportes.

Los organismos internacionales quienes promovieron este nuevo modelo de formación por competencias, fueron los responsables de apuntalar propuestas, criterios y enfoques para que la educación se fortaleciera como un objetivo en común para todos los países de la UE.

Para mediados de los 90's la OCDE y la UE reconocieron cuatro ejes de actuación en el tema de las competencias, que tenían como propósitos lograr: el acercamiento entre el mundo laboral, la educación y la formación profesional; la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología y la organización social.

Por lo cual, en la UE surgen dos propuestas que se convirtieron en la panacea para la formulación de las reformas educativas por competencias, permeando así en el nivel medio superior una serie de ajustes que conllevó al estudiantado y de más actores educativos a la inserción de las competencias (Alcántara y Zorrilla, 2010).

La primera propuesta fue planteada por medio del proyecto *Tuning*, impulsado por la Unión Europea, en dicha propuesta se articularon una serie de objetivos extraídos de la declaración de Bolonia de 1999, esto para el ámbito de educación superior; donde se reconocieron que los nuevos procesos formativos basados en competencias constituían un factor determinante para la empleabilidad de conocimientos, habilidades y valores en el sector educativo (Domínguez, Carrillo y Martínez, 2008); esto impactó de forma importante en el nivel medio superior en la adopción de una educación de diplomatura en donde el individuo tendría que desarrollar competencias para la vida, que posteriormente concretizara en un pregrado.

Para lograr esto, se instrumentó en el nivel medio superior el establecimiento de un sistema de créditos llamado Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos de la Unión Europea (ECTS) como medio adecuado para promocionar una movilidad estudiantil entre países.

Sacristán (2008) comenta que el concepto de competencia manejado en el proyecto *Tuning* pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida; por ello, es importante destacar que la educación media superior es el vínculo que articuló las competencias entre la educación básica y la educación superior en la Unión Europea.

La segunda propuesta se dio por medio del proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) planteado desde la OCDE, dicho organismo internacional fue uno de los punteros para la implementación de las reformas educativas enfocadas a las competencias en Europa.

Al lanzar ésta propuesta, la organización pronunció que las competencias básicas o claves eran un requerimiento para enfrentar los retos que se imponían ante los fenómenos de la globalización y los procesos tecnológicos de modernización que generaban el incrementado y la diversificación de un mundo interconectado; sin embargo, a través de DeSeCo se indicaron las siguientes competencias básicas: competencia en la comunicación en la lengua materna, competencia en la comunicación de una lengua extranjera, competencia matemática, competencias básicas en ciencia y tecnología,

competencia digital, competencia de aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, competencia de espíritu emprendedor y competencia de expresión cultural.

A partir de la publicación del proyecto, la propuesta se comenzó a proliferar en la mayoría de los países de la OCDE, entre los cuales se encuentran los que conforman la Unión Europea, iniciando la reformulación de sus planes y programas de estudios enfocados a competencias, con el fin de ser susceptibles para aplicarse a diversos contextos y con un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, actitudes y valores (Domínguez, Carrillo y Martínez, 2008).

Por medio de éstas dos propuestas el nivel medio se favoreció para asegurar el papel activo en el individuo, lo que conducía a un énfasis sobre los vínculos entre el aprendizaje formal, no-formal e informal, para mantener una continuidad a través de varios escenarios de aprendizaje, planteando una relación con estándares de fiabilidad y validez de las evaluaciones por competencias; esto requirió considerar las funciones de las autoridades a los niveles nacionales, regionales y locales, así como de otros actores y participantes del ámbito productivo (Sacristán, 2008).

Rodríguez y Salgado (2009) puntualizan que las reformas para el nivel medio no planteaban una obligatoriedad de la enseñanza media, es decir, que los estudiantes tenían la libertad de continuar su formación después del nivel básico complementándolo con cuatro años de formación o iniciar un pregrado para preparar su formación profesional.

Esto implicó que algunos países europeos sufrieran algunas complicaciones para adaptarse a este nuevo orden, la mejora cualitativa para la educación fue inminente pero las instrumentaciones para países como España se fueron dando de forma paulatina, aunque los propósitos de mejorar la inclusión social en el conocimiento ha sido provechoso en Europa, se destaca que las competencias en el contexto español han permeado de forma apremiante en la educación dentro de los márgenes Latinoamericanos.

De forma particular en México, se ha generado una directriz importante sobre la influencia de las competencias a través de las prácticas españolas, esto por las grandes cantidades de publicaciones al respecto de las competencias, configurando enfoques de aprendizaje, procedimientos y evaluaciones, en donde se da catedra de sus experiencias, convirtiéndose en un referente obligado.

1.2 Las competencias en la educación media superior en el ámbito de las reformas educativas en América Latina

De acuerdo a los cambios sociales, políticos y económicos en que se ha visto inmersa América Latina, el tema de las reformas en todos los sectores, no se ha hecho esperar y ha permeado de forma directa al ámbito educativo; a mediados del siglo pasado hasta el presente siglo, se han formulado reformas educativas configurando nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje.

Precisando en el contexto de América Latina, desde la década de los 90's los organismos internacionales como OCDE, UNESCO y Banco Mundial, protagonizaron la implementación de políticas educativas enfocadas a la juventud y basadas en competencias, las cuales estaban dirigidas a la adquisición de habilidades, destrezas, valores, conocimientos y aptitudes a lo que se le conoce como competencias genéricas.

Estos organismos influyeron en las reformas curriculares de los países Latinoamericanos, a través de financiamientos para la educación promoviendo la formación de ciudadanos activos, participativos y productivos, asimismo destacando la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje en las tecnologías de la información y la comunicación (INEE, 2011).

La UNESCO (1994) refiere que en los años 90's los docentes en América Latina mostraban una renuncia total a participar en las reformas, bajo estas tendencias, los estado se encaminaron a realizar fórmulas de gobierno con políticas educativas en base a la gestión y competencias. Por lo tanto, se comenzaron a generar diagnósticos sobre las tendencias mundiales dentro de los mecanismos de evaluación de resultados, para conocer las orientaciones sobre a qué rubros se dirigirían dichas reformas.

De acuerdo a lo que comentan Díaz Barriga e Inclán (2001), ellos indican que las reformas educativas se gestaron como una consecuencia de una ola de reformas relacionas con los países occidentales. Bajo este contexto, la educación latina emprendió distintos cambios que obligaron a redireccionar las prácticas educativas dentro de los planteles de todos los niveles, aunque esto fue indistintamente variable en cada país, ya que no se llevó de forma generalizada.

Sin embargo, para la educación media superior, los primeros en asimilar estos cambios fueron los docentes, comenzando a tener perspectivas de formación en las nuevas propuestas curriculares centradas en conocimiento, habilidades y actitudes, lo que se empezó a conocer como las competencias genéricas a inicio del siglo XXI.

A partir de ello, la UNESCO (2006) reveló que por medio de la experiencia internacional se abrieron dos grandes líneas de formulación de políticas públicas para la instrumentación de las reformas en América Latina; la primera propuesta de normas sobre métodos de aprendizaje consistió en fortalecer el profesionalismo de los docentes a través de su formación inicial y la segunda sobre un replanteamiento de programas de estudio definidos en contenidos de aprendizaje para un contexto determinado.

Por lo cual la flexibilidad estructural de los planes de estudios con orientación a la formación por competencias, se convirtió en un referente necesario; sin embargo la OCDE (2005) en la última década ha planteado que los problemas de la educación media superior en América Latina se centran en definir los patrones de financiamiento, calidad, eficiencia externa e interna, equidad, gestión, ciencia y tecnología e internacionalización.

Hasta ahora, los resultados de diversas investigaciones demuestran que, si bien, los esfuerzos para modernizar la educación media superior en América Latina son insuficientes, ya que aún no están alineados con las mejores prácticas a nivel internacional de acuerdo a la UNESCO (UNESCO, 2012), existen diversos esfuerzos que se han desarrollado para poder subsanar los baches de la educación latinoamericana.

Ravela (2008) menciona que la agenda educativa para América Latina, en primer lugar es la elevación de la calidad en la educación contemplando la implementación de las competencias y en segundo lugar, plantea que la formación y la profesionalización docente como una de las tareas más complejas para los estados latinos. Ya que los maestros siempre han estado en el centro de las disputas de las políticas educativas por el establecimiento de evaluaciones de desempeño, cuyos resultados inciden en sus salarios, lo que ha provocado que las reformas educativas por competencias, se desvirtúen y tomen otras directrices.

Por ello las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales (como PISA) han generado una disyuntiva importante en esta ola de reformas; por lo cual, uno de los centros y focos intermitentes de las reformas latinas en función a las competencias no solo se refiere a la inserción de las mismas a los sistemas educativos, sino también a una transformación en los ámbitos de la evaluación del aprendizaje asimismo de los propios actores educativos; he aquí el problema nodal, ya que en la mayoría de los países, los procesos de evaluación se vuelven complejos y dispares por la configuración de contextos diversificados y no homogenizados.

Aunque una de las tendencias más fuertes en el medio superior es precisamente la profesionalización de los docentes, así como el crecimiento de la matrícula estudiantil,

los países latinos han tenido que tomar decisiones en función a la cobertura, deserción y calidad para dar atención a este fenómeno poblacional.

Por lo tanto los panoramas de las reformas educativas en países como Argentina son contrastantes, en este país, la escuela media y las dificultades que enfrenta el nivel en esta región latina no solo han respondido a razones escolares, sino que se han reflejado las crecientes desigualdades sociales y económicas en las que vive el país.

Sin embargo en Colombia, sí se reflejan problemáticas en relación a la matrícula estudiantil ya que ha crecido en la última década, y por esto, los docentes han tenido que soslayar las inclemencias de las transiciones de las reformas, también se tuvo que lidiar con las evaluaciones por medio de reactivos estandarizados que resultan ser complejos por los diferentes entornos en los que viven dentro de sus planteles educativos.

Por otra parte en Costa Rica, el fenómeno de la deserción estudiantil se da con mayor frecuencia, ya que la mitad de los jóvenes desisten de la escuela, porque ésta, no es obligatoria como lo es en Argentina, México o Chile, entre otros; ante esto, se suma que el profesorado no está formado en un perfil docente el cual brinde resultados favorables (Ravela, 2008); a la vista de este panorama se vuelve complejo el poder generalizar el contexto de las reformas educativas en América Latina.

Aunque como ya se señaló que las tendencias más representativas en el contexto de la educación media superior en el marco de las reformas, son la cobertura y la deserción estudiantil; Guzmán (2005) ilustra casos de algunos países como Venezuela, en donde la falta de profesores con perfil en competencias es uno de sus grandes retos, ya que el nivel medio superior es el único que no ha tenido cambios curriculares en más de 20 años en ese país. Sin embargo, aunque en Ecuador se presentó la misma problemática, este país aplicó un programa de reforma que buscó capacitar a los profesores.

Bajo esta tónica, se vislumbra que la experiencia de América Latina refleja que las políticas públicas enunciadas por los financiamientos otorgados por las organizaciones internacionales condicionan de cierta manera la inserción, implementación e instrumentación de una reforma educativa; en el contexto del nivel medio superior los países han trabajado de forma discontinua, se ha percibido un avance más sólido en la experiencia de la educación superior, pero no se descarta la posibilidad de que el nivel medio recobre lucidez en sus sistemas y apunte al crecimiento de la educación en Latinoamérica, esto como un ideal de lo que se requiere para las mejoras de la calidad educativa.

El contexto latino en las reformas educativas basadas en competencias han generado tres fenómenos interesante, el primero como agentes de cambio para la educación generando impactos sociales por medio de las competencias, segundo el reposicionamiento de los roles de los actores educativos ante el reto de la incorporación de las competencias a los sistemas educativos, en este caso los docente juegan el papel protagónico ya que son ellos los que operan en las aulas las reformas y los cambios curriculares, y el tercero, la instrumentación de las política públicas que se desarrollan desde afuera de los contextos Latinoamericanos, lo cual al momento de la implementación resultan difíciles de asimilar, aunque las nuevas tendencias internacionales marcadas por los organismos delimitan que las competencias deben formar parte de la educación en todos los niveles.

1.3 La educación media superior en México: en el contexto de la reforma integral en competencias

En México a inicios de los 90's por medio de las políticas educativas de la UNESCO se perfiló la idea de una formación basada en conocimientos, habilidades y actitudes con el manejo de nuevas tecnologías, ya que las nuevas formas de gestión empresarial que necesitaban versatilidad en sus trabajadores, por ello en 1992 la SEP realiza un diagnóstico sobre la situación actual de la educación técnica y capacitación; a partir de ese informe el medio superior comienza a labrar modelos alternativos sobre formación técnica profesional en base a estas políticas (Valle, 2009).

En la misma década en Europa, así como en el resto de América Latina, se instauraron de forma notable en los ámbitos educativos el enfoque por competencias, lo que obligó a México a incorporarse a un nuevo orden económico mundial que se derivó de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) con América del Norte, que por consecuencia influyó en la incorporación del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Después de ambos acontecimientos, la OCDE realizó el estudio denominado: exámenes de las políticas nacionales de la educación, en donde el organismo recomendó flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias.

A partir de ello, todos los niveles educativos se comenzaron a modernizar teniendo en cuenta que las reformas educativas en México en un enfoque por competencias no dieron fruto, sino hasta inicios de los años 2000, por lo cual el país se vio en una

transición al incorporarse a las políticas internacionales que implicaban la inserción de las competencias a los planes de estudios.

Primero, comenzaron las reformas en el nivel básico en donde la experiencia duro algunos años en cristalizarse, posterior a ello en el nivel medio superior se iniciaron los primero intentos de inclusión de las competencias a los programas de estudio.

Valle (2009) menciona las primeras experiencias en modelos por competencias en el subsistema del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y en el Bachillerato Propedéutico, fueron una base para que ambos instrumentaran planes de estudios en competencias; en el caso de CONALEP, el financiamiento lo obtuvieron del Banco Mundial lo cual hizo que el programa cobrara una importancia relevante.

Alcántara y zorrilla (2010) comentan que en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, los resultados de las pruebas PISA 2000, 2003 y 2006, y la propuesta de un Sistema Nacional de Bachillerato de la SEP en 2007, fueron los antecedentes más influyentes para concretizar un planteamiento serio de una reforma en competencias para la educación media superior. Ya que todos estos documentos hacían referencia de una falta de calidad educativa brindada por la educación media en México; a la ausencia de estándares y objetivos en común, fue el referente clave para que el gobierno mexicano se enfocara en buscar alternativas para soslayar las fallas dentro de este nivel.

Rescatando que el contexto de la educación media se venía gestando en la inequidad, la falta de identidad, el aumento de la matrícula estudiantil y la falta de pertenecía en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, asimismo la inflexibilidad de los planes y programas entre los subsistemas, añadiendo que la formación de profesores era otro factor importante para pensar en una reformar y al no existir una respuesta a tal necesidad en la oferta de programas de licenciatura en las universidades para formar a profesorado de educación media superior, se pensó en una reforma que abarcara a todos los subsistemas de educación media superior, considerando un perfil para los docentes.

Cabe recordar que las escuelas normales se han orientado a formar profesores para el nivel básico, por ello desde finales del siglo pasado ya se había venido insistiendo la urgente necesidad que se presentaba respecto a la formación docente de los bachilleratos; esto, porque en todos los casos, los cursos y las capacitaciones a que los profesores de educación media se asistían no tenían un seguimiento ni ninguna forma de evaluación.

Contemplando el panorama general de las condiciones en que se encontraba la educación media en México, entre 2007 y 2008 se lanza la Reforma Integral de la

Educación Media Superior (RIEMS) y el Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), respectivamente, aunque en primera instancia, ésta reforma no fue aceptada del todo con buenos ojos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES que congrega a Instituciones de Educación Superior, comentaron que el agrupamiento de los diferentes subsistemas de educación media superior era una estrategia que podía tener consecuencias a largo plazo por lo tanto su éxito no podría notarse de forma inmediata (SEMS, 2008b).

Sin embargo la RIEMS nace en la administración federal de 2006-2012, la cual asumió compromisos y metas de inicio de gobierno planteando la ampliación, la cobertura en el servicio educativo y mejora de todos los indicadores educativos de la educación media superior, así entonces la RIEMS germina desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de dicho sexenio, teniendo como fundamento en el apartado de igualdad de oportunidades instituido en el objetivo 1 del plan nacional, en donde se indicó de forma textual: “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Gobierno Federal, 2007: 20).

Bajo esta línea en el numeral 1.8 del Programa Sectorial de Educación (2007-2012) se estableció como estrategia, definir un perfil deseable del docente de la educación media superior, considerando las diferencias de cada modalidad educativa, esto por la gran diversidad de subsistemas de bachilleratos que existen en el país, es así que para mayo del 2007, la Subsecretaría de Educación Media Superior hizo público el anuncio de la implantación de la RIEMS, la cual sería puesta en marcha en el resto de los subsistemas un año después.

Los propósitos generales de la reforma radicaron en dotar a la educación media de una identidad propia, incrementar la cobertura en el servicio con estándares de calidad, dar pertinencia curricular a los programas de estudios haciendo hincapié en revertir los rezagos educativos y promover un sistema unificado para el nivel medio superior, contemplando la edad en que los jóvenes cursan dichos estudios, y que éstos deberían caminar con mayor certidumbre hacia la democracia y la construcción de un ejercicio ciudadano en mejores condiciones, asimismo lograr estabilidad y progreso social al tener una población de jóvenes con mejores oportunidades y, en consecuencia, aspirar a conseguir desarrollo y prosperidad en el país (SEMS, 2008b).

Bajo estos objetivos, las instrumentaciones de la RIEMS radicaron en el establecimiento de un Sistema Nacional de Bachillerato, dentro de un marco de diversidad entre subsistemas; en el cual, lo fundamental dentro de esta línea fue integrar un Marco Curricular Común (MCC) conformado por cinco niveles de concreción y un cúmulo de competencias genéricas, básicas, disciplinares y profesionales que garantizara que los alumnos contaran con las competencias así como con las capacidades requeridas para el nivel, también se agregó de forma inherente la formación del profesorado buscando con ello conformar una planta académica de calidad que mejorara el nivel educativo de los bachilleres.

Los planteamientos de dichas instrumentaciones se vieron desarrollados en acuerdos secretariales que formaron un marco normativo legal de los planteamientos de la RIEMS; de los más importantes, el acuerdo secretarial 442 publicado en el Diario Oficial de la Federación en 2008 donde se definió el establecimiento del SNB, donde se explica ampliamente el sentido de la RIEMS e incluye el entendimiento del MCC, entre otros aspectos.

El acuerdo secretarial 444 en donde se apuntó y describió las competencias genéricas y disciplinares básicas que integran el perfil del egresado y caracterizan el MCC del bachillerato mexicano; de manera general, planteando el perfil del egresado caracterizado por competencias comunes para todos los egresados de bachillerato basado en competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias básicas extendidas, competencias profesionales y competencias profesionales extendidas.

Esto significa que los estudiantes, al margen de la institución donde cursen sus estudios, al egresar del bachillerato deberán lograr al menos la integración de una serie de competencias que les permitan desempeñarse mejor en la sociedad, así como en sus estudios futuros. Es decir, el elemento principal que rige el MCC está constituido por once competencias genéricas con sus respectivos atributos y el otro cúmulo de competencias serían desarrolladas de acuerdo al subsistema en que el estudiante realice sus estudios de bachillerato (SEMS, 2008b).

Otro documento significativo, es el acuerdo secretarial 447 publicado en 2008 que detalla las ocho competencias docentes y los diversos atributos que éstos deben de poseer y desarrollar en la acción pedagógica cotidiana de los profesores.

Por primera vez en México se presentaba un documento oficial de esta naturaleza, en el mismo marco de la RIEMS, en el mes de enero del 2009, donde la SEP emite el

acuerdo secretarial 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al SNB.

Entre los elementos mencionados se destaca la necesidad de las instituciones, subsistemas o planteles, para la adopción del marco curricular común, y éstas cuenten con infraestructura adecuada y suficiente para una práctica de gestión escolar oportuna y eficiente, que garantizara la portabilidad de los estudios de los alumnos; por ello el ejercicio de una práctica pedagógica pertinente y de calidad como la existencia de una planta docente suficiente y capacitada para su labor, entre otros aspectos fueron los aspectos considerados para que los subsistemas ingresen al Sistema Nacional de Bachilleratos .

A la par de estos acuerdos secretariales se fueron forjando otros acuerdos en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en donde se da sustento a generalidades de la reforma y refuerzan los elementos esenciales de la RIEMS; para evaluar el cumplimiento de estos elementos en los diversos planteles de bachillerato, el comité directivo del SNB facilitó la creación del Consejo para la Evaluación de la Educación tipo Medio Superior (COPEEMS) en coordinación con diversos organismos evaluadores del país, llevando la tarea de verificar el cumplimiento de los criterios establecidos en el acuerdo 480 (SEMS, 2010).

A raíz de estos referentes normativos que la RIEMS implementó para su operación en el nivel medio superior, llevar a cabo las acciones sobre la formación y capacitación de docentes en relación a las ocho competencias del perfil e invita a las autoridades educativas locales y a las instituciones representadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior a aportar sus experiencias y propuestas para llevar a cabo éste proceso de formación en competencias. Por lo cual la formación de los docentes queda a cargo de la ANUIES conformándose el Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (PROFORDEMS) fundado en los parámetros de la RIEMS (SEMS, 2008b).

A través de este pronunciamiento de las autoridades educativas en esta misma tónica, la SEMS (2008a), señaló que los profesores deberían contar con los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitieran diseñar clases participativas, en las que se fomente el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos, y tendrían que ser capaces de integrar las competencias genéricas en cada una de sus áreas de enseñanza, por lo que los retos irían mucho más allá del conocimiento profundo, la intensión radicó en que los profesores desarrollaran una actitud

de apertura para el reaprendizaje, para entender y aceptar el cambio, comprender las nuevas estructuras epistemológicas de trabajo en las aulas, así como aceptar cambios en los roles y hasta en su identidad profesional.

Haciendo un recuento después de la inserción de la reforma integral al nivel medio superior posterior a un lustro de la implementación de la RIEMS, aún quedan metas por cumplir, los retos sobre el SNB, El MCC y la implementación de un perfil docentes en el nivel medio, aún son tareas que se denotan lejanas para concretizarse como hechos cumplidos, se reconoce que se ha realizado una labor importante en estos rubros y que existen resultados que indican que la reforma ha tenido injerencia en cambios para la educación media superior, pero aún no se puede hablar de éxito preciso o una reforma concluida.

El siguiente paso de la RIEMS es no solo cristalizar sus principios, sino luchar con las nuevas políticas y tendencias educativas en el país, así también considerar que el contexto educativo esta siendo mermado por nuevas disposiciones oficiales que quizás frenen los ideales iniciales de la reforma, ya que el nuevo gobierno federal (2013-2018) ha generado una línea de política pública en educación media a través del Plan Nacional de Desarrollo, en donde establece un sistema de profesionalización docente que promueve la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico, con líneas de acción que estimulan el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), el cual se instituye como una ley generalizada para todos los profesores, que posiblemente se convierta en otra reforma para el sector docente, no se estará seguro de ello hasta que no se hagan las instrumentaciones pertinentes a estas nuevas disposiciones.

El gobierno federal 2013-2018 no ha detallado si funcionamiento del programa de formación docente el PROFORDEMS seguirá en las mismas líneas de operación como se concibió en el sexenio anterior, éste gobierno ha establecido fortalecer el proceso de reclutamiento de directores y docentes de los planteles públicos tanto educación básica y media superior, mediante concurso de selección.

También ha indicado constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas, mejorando la supervisión escolar, reforzando su capacidad para apoyar, retroalimentar y evaluar el trabajo pedagógico de los docentes (Gobierno federal, 2013).

Por lo cual la Reforma Integral de Educación Media Superior aún tiene un camino incierto, lo único certero en este contexto es que las políticas internacionales siguen su curso, las cuales no cuentan con certidumbre para la RIEMS.

Las modificaciones se harán en 2014 y 2015, por lo se pueden generar dos posibilidades; que la RIEMS se convierta en un antecedente más de la educación media superior o que se prolifere en el nivel hasta que llegue al cumplimiento total de sus objetivos y principios.

1.4 La reforma integral en educación media superior en el contexto del estado de Tlaxcala
La educación media superior al interior del país desde la implementación de la reforma integral: la RIEMS, ha sido un parteaguas dentro de las entidades federativas para que se realicen políticas estatales que conlleven el cumplimiento de la misma, aunque los contextos son distintos en cada uno de los rincones del país, cada estado ha implementado ciertos lineamientos que coadyuven el reto de establecer la calidad educativa en el nivel medio superior.

Esto ha sido variable en cada región de México; ya que las condiciones políticas han permeado de forma incisiva en el contexto educativo del país en conjunto con el gobierno federal en el sexenio comprendido de 2006-2012.

La RIEMS ha estado respaldada por actividades de los gobiernos estatales, para tal caso, en el estado de Tlaxcala se han cubierto a cabalidad los lineamientos federales tanto para la implementación de la reforma como para su desarrollo, argumento que se sostiene en el actual gobierno del estado dentro del Plan Estatal del estado de Tlaxcala (PET) 2011-2016, el cual marca que la educación media superior es un nivel educativo que tiene grandes retos en el futuro cercano y que por ello, dentro de la entidad se deben disponer de las herramientas necesarias para estar a la par de la competitividad del país, ya que en este periodo de vida, los alumnos pueden adquirir los conocimientos y habilidades técnicas que les permitan acceder a empleos calificados, o bien seguir estudios superiores, sea en el ámbito técnico y científico; teniendo en cuenta que los alumnos de alguna modalidad de este nivel puedan transitar a otra más acorde a su vocación profesional, ya que no se podía dar el libre tránsito entre subsistemas (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2011).

El gobierno estatal declaró a inicios de su administración los lineamientos del Programa Sectorial de Educación (PSE) del estado de Tlaxcala 2011-2016, en donde expresó que la educación media superior debería proporcionar a los jóvenes tlaxcaltecas,

cualquiera que sea su opción personal, mayores conocimientos y aptitudes para un eficiente desempeño laboral.

En dicho plan, se caracterizó el contexto del nivel medio superior en el estado, en donde se indicó que la educación a nivel bachillerato sufría una desarticulación y dispersión, debido al gran número de programas existentes, públicos y privados, radicando en duplicaciones costosas, que dificultaban la formación y actualización del personal docente, así como en la evaluación de alumnos y maestros.

Contemplando que la matrícula en el estado de Tlaxcala no es amplia como en otros estados, la administración previó que la formación del docente en competencias era una tarea que debería cumplirse de forma inmediata, ya que esto también formaba parte de la agenda nacional implantada desde la RIEMS.

Para dar una idea de la variedad de instituciones y programas en el estado donde la formación y sobre todo la evaluación de los docentes es diversa, se menciona que los diversos centros de educación tecnológica (agropecuarios y forestales, industriales y de servicios), tales como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala (COBAT), en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE), son subsistemas que realizan la evaluación al personal docente basado en el Manual para Evaluar el Desempeño en el Bachillerato Tecnológico y General de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), cuyo instrumento está dirigido a los estudiantes y el cual valora cuatro dimensiones esenciales: planeación, conducción-interacción, evaluación y entorno en el aula; que solo están enfocados básicamente, a programas administrativos, computacionales o al bachillerato general y no a la inserción de las competencias del perfil del estudiante o la promoción del perfil docente (Diario Oficial, 2011).

Por lo tanto a la vista de éste panorama en el estado, el gobierno estatal pronuncio en el Programa Sectorial tlaxcalteca la inserción de programas de formación como el PROFORDEMS para aminorar la deserción debido a la importancia del conocimiento en el desarrollo contemporáneo.

Aunque esta tarea se ha delegado a instituciones de educación superior como el Instituto Tecnológico de Apizaco y la Universidad Autónoma de Tlaxcala por medio de coordinación de la ANUIES, las autoridades estatales han trabajado para buscar una mayor vinculación de las instituciones de educación media con los sectores productivos, sean públicos, privados o sociales, particularmente en aquellos programas orientados hacia la educación tecnológica en sus distintas modalidades (Diario Oficial, 2011).

La inserción de la RIEMS en el estado de Tlaxcala ha sido de forma pasiva, no se han generado grandes cambios en los subsistemas estatales además de que el sentir de los factores educativos ha sido renuente a la aplicación de las dispersiones, el gobierno estatal se ha pintado de gris solo proporcionando lo necesario para seguir los lineamientos oficiales, por lo tanto el impacto de la RIEMS en la entidad no ha sido revolucionario para el contexto de la educación media superior.

Las características de cada contexto desde lo internacional hasta lo estatal es una cascada de políticas que se han previsto para la mejora de la educación media superior, el pretexto, las competencias, un modelo que ha permeado a los sistemas educativos y que gracias a él se han generado diferentes reformas, la premisa principal de todo esto, es no perder de vista que el objetivo general de las reformas educativas es la elevación de la calidad educativa y que los principales beneficiados deben ser los estudiantes y docentes, los cuales impactan en los sectores sociales, políticos y económicos.

CAPITULO 2. PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (PROFORDEMS)

2.1 EI PROFORDEMS: referente de formación docente en México

Los cambios educativos a los que se ha enfrentado México por medio de las reformas curriculares en esta última década, han venido a trastocar una serie de cambios en todos sus niveles educativos; para el caso de la educación medio superior, las reformas han instaurado nuevos procedimientos tanto en la parte curricular como a nivel administrativo.

Desde la emisión de la estrategia 13.1 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, lo expresado en los lineamientos del Programa Sectorial Nacional de educación en 2007 y con el apoyo de las Instituciones de Educación Superior que se han involucrado en la formación de docentes, los diferentes subsistemas de bachillerato no han parado de instaurar nuevos principios y lineamientos para los subsistemas.

En este orden la RIEMS se propuso que el docente dejara de ser el actor protagónico en el aula para convertirse en un dinamizador, facilitador, orientador, creador y generador de oportunidades con situaciones de autoaprendizaje por parte de los estudiantes, desde una perspectiva constructivista; para lograr todo esto la SEP como estrategia para impulsar la RIEMS, desarrolló un programa de formación docente para los 240,000 docentes que se desempeñaban en ese momento en el nivel medio en México.

Un programa largamente prometido y esperado, denominado: Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), a partir de esto, la RIEMS rige la formación docente como un proceso continuo en donde interviene el desenvolvimiento de competencias genéricas para que los docentes las desarrollaran y aplicaran en su quehacer cotidiano.

El PROFORDEMS a partir de su conformación a nivel nacional en el marco de la RIEMS se convirtió en el máximo elemento de implementación de las competencias docentes en el nivel medio superior, se implantó como un programa de excelencia académica para coadyuvar las tareas de formación en los profesores (SEMS, 2008b).

Los objetivos específicos de este programa nacional fueron establecer la formación, actualización docente y generar el perfil del docente requerido para desarrollo del perfil del egresado.

El programa se instaló en lineamientos generales que la propia reforma definió, contemplando la responsabilidad de cubrir las 32 entidades federativas del país, ofreciéndose cursos de formación a directores y docentes de las IES. El financiamiento de

los gastos de las acciones de formación y capacitación docente en las IES seleccionadas se estableció por la SEMS y la ANUIES en tres entregas, una al momento de la inscripción, otra al concluir el diplomado y la última cuando se certificaran las competencias del docente.

El monto máximo de recursos que se tenía destinado al proceso de formación docente en el año 2009, en el marco de este programa fue hasta \$10,000.00 pesos por docente o directivo; los requisitos que los docentes deberían presentar para inscribirse al PROFORDEMS fueron, que los docentes que impartan cursos en primer semestre, una antigüedad entre cinco y veinte años, nombramiento de profesor definitivo o tener un contrato de por lo menos quince horas semana/mes y firmar una carta compromiso de permanecer al menos dos años como docente de este nivel educativo después de haber sido beneficiario.

Bajo éstos lineamientos el PROFORDEMS comienza sus operaciones en mayo de 2008, ANUIES y SEP firman un convenio en contexto de la RIEMS donde se contempló la implementación de los programas de formación y actualización de la planta docente, por medio del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior encargado de los programas de Titulación de Profesorado de Educación Media Superior, la impartición de la Maestría en Innovación en la Formación del Bachiller (modalidad a distancia) y la formación de docentes por medio del Diplomado en Competencias Docentes en el nivel Medio Superior en forma semipresencial, conformado por tres módulos de formación, el primer módulo de 40 horas de duración , el segundo módulo de 100 horas y el tercer módulo de 60 horas dando un total de 200 horas en una modalidad mixta (presencia y en línea).

Estos programas se abrieron como una puerta a la formación continua y a la conformación de perfiles basados en competencias; todos los anteriores coordinados por las IES de la ANUIES (ANUIES y UATx, 2008).

La meta era que los profesores de educación media integraran en su práctica docente las competencias. Según la ANUIES (2008) el PROFORDEMS:

Tiene como objetivo contribuir al alcance del perfil docente de la Educación Media Superior; constituido por una serie de competencias que el docente debe desarrollar, para promover en los jóvenes de nivel medio superior los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual (ANUIES, 2008: 2).

A través de este proceso de formación se esperó que los profesores lograran integrar los aspectos teórico-metodológicos y procedimentales que sustenta la RIEMS, dentro del PROFORDEMS el profesorado se le consideró como: “investigador activo de

su propia práctica docente y que participa activamente en los procesos de mejoramiento de la calidad educativa” (ANUIES, 2008: 3); por lo cual la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción y desarrollo de competencias, fueron los pilares que orientaron al programa a proporcionar una formación continua a los docentes (SEMS, 2008a).

La magnitud y los recursos que el gobierno destinó para este programa fueron \$10,000.00 pesos, la meta era que para el año 2012 se lograra certificar en las nuevas competencias docentes a los poco más de 240,000 profesores, lo cual aún no se ha visto concretado por la falta de interés a la realización de la certificación de competencias docentes dentro del PROFORDEMS.

Sin duda las dimensiones del reto son enormes por la cantidad de profesores como por sus características, la planta docente tan heterogénea ha implicado que sólo el 60% este titulada y no más de un 10% cuente con una formación pedagógica inicial. El 90% son profesionistas de muy diversos campos disciplinarios que se encuentran contratados bajo un esquema laboral por horas lo que podría explicar el por qué muchos de ellos la docencia la ven como una actividad económica complementaria o secundaria.

Reconocido públicamente que aspirar a un sistema educativo con estándares de calidad, requiere la demanda de una planta de profesores formados, certificados y comprometidos con la docencia; con el rezago considerable en esa materia, los esfuerzos para capacitar y actualizar a los maestros ha sido más bien intermitentes, desarticulados y aislados en los distintos subsistemas; esto se debe en parte a que la autoridad educativa no ha asumido los compromisos básicos, pasándole a cada subsistema la responsabilidad de establecer los mecanismos que permitan a los profesores contar con los recursos y tiempos para el trabajo colegiado.

El objetivo es fomentar una verdadera cultura académica en las instituciones de educación media superior que permita que los propios docentes contribuyan a la formación de otros docentes en un ambiente que facilite el trabajo en conjunto, el intercambio de métodos, resultados y la reflexión colectiva.

Finalmente, hablando de la formación de los profesores, el componente sustantivo de esta política, muestra desentendimiento e incertidumbre, porque no se consideran las condiciones y características de los profesores que no lo son de formación inicial, ni tampoco se formaron en el enfoque epistemológico en que descansa la RIEMS; ya que su formación ha sido a partir de la experiencia cotidiana en su práctica docente.

Aunque el PROFORDEMS en los últimos años se ha convertido en un referente de formación docentes en las últimas reformas educativas en México, el docente aparece como el último responsable del éxito de la reforma en turno; se da por sentado que el profesor tiene la facultad, responsabilidad, formación y el compromiso social de conocer, interpretar, aplicar y encabezar cualquier cambio sin importar la dimensión ni profundidad del mismo.

La RIEMS, aun cuando es una reforma necesaria y largamente esperada, carece de elementos sustanciales, concretos y reales para apuntalar su avance ya que la formación docente se ha convertido en requisito más para los profesores porque son presionados a participar en un proceso formativo en un modelo pedagógico por competencias, en el cual, la mayoría de los docentes no fueron formados.

Por medio de este marco de referencia sobre las condiciones en que se encuentra la planta docente de educación media en México, el PROFORDEMS a lo largo de su desarrollo y operación se ha convertido en referente para la formación docente, pero aún dista de ser un referente formativo integral, las discrepancias sobre su funcionalidad o eficacia se han visto envueltas en una serie de debates a través de los años, lo cual le han restado importancia, aunque cabe destacar que los esfuerzos del programa por proporcionar una formación continua a los profesores ha sido como un faro para sus acciones.

Cabe destacar que existen elementos positivos, ya que las generaciones formadas en competencias se han incorporado al SNB, han recibido estimulaciones a su desempeño docente así mismo han logrado establecer un parámetro de formación de competencias en el aula, contemplando que el perfil del estudiante sea el referente clave de su práctica docente.

2.2 EL PROFORDEMS en la Universidad Autónoma de Tlaxcala

En el contexto de la reforma (RIEMS) de educación media superior y la implementación de las políticas educativas internacionales así como la implementación de programas de formación docente, ha sido una política pública propuesta por el estado mexicano; las entidades federativas del país han tenido la obligación de incorporar lineamientos curriculares en sus planes de estudios y en cada uno de los subsistemas de educación media, buscando la forma de incorporarse al SNB con la intención de no estar fuera de las demás entidades nacionales; para ello la implementación de la reforma contempló la formación del profesorado en competencias docentes lo cual se ha llevado a cabo desde

el 2008 por medio de la ANUIES, quien se ha encargado de establecer en IES el servicios de formación docente.

En el contexto del estado de Tlaxcala dichas adecuaciones no se hicieron esperar y por medio de la ANUIES a través de las instituciones como el Instituto Tecnológico Apizaco y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), se comenzó a implementar los programas de formación docente por medio del PROFORDEMS, específicamente en la formación continua a partir de los diplomados en competencias docentes.

Para el caso particular de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en septiembre de 2008 la ANUIES y la Universidad firman el convenio 29025 “El Diplomado” (denominado de esta forma por ANUIES) para la impartición del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior con el compromiso de formar generaciones de profesores en el enfoque por competencias, en el convenio se estipularon las actividades que debería cumplir la UATx para poder recibir los recursos económicos que correspondían al desarrollo y operación del programa.

Las especificaciones de la institución, radicaron en contar con las capacitaciones de los recursos humanos para impartir el diplomado así como contemplar la infraestructura física y tecnológica necesaria para que el docente contara con los espacios requeridos para cursar las sesiones presenciales y a distancia. Dentro de sus obligaciones se estableció el documentar el desempeño de los docentes y aportar los informes necesarios a la SEMS y a la ANUIES en términos de las disposiciones legales y de transparencia, recibiendo oportunamente los pagos correspondientes a los beneficiarios inscritos.

El compromiso de la UATx también radicó en tomar las decisiones necesarias y conforme a su normatividad en relación con faltas o conductas impropias por parte de los docentes, así también el reportar de manera bimestral el gasto ejercido dentro del programa, publicando el número de beneficiarios y el estatus de cada uno de ellos (ANUIES y UATx, 2008).

En ese mismo año la UATx comisiona a la Facultad de Ciencias de la Educación para que se encargue de desarrollar e implementar el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel de Medio Superior, con todos los lineamientos requeridos para su operación, se insertó la coordinación de PROFORDEMS dentro de la facultad y de forma inmediata se comenzaron los trabajos para la organización de la primera generación del diplomado; esto se dio inicio en octubre de 2008 con 62 profesores de diferentes subsistemas del estado de Tlaxcala.

Actualmente en la Autónoma de Tlaxcala se han formado seis generaciones de profesores, en datos duros aproximadamente 540 docentes han culminado el Diplomado en Competencias Docentes en el nivel de Medio Superior.

El PROFORDEMS en la UATx como programa que ofrece una formación en competencias docentes configurada como una instancia formadora, opera por medio de convocatorias donde se inician los procesos de ingreso por medio de la página oficial de ANUIES, los profesores ingresan a un pre-registro en donde se selecciona a un número determinado de docentes que posteriormente se registran para la obtención del apoyo económico (beca) que ANUIES otorga para la realización del diplomado en la institución, esto, en el caso de los profesores del sistema público, para los profesores que laboran en el sector privado los gastos del diplomado son cubiertos por su cuenta, de esta manera es como los docentes se inscriben en la UATx para poder tomar el diplomado en la institución.

A partir del 2008 que comienza la universidad a desarrollar las operaciones del diplomado, dentro de su trayectoria a través de los años desde su implementación se han presentado distintas situaciones que no están contempladas en los documentos operativos o normativos que sustenta el PROFORDEMS; en este contexto la Autónoma de Tlaxcala implementó el diplomado de forma rápida, desde la primera hasta la sexta generación de profesores, ya que la institución ha proporcionado lo necesario para que la formación de los docentes sea directa y concisa, la evaluación de los profesores ha sido por medio de los tres módulos del diplomado, el módulo I: la reforma Integral de la Educación Media Superior y sus sustentos teóricos, módulo II: el desarrollo de competencias del docente, y módulo III: los contenidos desde un enfoque de competencias.

Contemplando tres tipos de evaluación: evaluación inicial, en donde se identifican los conocimientos previos de los docentes, la evaluación formativa en donde el profesor reconoce sus propios procesos de aprendizaje y lo manifiesta en el portafolio de evidencias y la evaluación de cierre que se aplica por medio de rúbricas y a través del monitoreo de los instructores de modulo por medio de la plataforma.

La ANUIES en el año de 2011 realizó en colegiado una reestructuración de los módulos que conforman el diplomado para aumentar el número de docentes certificados en competencias, gracias al bajo porcentaje de docentes que solicitaban la certificación; en la UATx no dio frutos considerables dicha medida, los profesores comenzaron desde la quinta generación (2011) a realizar los proyectos CERTIDEMS pero estos no fueron

concluidos por lo tanto no se obtuvieron avances o aumento en la certificación de competencias porque desde 2008 al 2012 solo obtuvo el 20% de profesores certificados.

A través de las generaciones que la universidad ha formado se ha realizado una labor de formación continua importante para el estado de Tlaxcala, el PROFORDEMS a través de la UATx ha establecido un referente clave en los profesores de los diferentes subsistemas de la región, ya que en cada registro de ingreso al diplomado la demanda es considerable, lamentablemente lo que ha truncado a la institución a no captar más profesores en su generación de formación, ha sido el recurso proporcionado por la federación, lo cual de cierta manera ha limitado al programa en su crecimiento dentro del estado de Tlaxcalca.

2.3 EL PROFORDEMS: en el contexto actual

La educación media superior en México ha atravesado por distintas transformaciones que se han convertido en un foco intermitente para la discusión sobre la situación actual de dicho nivel educativo.

Desde la implementación de RIEMS, el nivel medio superior ha estado en constantes cambios y reformas en donde las disposiciones oficiales de hace más de cinco años se han visto afectadas por nuevas implementaciones al nivel educativo, esto ha afectado directamente al PROFORDEMS, ya que desde su operación no había sufrido cambios significativos, ahora en el contexto de la entrada del nuevo gobierno federal (2013-2018) el programa se ha visto comprometido a entrar a una serie de transiciones que han desequilibrado de forma directa su desarrollo y operación.

Iniciando con la Ley General de Educación (LGE) en donde se dicta en su sesión dos (de los servicios educativos) específicamente en el artículo veinte, fracción segunda, se indica que los docentes de educación media deberán acatar la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual dicta que la formación docente, será responsabilidad de las autoridades educativas locales, las cuales podrán suscribir convenios de colaboración con instituciones de educación superior nacionales o del extranjero para ampliar las opciones de formación, actualización y superación docente (DOF, 2013a), por lo tanto esto obliga a la transformación de los programas de formación docente como el PROFORDEMS ya que ahora el ejecutivo no será el encargado directo de la formación docentes como se ha venido dando desde el 2008, por medio de esta disposición realizada en 2013 en la Ley General de Educación, dio sustento en el mismo año para establecer por medio del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, un sistema de

profesionalización docente que promoverá la formación, selección, actualización y evaluación del profesorado y de apoyo técnico-pedagógico.

Dicho sistema se sustenta en diferentes líneas de acción, que es el estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los estudiantes en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), para robustecer los programas de formación docentes y directivos, impulsando la capacitación permanente de los maestros para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos. Lo cual se pretende fortalecer dentro del proceso de reclutamiento tanto de directores y docentes de los planteles públicos de media superior, con el objetivo de estimular los programas institucionales de mejoramiento del profesorado, del desempeño docente y de investigación (Gobierno Federal, 2013).

Bajo estos fundamentos normativos planteados en el PND 2013-2018, se sustenta en el Programa Sectorial de Educación que a la entrada en vigor en 2013 de la Ley General del Servicio Profesional Docente se abre nuevas y valiosas perspectivas para el desarrollo profesional de los maestros de educación media y entonces la pretensión de la SEP es trabajar con el INEE y otras autoridades educativas así como con los organismos descentralizados que ofrecen educación media superior, para que las evaluaciones del desempeño docente sean justas, objetivas y transparentes.

Este cambio responde directamente a la necesidad de procesos de evaluación más certeros que apoyan a estas nuevas legislaciones planteadas en los anteriores documentos normativos de educación. El gobierno federal tiene como objetivo implementar nuevas opciones de desarrollo profesional para los maestros, con pleno respeto a sus derechos laborales (SEP, 2013).

Para instrumentar todas las líneas de acción que propone en el PND se ha pedido un préstamo financiero al Banco Mundial el cual ha sido otorgado en 2013, esto con la intención de desarrollar las políticas públicas emitidas para el nivel medio superior, el préstamo es por cerca de 301 millones de dólares, que cubrirán a más de 4 millones de estudiantes.

Este financiamiento respalda concretamente la concreción de la RIEMS (Banco Mundial, 2013). Según Alcántara y Zorrilla (2010) el número de estudiantes es de 3 millones 830 mil y 264 mil profesores y 13 mil 493 planteles escolares, por lo cual el reto de la cobertura se ha convertido en el lastre más importante de la reforma, por ello el BM al otorgar dicho financiamiento indicó: “respaldamos los esfuerzos del gobierno de México

con miras a alcanzar la universalidad de la Educación Media Superior para el ciclo escolar 2021-2022” (Banco mundial, 2013: 1). Así mismo, Gloria M. Grandolini, directora del Banco Mundial expreso para México y Colombia que:

Una educación de calidad es la base no solo para un futuro más alentador para los jóvenes, sino parte fundamental del motor de crecimiento del país. El acceso y la calidad de la educación debe ser un derecho de todos (Banco Mundial: 1).

El financiamiento del organismo internacional apoya a tres acciones en tres áreas generales, primero, la reducción de los costos de oportunidad al estudiar la media superior por medio de becas destinadas especialmente a estudiantes en situación de vulnerabilidad; segundo, contribuir a reducir la tasa de abandono escolar, preparar y mejorar a los graduados de la educación media superior y tercero, a que cuenten con las habilidades necesarias para entrar a un mercado de trabajo moderno.

Hay que tomar en cuenta que el Banco Mundial ya había prestado a México, el primer préstamo contribuyó a establecer el Sistema Nacional de Bachillerato y el estableciendo estándares mínimos de calidad, además de un sistema de evaluación y acreditación así como el programa nacional de capacitación de docentes. El segundo préstamo ayudó a continuar con las reformas y fortalecer instituciones claves. Con el tercer préstamo aprobado en el 2013 se apoyó, entre otros aspectos pendientes, la enmienda constitucional que hace obligatoria la educación media superior, la adopción del nuevo currículo basado en competencias, el cual ahora beneficia a 3.5 millones de estudiantes y a un total de 658 centros educativos evaluados y acreditados dentro del Sistema Nacional de Bachillerato.

Las expectativas que se esperan de la reforma es que genere mayores tasas de matrícula y de graduación entre el 40% más pobre de la población mexicana, por lo tanto, la reforma debe llevar servicios de mayor calidad a todos los estudiantes en México, serán precisamente los estudiantes de las escuelas públicas quienes se beneficien más.

A través de estos préstamos se enmarca una nueva alianza estratégica del país y es parte integral de un programa de cooperación técnica, de servicios de asesoría y convocatoria que el Banco Mundial brinda para mejorar el desempeño del sistema educativo en México.

Se está contemplado que el nuevo préstamo por \$300.75 millones de pesos a una tasa de interés variable se reembolse en un pago único programado para el 1 de noviembre de 2021 (Banco Mundial, 2013).

Bajo este contexto la administración federal actual considero la ley para el servicio docente, la cual influye de forma directa en la educación media superior, esta ley está

reglamentada desde la fracción III del artículo tercero constitucional, de acuerdo a ello la ley de servicio profesional docente determina los perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente; en donde se proponen los instrumentos de evaluación para dicho ingreso, éstos procesos de evaluación del desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión serán de forma continua y permanente de acuerdo a las dispersiones de la ley (DOF, 2013b).

De acuerdo a este referente la formación docente por competencias se ve afectada ya que ahora se enfocara a evaluaciones de desempeño docente. Por lo cual se remite a la incógnita de que es lo que depara para el PROFORDEMS; entre el 2013 y el 2014, el programa ha sufrido una transición importante, después del egreso de la última generación de profesores, la convocatoria para el ingreso al diplomado se detuvo, a finales del 2013, se abrió de nuevo con la intención de albergar una generación más de profesores, a la fecha dicha generación sigue su curso normal de formación, pero la autoridades de la ANUIES han anticipado que ésta puede ser la última generación de docentes que se formen en el PROFRODEMS a través del diplomado en competencias docentes, ya que la formas de titulación y maestría que también ofrecía el PROFRODEMS cuando se inició su operación ya han cerrado dichos ciclos de formación docentes, quedando solo en ejercicio en diplomado.

Por su parte las autoridades educativas por parte de la SEP no han dado un comunicado oficial si el programa de formación docente desaparecerá por completo o si éste será sujeto a los nuevos cambios y disipaciones que el gobierno actual ha pronunciado por medio de los documentos normativos oficiales de la administración federal.

CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1 Definiciones y conceptos de las competencias en el campo educativo

La globalización, las sociedades del conocimiento, las nuevas comunidades del aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación, han causado gran impacto en el campo educativo, dichos fenómenos han logrado que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se adecuen a nuevos enfoques que no solo pretenden responder a necesidades educativas, sino también a necesidades sociales, políticas y económicas.

Las competencias son un claro ejemplo de ello, pues llegaron a la educación forjándose como un enfoque para el desarrollo de los aprendizajes para la vida, la referencia de las competencias como menciona Ponce (2010), se destaca desde el siglo pasado por su relevancia en los mercados laborales y de ahí se trasladaron al campo educativo cobrando otras dimensiones y elementos que las convierten en un enfoque integral pero a la vez complejo.

La definición de competencias que nace desde el campo del trabajo, se concibe; como un conjunto de características permanentes que las personas ponen de manifiesto cuando realizan una tarea o un trabajo (Ponce, 2010: 10). Cabe mencionar que en el mundo laboral las competencias siguen teniendo un alto impacto, ya que las empresas siguen usándolas como parte primordial en la contratación de trabajadores.

Bajo esta tónica se explica el origen del término, proveniente del latín *cum* y *petere* “poder seguir un paso” (García, Tobón y López 2009: 15), se considera como la capacidad de seguir o hacer en un área determinada, aunque el auge de las competencias en la educación corresponde a implicaciones con las sociedades del aprendizaje, la cultura, la calidad educativa, la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación, es importante tener dicha acotación sobre las competencias vislumbrándolas desde el mundo laboral ya que desde allí se finca su definición y conceptualización.

La llegada de las competencias al ámbito educativo se abrió a finales de la década de los 60's e inicios de los 70's, en un primer momento desde los países norteamericanos se destacó su influencia por los contextos occidentales en donde el fenómeno de la globalización y el dinamismo de los mercados económicos y laborales intervinieron para la apertura de las competencias laborales, esta dinámica también inicio en países emergentes latinoamericanos, como México, se dieron distintos procesos de

modernización formativa vinculados a las competencias profesionales que tuvieron que ver con la transformación productiva ya que hasta los años 80's la innovación provenía de la inversión en ciencia y tecnología, que al aplicarse al proceso productivo bajo sistemas tecnológicos organizados afianzaron progresivamente una nueva forma de abordar la relación entre la formación y empleo, de tal manera que se buscó armonizar las necesidades de las personas, de las empresas y de la sociedad en general.

En la actualidad, esto dibuja un nuevo paradigma en la relación a los sistemas educativos y sistemas productivos, que obviamente han tenido importantes repercusiones en el mercado laboral y en la gestión de recursos humanos en el siglo XXI.

La educación concibe a las competencias como un enfoque y no como un modelo pedagógico, pues las competencias no pretenden ser un modelo o teoría para fundamentar todos los procesos que se ejecutan en el acto educativo, sino que solo se toman como un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la educación como la docencia, el aprendizaje y la evaluación; respecto a ello Tobón (2006) destaca tres principales aspectos a considerar para el enfoque, el primero se refiere a la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes a los procesos de aprendizaje, el segundo menciona que está ligado a la construcción de los programas de formación acordes con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales y el tercero, indica que involucra a la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos los procesos, en este sentido, como bien los expresa el autor, el enfoque por competencias puede llevarse a cabo desde cualquier modelo pedagógico o la integración de los mismos, pero ello siempre implicará cambios y transformaciones profundas, lo que infiere que se debe comprometer con una calidad en la educación.

La UNESCO estableció en la publicación: la educación encierra un tesoro obra dirigida por Jacques Delors en 1996, que el enfoque por competencias se sustentaba en principios, los cuales llamó los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer (conocimientos), aprender a hacer (habilidades), aprender a vivir juntos y aprender a ser (actitudes y valores).

Por ello UNESCO (2006) menciona que la lógica de las competencias en la educación es una actividad que se contextualiza, no solo es la descripción de una acción o comportamiento, sino que a través de la didáctica educativa se pueden instrumentar dichos contextos de aprendizaje para que se desarrolle una competencia.

Esto, bajo una estructura organizada y situada. A esto último la UNESCO refiere que una:

Competencia es una estructura dinámica, anclada en la experiencia y la práctica de la persona en situación. Es a través de su actividad que la persona construye competencias. Un conjunto variado de recursos se mueve en la acción para actualizar la competencia. (UNESCO, 2006:16).

A partir de los principios que UNESCO estableció desde los 90's se han definido distintas connotaciones para las competencias dentro del campo de la educación; ejemplo de ello son García, Tobón y López (2009) que mencionan que para tener un sustento sólido sobre competencias se toman en cuenta los parámetros como: la articulación sistemática y en tejido de las actitudes (ser), los conocimientos (conocer) y las habilidades procedimentales (hacer), tomando en cuenta el desempeño en actividades como con el análisis y la resolución de problemas para responder a procesos complejos.

Bajo esta misma línea Denyer, Furnémont y Poulain (2007) definen las competencias como la movilización de saberes para resolver una situación con éxito, a lo que Tobón (2006) explica el movilizar saberes con idoneidad bajo procesos complejos, que se deben llevar a cabo en contextos determinados, a lo que hace alusión, que dichos procesos deben ser llevados con responsabilidad, el autor también coincide con Denyer, Furnémont y Poulain y hace referencia a la multiplicidad de definiciones y concepciones del término competencias, el cual lo cataloga como polisémico por su carácter multidisciplinar, porque diversas disciplinas han venido desarrollando diferentes definiciones y conceptualizaciones, por ejemplo, la lingüística que concibe las competencias como un desempeño comunicativo, la psicología que refiere a las competencias como el manejo de inteligencias múltiples, la formación para el trabajo indica que las competencias son la capacidad para ejecutar tareas, y la sociología revela las competencias como algo interactivo entre sujetos, por mencionar unas de las más destacadas. Casanova (2012) por su parte menciona que:

Las competencias están conformadas por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en distintos ámbitos en los que desarrolla su vida. (Casanova, 2012: 21).

En ésta definición también se mencionan los elementos esenciales de las competencias para el ámbito educativo. En relación a ello Cisneros, García, Luna, y Marín (2012) apelan que las competencias además de traducirse en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, estas, también poseen características de carácter teórico-práctico, que se reflejan en la práctica académica y se desprende el carácter aplicativo de las competencias, estas

son reconstructivas, ya que una competencia que se está desarrollando de manera continua, se reconstruye a cada momento en contextos distintos.

Otra de sus características es que son interactivas porque se pueden desarrollar de manera individualizada así como en colectivo. A partir de estas características es como las competencias han logrado posicionarse dentro del ámbito educativo, sosteniendo un argumento integro complejo y dinámico.

Sin embargo autores como Perrenoud (2008), mencionan que las competencias en la educación es una forma de hacerle frente a un conjunto de tareas y situaciones que se le presenten a un sujeto, lo cual hace referencia a que un estudiante que se enfrente a una situación en particular, este, sea capaz de resolverla por medio de sus conocimientos, habilidades y actitudes, esto significa que se está desarrollando una competencia.

El mismo autor reseña que para que lo anterior suceda deben existir los saberes porque estos son los que se congregan al momento de hacer frente a un contexto. Respaldo por este referente de Perrenoud; Aguerro (2009) hace una especificación sobre las competencias en el ámbito académico e indica que estas, son la promoción de capacidades para resolver problemas, valorando riesgos y tomando decisiones, lo cual implica trabajar en forma individual o en equipo, asumir liderazgos, relacionarse de forma colaborativa y comunicarse de forma idónea para poder desarrollar el aprender a aprender.

Con dichas distinciones es factible brindar una definición más clara de las competencias en el campo de la educación; en un sentido amplio las competencias educativas se pueden conceptualizar como la habilidad de poner en acción un conjunto de saberes que permiten realizar diferente tipo de tareas en contextos específicos.

A la luz de este marco conceptual se puede indicar que las competencias tienen en educación un referente concreto, cabe mencionar que las definiciones anteriores no son todas las que existen en catálogo educativo, ni son definitivas, pero son de las más destacadas que aportan elementos para la conceptualización de las competencias en educación.

Las competencias a partir de su definición en el ámbito educativo se han ido especificando y por ello han tomado distintas direcciones delimitadas para establecerse en el campo educativo, Sacristán (2008) en relación a ello señala tres directrices, comenta que la primera de ellas es el que las competencias reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas conocidos como tradicionales, esto por su concepción en lo reflexivo y dinámico, la segunda se refiere a que existe una orientación en el enfoque

utilitarista de la enseñanza y se representa como experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas habilidades es la condición primordial del sentido de una formación, la tercera radica en que lo aprendido y que esto pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes).

Las evidencias de que existe un fundamento claro sobre las competencias y sus diferentes conceptualizaciones aun no es de todo un argumento sólido, aunque las competencias se han dado la oportunidad de especificarse en el campo educativo solo son el eje, el reflejo de ello, porque necesitan acompañarse de corrientes teóricas educativas de alto impacto como el constructivismo y el socioconstructivismo para argumentar modelos educativos.

A raíz de lo anterior Sacristán (2008) plantea que las competencias tiene un alcance importante más no decisivo, porque solo apoyan a la confección y desarrollo de modelos curriculares, de las políticas educativas y a instrumentar nuevas visiones en la educación. Por lo tanto Tobón (2008) indica que las competencias tienen fundamentos aun incipientes, su inserción a los modelos curriculares han sido significativos y relevantes, pero reconoce que han sido de forma precipitada, lo cual ha provocado que en la práctica, los diseñadores de programas de estudios se enfrenten a la obligación de construir sus propias herramientas para la elaboración de los nuevos currículos por competencias.

Lo que deja claro que aún faltan nuevos modelos teorizados en fundamentos más arraigados, ejemplifica que los diseñadores de programas aún acuden a Bloom y sus taxonomías, a Gagné y su concepción del aprendizaje para lograrlo, por lo cual la tarea sobre las competencias queda aún abierta para construir argumentos que se cristalicen con fundamentos sólidos.

Las competencias con todas estas referencias aún se pronuncian como un constructo que se reconstruye por medio de las diferentes definiciones y conceptualizaciones que invariablemente señalan los autores, para efecto de llegar a un concepto claro y definido se puede concluir que la investigación es una herramienta básica para poder definir nuevos modelos que apoyen a dar fundamento a los enfoques emergentes, como lo son las competencias, por lo cual es indispensable seguir trabajando esta línea para dar vida a los ejes y conceptualizaciones de esta temática.

3.2 Competencias genéricas

Las competencias en el campo educativo han representado desde la década de los 70's una de las panaceas más polémicas de la educación, existen diferentes posturas respecto a si es correcto o no incorporarlas al ámbito educativo, el hecho es que las competencias ya son referente en educación, actualmente y en todos los procesos educativos se han insertado como un enfoque contemporáneo que los modelos curriculares han incorporado de forma paralela de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ende se han inmiscuido en los procesos de formación y evaluación.

UNESCO (1998) como líder mundial en educación y fiel seguidora de los principios de las competencias, declaró que el desarrollo de las mismas en los estudiantes depende en gran medida del desarrollo de competencias en el profesorado, ya que ellos son los que realizan y ejercen los procesos de la enseñanza y el aprendizaje significativo en los educandos.

Por lo cual en un pronunciamiento realizado por Delors (1996) se expresan los saberes genéricos para el desarrollo de las competencias revelando cuatro pilares indispensables: el saber conocer que se refiere a el placer de comprender y descubrir a través de los entornos en los que se desarrolla un ser humano, el saber hacer que implica poder influir sobre el entorno inmediato lo cual involucra el saber realizar acciones concretas para dicho entorno, el saber ser que representa desarrollo de la propia personalidad lo cual enlaza elementos sobre la autoconciencia y reflexión, por último, el aprender a vivir juntos que configura la colaboración con los demás de forma integral y participativa que implica que se aprenda a convivir en el entorno de forma plural y respetuosa en la comprensión de que se vive en una sociedad dinámica y diversificada.

Bajo este esquema es factible articular los principios para el establecimiento de competencias genéricas, estas se han tomado como base para fundar perfiles genéricos en educación, en el caso de México los perfiles por competencias se han establecido bajo estos pilares de la educación para la vida; de acuerdo con dichas especificaciones se puede inferir que los perfiles genéricos son competencias generalizadas y aplicables a cualquier contexto, y a todo tipo de personas que las pueda desarrollar; en el campo específico de los docentes y estudiantes es importante destacar que por medio de estos elementos genéricos se han realizado perfiles adecuados e idóneos para el contexto académico y profesional.

Gonczi (1994) plantea que una competencia genérica es aquella que aglutina atributos generales de un profesional, los cuales se consideran indispensables para un

desempeño efectivo dentro de un entorno determinado, a ello se suma que se deben adquirir niveles de dominio de dichos atributos para poder establecer el desarrollo de una competencia que involucra que se movilicen saberes, estos saberes se establecen como conocimientos, habilidades y actitudes; la autora hace referencia a que la observación es un elemento clave para verificar el despliegue de una competencia genérica y puntualiza que para ello se deben realizar la aplicación de instrumentos para identificar los grados de dominio de dichas competencias.

En esta misma tónica Ibarrola y Gallart (1995) consideran que las competencias genéricas se pueden subdividir en una tipología de competencias básicas que permitan delinear un perfil genérico, por ello dividen las competencias genéricas en: competencias comunicacionales que radica en la utilización de diferentes códigos para poder expresarse, en competencias socio históricas que es la que se refiere a la articulación del pasado con el presente, lo que hace posible crear conciencia social, en competencias matemáticas que es la que ejerce el desarrollo de procesos de razonamiento y construcción de procesos lógicos de conocimiento, las competencias científicas que proporcionan el desarrollo de metodologías científicas y sistemáticas de investigación, las competencias tecnológicas que implican el conocimiento y aplicación de la tecnología, las competencias ecológicas que impulsan la finalidad de respetar el medio ambiente y las condiciones naturales de los entornos para la preservación de la naturaleza y por último refieren las competencias críticas y creativas que potencializan las situaciones así como la valoraciones de diversos contextos para tomar decisiones respecto a una situación o problemática específica.

Tomando en cuenta que las competencias genéricas tiene diversas concepciones, Canales (1997) comenta que las competencias genéricas son las que el mundo moderno requiere para el desarrollo de una práctica cotidiana, expresa que para el caso educativo estas competencias son las que apoyan a la multi, inter y trans disciplinariedad, por lo cual los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) no deben verse de forma aislada ni por área de conocimiento sino como todo que gira en torno a la resolución de escenarios definidos.

De acuerdo a los eferentes anteriores, las competencias genéricas son como un parteaguas para la educación, pues se deslizan por medio de condiciones básicas para establecer saberes transversales que abren la posibilidad de realizar tareas cotidianas de forma consiente y reflexiva, esto al movilizar y transferir los saberes a contextos concretos.

El ser humano tiene la habilidad de adaptarse a diversos entorno siempre y cuando se desarrollen condiciones para ello, porque esto es precisamente el objetivo del desarrollo de las competencias genéricas y bajo esta concepción en el ámbito educativo las ha tomado para la implementación de perfiles por competencias, ya sea en un plano genérico, disciplinar o especializado.

Por su parte Herrera (1996) enuncia que las competencias genéricas radican en niveles de conocimiento específicos por lo cual implica que se inmiscuyan saberes en ciertas prácticas que apoyen a un quehacer, en este caso en el profesional se requiere una serie de elementos básicos para el desarrollo de competencias genéricas las cuales son el trabajo en equipo, capacidad de interacción, desarrollo de pensamientos innovadores, construcción de mentalidades críticas y propositivas.

Los planteamientos señalados brindan un panorama de establecimiento de concepciones diversas, pero a la vez ligan sobre las competencias genéricas que en la mayoría de los esbozos se visualiza una idea generalizada y concreta de que en los tiempos de la década de los 90's, los teóricos de la educación ya dibujan un panorama claro sobre las competencias, esto porque en dicha década es cuando los planteamientos sobre la reformas educativas basadas en competencias estaban en boga en los contextos europeos así como una inserción clara en los entornos latinos, por lo cual influyó en que la panorámica de diversos autores este unificada en relación a establecer los bosquejos sobre las competencias genéricas.

Después del inicio del nuevo milenio, organismos como la OCDE establecieron que las competencias genéricas eran indispensables para el desarrollo de capacidades profesionales, por ello a través del proyecto DeSeCo, OCDE (2005) menciona que las competencias es más que conocimientos y destrezas, pues involucran habilidades para enfrentar las demandas complejas del mundo moderno, ya que los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para poder sobresalir los complicados desafíos, por ello declara que la institución de diversas competencias genéricas para su implementación en sus países miembros y señaló que los países también deberían producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer los sujetos en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado.

Por lo cual en Europa se constituye el *Tuning* como respuesta a estas demandas, pero va más allá de ello, porque al crear competencias genéricas también estableció competencias disciplinares para los perfiles profesionales, en América no se hizo esperar el replique de dichas respuestas y se realizó el *Tuning* Latinoamericano, el cual se ha ido

encargando de elaborar ciertos parámetros (perfiles) sobre las competencias por lo cual los actores principales (estudiantes y docentes) se ven directamente involucrados en la formación basada en competencias; para el caso específico de los docentes y su formación en las mismas, las competencias genéricas representan una adhesión casi automática para su labor docente, a esto se le puede añadir que se han generado diversas coincidencias en clasificar cuáles tendrían que ser las mínimas competencias del profesorado, independientemente del campo de conocimiento o nivel educativo.

Rodríguez y Salgado (2009) comentan que en la Unión Europea por medio del proyecto *Tuning* (europeo) se establecieron ciertas competencias genéricas para los profesionales de las disciplinas más destacadas y de todas las áreas de conocimiento, en función a las habilidades básicas que un profesional debería cumplir para poder desempeñar su práctica en la Unión Europea, por lo tanto diversos autores en la primera década del nuevo siglo XXI comenzaron a realizar diferentes propuestas sobre las cuáles deberían ser las competencias genéricas para los profesionales, por lo tanto el campo educativo comenzó a adoptarlas, ejemplo de ello es Perrenoud (2004) que refiere considerar que las competencias genéricas o básicas como él las llama, implica desarrollar saberes que le permitan movilizar dichas competencias, él revela que el uso genérico de las tecnologías así como la gestión de su propia formación y el desarrollo de los aprendizajes, son las competencias más adecuadas para desarrollarse en el aula.

Sin embargo, Zabalza (2006) hace una especificación más concreta sobre las competencias genéricas y delega que un docente debería desarrollar de forma continua para su práctica, entonces el autor refiere que el planificar el proceso de aprendizaje, así como el seleccionar y diseñar metodologías de enseñanza-aprendizaje son acciones que el profesorado debe relacionar con sus labores de tutoría, evaluación, manejo de tecnologías y trabajo colegiado.

Segura (2005) hace una puntualización importante sobre lo anterior, y dice que para ser un buen profesional en cualquier ámbito se deben considerar ciertas habilidades mínimas como persona para desarrollar la profesión, por lo cual comenta que el docente primero debe reflexionar sobre la importancia de su labor y su práctica, lo cual indica que él debe hacer conciencia sobre su responsabilidad como docente que lo llevará a ejercitar sus competencias en forma genérica, es decir, que desarrolle en lo general las capacidades que su quehacer educativo y que esto lo aplique en su contexto inmediato, el autor hace referencia a que este ejercicio de concientización comienza por el desarrollo

de las competencias actitudinales como la responsabilidad, compromiso, solidaridad, respeto, honestidad, entre otros, involucra una práctica educativa crítica y reflexiva.

Sin embargo Braslavsky y Cosse (2006) mencionan de forma más general que las competencias genéricas que conforman los perfiles en competencias genéricas involucran el desarrollo de la polivalencia, audacia para enfrentar desafíos, apertura multicultural, capacidad de discernimiento para transferir experiencias de otros países y contextos, dominio de idiomas extranjeros, capacidad para comunicar proyectos a diferentes públicos y con distintos lenguajes, disposición, entrenamiento para trabajar en equipos multidisciplinarios, capacidad de diseño, seguimiento y monitoreo de procesos complejos.

Después de identificar estos esquemas sobre perfiles genéricos se destacó que en México, estos se convirtieron en un punto de referencia para las reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, para el caso específico del medio superior, la conformación del perfil estudiantil y docente derivado en los acuerdos secretarial 444 y 447 respectivamente, es una muestra clara del aterrizaje de las tendencias internacionales sobre las declaraciones de las competencias genéricas y la conformación de perfiles.

El lanzamiento de los acuerdos secretariales denotan que la urgencia de la educación media superior por tener un sustento claro en competencias, de cierta manera obligó a que las necesidades más urgentes de los subsistemas se vieran atendidas por la implementación de los perfiles, los cuales tuvieron una estructura genérica que pudiera permear en los bachilleratos de forma transversal y así los principios de la RIEMS y estos tuvieron una implantación seria y concreta.

A la luz de ello los perfiles vislumbran para los docentes ocho competencias con distintos atributos y para los estudiantes 11 competencias con sus atributos. Teniendo estos referentes de los perfiles en educación media superior en el aspecto genérico, se puede indicar que los procesos formativos en competencias para el profesorado tiene diversas líneas en donde el objetivo es el desarrollo de saberes básicos que apoyen la práctica docente, lo que indica que la formación debe estar basada en perfiles que potencialicen atributos genéricos en los estudiantes que se vinculen y apliquen tanto en contextos cotidianos como en entornos educativos.

3.3 Fundamentos de la reforma integral de educación media superior en el marco de las competencias genéricas

La educación en México vive momentos de cambios y transformaciones, para el caso de la educación media superior la RIEMS como política pública ha surgido como un remanso de claridad y despunte para mejorar la calidad educativa. La reforma tiene como objetivo primordial atender tres líneas de acción, la primera de ellas es la cobertura que obedece, entre otros factores, a la deserción y la baja eficiencia terminal. Es entonces en el contexto de la globalización, donde se exige, entre muchas otras cosas, mano de obra calificada. La segunda la calidad educativa que implica permanencia en la escuela, pero también formar a los jóvenes cívica y éticamente, además de dotarlos de un dominio de conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para la vida adulta y la tercera equidad, ya que no es posible alcanzar la reforma si se hacen diferencias de escuelas con mayor grado de calidad a partir de los recursos económicos y del estrato socioeconómico de sus alumnos.

Por lo cual la reforma integral de educación del medio superior esta sustentada por tres los principios, el primero de ellos es el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas de bachillerato. Por ello plantea la necesidad de que "...es necesario asegurar que los jóvenes de 15 a 19 que estudian adquieran un universo común de conocimientos." (SEP, 2008:41). Así pues, con la suficiencia de éste dominio, todo estudiante contará con una certificación nacional, gracias a la adquisición de conocimientos y competencias generales para ingresar a la universidad o al mercado laboral, según sea la decisión del estudiante.

El segundo es la pertinencia y la relevancia de los planes y programas de estudio. Se entiende, en este sentido, por pertinencia "la cualidad de establecer múltiples relaciones entre la escuela y el entorno. Sin tal cualidad la educación genera, entre otros problemas, una mayor proclividad de los estudiantes a abandonar estudios muchas veces porque las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer en ellas" (SEP, 2008:41-42).

El tercer principio es el tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. Permitirá combatir una de las principales causas de deserción en la EMS y posibilitará llevar los grados cursados de una escuela a otra con total reconocimiento.

Bajo esta perspectiva la RIEMS, tiene como modelo central el constructivista, basado en el aprendizaje por proyectos, enfocado en la solución de problemas del mundo real, utilizando la investigación como herramienta para la construcción del conocimiento y

bajo un esquema de colaboración, pero esto no quiere decir que no haya otras corrientes educativas que sumen a esta propuesta y que sin duda son importantes solo aquellas que tienen aplicación en la RIEMS, desde mi particular punto de vista.

En primer lugar se encuentra la corriente de aprendizaje por descubrimiento. La perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad, en ella se puede apreciar la ampliación del conocimiento, su aplicación práctica en la que el alumno experimenta, descubre y aprende conocimientos para la vida.

La educación por competencia no puede desasociarse del aprendizaje significativo, pues este se hace presente para la solución de cualquier problema, son el resultado de conocimientos anteriores para la construcción de un nuevo conocimiento, en tal sentido la teoría del Aprendizaje significativo (D. Ausubel, J. Novak) postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz.

Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes; tiene relación con el modelo, de la RIEMS, ya que es el alumno el encargado de buscar el conocimiento y el profesor debe proporcionar los ambiente de trabajo colaborativo que generen las condiciones adecuadas para que se del aprendizaje.

Por otra parte la teoría psicología cognitivista. El cognitivismo (Gagné), basado en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje, distingue; si el estudiante tiene presente el conocimiento será motivo de interés para desarrollar el nuevo con conocimiento. Estos postulados refuerzan el aprendizaje significativo y el interés que debe mostrar el estudiante para la creación de su propio conocimiento.

El constructivismo. J. Piaget, en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio aprender no significa ni reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto),

ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento.

Esta transformación, a su vez, ocurre a través del pensamiento activo y original del aprendiz. Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo; este es el modelo que se desarrolla la RIEMS por competencias en base a la solución de problemas, en base a la investigación por parte del alumno en un ambiente de colaboración e interés, ya que estos tienen una aplicación para la vida.

Por último la concepción Socio-constructivismo, basado en muchas de las ideas de Vigotski, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce; estudio centrado en el alumno, donde los conocimientos previos se presentan por acumulación y transformación hacia un conocimiento nuevo. Puede observarse que aunque la RIEMS, tiene como base el modelo constructivista no existe ninguna contraposición en relación a las otras teorías, por lo tanto son complementos que enriquecen el aprendizaje basado en competencias.

3.4 Competencias genéricas del perfil docente de educación media superior

Reforma de la educación media superior derivada del Plan Nacional de Desarrollo de 2007-2012 establecida por el gobierno federal orientaron al nivel educativo a integrar un perfil genérico de competencias para estudiantes y docentes. El cual éste último se desarrolló por medio del Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de educación media superior para contribuir al alcance del perfil docente.

El PROFORDEMS ofreció una especialidad en competencias docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, que proporcionan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En relación a los docentes, observando la ausencia de un perfil unificado para su acción pedagógica para facilitación y la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en las asignaturas, se implementó por medio del acuerdo secretarial 447 la inserción de competencias genéricas que conformaron el perfil único para profesores de educación media superior (SEMS, 2008a).

El perfil del docente está conformado por una serie de competencias, definidas en el Acuerdo Secretarial 447, y que serán desarrolladas por los maestros al cursar el diplomado o la especialidad. En este documento se especifica para los docentes de la modalidad escolarizada. Será necesario realizar otros trabajos para definir las competencias que deben reunir los docentes de las modalidades no escolarizada y mixta, en sus distintas opciones.

El Perfil del docente del SNB está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas. Dicho de otra manera, estas competencias formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente.

Castañón, Seco y Fortes (2000) indican que la carencia de un perfil docente es imperante porque no había una concordancia en un solo perfil a nivel nacional para los docentes, aseverando que esto sucedía por la falta de desarrollo curricular dentro de los subsistemas de todo el país.

Por ello, Cisneros, García, Luna y Marín (2012) indican que los sistemas de evaluación docente en vez de ser observados como procesos de formación continua son vistos como cargas administrativas, debido a los procesos evaluativos escasamente sensibles a las necesidades reales del profesorado, ya que solo se limitan a emitir resultados, por lo tanto tener un perfil unificado en competencias genéricas es un paso agigantado para asegurar la calidad en la educación media superior.

Aunque el reto es mucho mayor ya que el desarrollo del perfil docente implica más que eso, educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

Con base en esta perspectiva, desde el punto de vista de su contenido, las competencias docentes deben tener las siguientes características: ser fundamentales para los docentes de la educación media superior, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato y el enfoque en competencias a partir del cual será construido. Estar referidas al contexto de trabajo de los docentes del nivel educativo, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.

Ser transversales a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los distintos campos disciplinares. Ser trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales. Ser un parámetro que contribuya a la formación docente y a la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la educación media superior.

En este sentido, las competencias no reflejan la situación actual de la docencia en el nivel educativo, ni se refieren simplemente al deber ser; se trata de competencias que pueden y deben ser desarrolladas por todos los docentes del bachillerato en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional. Ser conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el perfil del egresado de la educación media superior.

CAPÍTULO 4. EL ANÁLISIS DE COMPETENCIAS Y SU EVALUACIÓN

4.1 Los mapas de competencias como herramienta de análisis curricular

Las reformas curriculares siempre están acompañadas de una serie de aplicaciones e implementaciones que inmiscuyen a los actores educativos como base de su operación, estas reformas son propias de cada contexto pero se han gestado bajo los mismos principios y tendencias educativas.

Bajo este tenor la educación ha desarrollado diversos cambios que obligan a redireccionar las prácticas educativas dentro de los centros educativos, para ello los primeros en asimilar estos nuevos ordenes de cambio son los docentes, comenzando con una perspectiva de formación en nuevas propuestas curriculares centradas en competencias: conocimiento, habilidades y actitudes (Delors, 1996).

Actualmente los programas de formación docentes son los que se han encargado de realizar los procesos de formación en competencias y se han ido consolidando como una dinámica de formación continua, lo cual ha llevado a la estructuración de perfiles docentes en competencias genéricas, lo que significa que las competencias son una tarea de formación multi-referencial y a la vez dinámica.

Los programas de formación docente se han convertido en responsables de monitorear todo el proceso de implementación, instrumentación y evaluación de las competencias del profesorado, esta última responsabilidad es una de las más complejas de realizar; Berdrow y Evers (cit. por García, 2010) proponen que las evaluaciones basadas en competencias giran bajo tres órdenes, primero sobre lo institucional, segundo a nivel de programas y tercero a nivel de aula, en este caso la alternativa para identificar y monitorear las competencias docentes por medio de una herramienta considerada mapeo de competencias, es idónea para desarrollarse bajo un nivel de evaluación de programas.

Existen diversas formas de cómo utilizar esta herramienta de mapeo, desde la postura del análisis curricular, la revista *American Journal of* en uno de sus artículos publicados en abril del 2007, valora que el mapeo de competencias es propio de estudios transversales-descriptivos para verificar concordancia entre un plan de estudios y los destinatarios y así también forma parte de una evaluación curricular en donde se reflejan datos formativos que aportan datos sumativos.

Bajo el sustento de esta publicación se puede argumentar que los análisis curriculares son una vía loable para sostener un mapeo de competencias, para ello

Posner (2004) hace una referencia en relación a los análisis curriculares y propone el desglosar un currículo en sus partes y posteriormente examinar esas partes, de tal modo en que se ajusten las estructuras curriculares para formar un todo para que se identifiquen las nociones y las ideas con las que se comprometen las partes del *currículum*, por lo cual el primer paso para la realización de un análisis curricular es la descomposición de sus partes que involucran el conocimiento de las mismas, este es el primer paso para el desarrollo del planteamiento del mapeo de competencias en donde inicialmente se analicen las partes del programa o plan de estudios con la intención de tener una examinación completa y a la vez holísticas de sus partes.

Casarini (2013) en la misma tónica plantea que especificando un análisis para un *Currículum* en competencias se deben considerar aspectos importantes para la descomposición de elementos que propone Posner, por ello expresa que los elementos a considerar en dicho análisis deben ser: primer elemento, analizar los principios que apoyaron al diseño que se contemplan en el marco de referencia del diseño en base a competencias, el reconocimiento de los saberes en relación a los conocimientos, habilidades y actitudes que propone el plan de estudios, por lo cual se deben enlistar las competencias y atributos genéricos para establecer una base de orientación interdisciplinar y transversal para que ésta sea analizada de forma interconectada con la utilidad de los contenidos y se pueda percibir la existencia de flexibilidad curricular que es una de las características de este tipo de diseños curriculares por competencias; el segundo elemento, es la conformación metodológica del diseño así como su estructura curricular en donde se deben contemplar para el análisis, el fundamento de plan de estudios es decir el diagnóstico y pronósticos de las situaciones sociales actuales, para el descubrimiento de las necesidades, posterior a ello la conformación del perfil de egreso, para después verificar la conformación curricular que es la determinación de las áreas, tópicos, bloques, líneas de formación y contenidos temáticos, que conlleva a la revisión de los programas de estudios; el tercer elemento se refiere a la evaluación en donde se vislumbran dos tipos de evaluación, la interna y la externa, todo basado en el diseño general del plan curricular.

Destacando dichos elementos para el análisis curricular se da a entender el segundo paso para el mapeo de las competencias, en donde se persigue que se contemple la revisión de la estructura de *currículum* para poder desarrollar una identificación clara de las competencias y su enlace con los demás elementos, para esto la autora propone revisión de la introducción, antecedentes, objetivos generales, perfil de

egreso, estructura conceptual del plan el cual comprende unidades temáticas, estrategias de enseñanza y modos de evaluación, esto porque esta estructura es la que apoya a que se lleven a cabo la competencias y si no se toman en cuenta dichos aspectos se puede caer en una visión reducida cuando se realice el mapeo de las competencias, para ello se complementa la exploración del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con estas puntualizaciones se da pauta importante de todo lo que implica solo el realizar el mapeo, se deben considerar todos los elementos y ello apoya a identificar el desarrollo y promoción de las competencias genéricas.

García y Tobón (2008) expresan que teniendo en cuenta que los diseños curriculares por competencias tienen estructuras flexibles para su conformación, sugieren que la estructura más apropiada para este tipo de diseño es la modular, por lo tanto al realizar un análisis para el monitorio de la competencias, compete identificar la estructura modular, aunque existen otras estructuras que también se pueden analizar y mapear, por ello los autores indican que para hacer el seguimiento de las competencias a través de conformaciones modulares se debe analizar cuáles son las unidades de competencias a desarrollar en cada módulo, ya sea de competencias genéricas o específicas, lo que cual se deriva en la revisión de la planificación sistemática de las actividades didácticas y de evaluación, por lo que éste se podría tomar como el tercer paso para el mapeo de las competencias.

Gracias a las puntualizaciones anteriores la propuesta de García (2010) que plantea que la herramienta de mapas de competencias o trazado de competencias cobra sentido y enlace con las competencias genéricas.

La autora plantea la realización de los instrumento para observar qué competencias son las que se desarrollan a lo largo de un plan de estudios y en qué momento son promovidas dichas competencias, esto con el objetivo de monitorear a lo largo del plan de estudios un resultado visible sobre cuáles y en qué medida fueron promovidas las competencias de un módulo, asignatura o programa; García y Gairín (2011) indican que el realizar instrumentos para el mapeo o trazado de competencias tienen sus fundamentos en la teoría curricular y sirve para garantizar el trazado de las competencias.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las competencias definidas para un programa formativo, pueden darse en diferentes grados de desarrollo, en un primer grado son las competencias promovidas es decir, que solo se dan a conocer y se identifiquen como parte del programa y solo se inicien a desarrollar en los sujetos, en un segundo

grado son las competencias practicadas que se consideran como la aplicación de conocimientos habilidades y actitudes dentro del plan curricular, en un tercer grado son las adquiridas en donde se denotan y se especifica la movilización y transferencia de dichas competencias en campos específicos de forma transversal, bajo esta propuesta que los autores dotan sobre los grados que puede a llegar a monitorearse en una competencia dentro de un plan curricular entonces se infiere que un mapeo de competencias puede ser diversificado de acuerdo a estas condicionantes.

Cabe destacar que la realización de los instrumentos dependerán del tipo de programa y de evaluación que se requiera realizar así como el grado de competencias que se desee mapear, es decir que primero se debe identificar a que nivel de evaluación se pretende llegar; a nivel institucional, a nivel de programa o a nivel aula, posterior a ello plantear el análisis curricular basado en el grado elegido, ya que esto implica una contextualización de los elementos curriculares a analizar, lo sucesivo a ello es establecer los instrumentos necesarios para realizar lo anterior, ya que la contextualización adecuada impactará de forma importante para obtener resultados certeros (García y Gairín, 2011).

A través de lo anterior el mapa o trazo de competencias se conforma como un documento que se desarrolla con el fin de realizar un análisis que permita identificar patrones e indicadores sobre la identificación, transferencia y transversalidad de las competencias, además de ser una estrategia idónea para la rendición de cuentas y estrategias de calidad que conlleva a la verificación y la vinculación de las competencias dentro de un plano curricular.

4.2 La evaluación basada en logros

En el ámbito educativo uno de los procesos más complejos y holísticos es la evaluación educativa, la cual es una tarea que se realiza en todos los sectores educativos, por ello el encontrar una definición concreta resulta complejo, porque la evaluación y su conceptualización se han ido modificando a través de los tiempos.

El origen etimológico de evaluación proviene del francés *évaluer* y que permite indicar, valorar, establecer, apreciar o calcular la importancia de una determinada cosa, Casanova (2007) propone que se puede definir en un sentido estricto como el acto de valorar.

La evaluación siendo un proceso que actualmente se considera dinámico, tiene sus orígenes a partir de los procesos de industrialización que se produjeron en Estados Unidos a principios del siglo pasado que no solo como inicio en la organización social y

económica, sino que también en otros sectores, destacando a uno de ellos, la educación, en ese momento su concepción se tornaba diferente a la que se tiene ahora. Naciendo de la industrialización, la evaluación se traslada al ámbito empresarial y de allí al educativo obligando a los centros educativos a adaptarse las nuevas exigencias del aparato productivo.

En 1916 al publicar Henry Fayol su obra: administración general e industrial estableció principios básicos para la administración los cuales fueron la planeación, control, ejecución y evaluación, después de dicha publicación sus principios fueron tomados de manera fiel para su aplicación en la educación, en el área de la administración educativa en donde la evaluación en primera instancia fue tomada en como “control de resultados obtenidos” (Casanova, 2012:19).

Después de que terminó de la segunda guerra mundial comenzó un bombardeo de aplicación de instrumentos psicológico conocidos como *test* que entonces se les ofrecían a los profesores como elementos para cuantificar científicamente el aprendizaje y el rendimiento académico de sus alumnos, de esta forma es como la evaluación se introduce a las aulas, ya que se presentó como una opción de cuantificar el aprendizaje en base a la estadística descriptiva, en este contexto nace la evaluación científica de la educación. A través de las décadas esta postura se fue modificando, evolucionando y después de los 50's se tomó el acto evaluativo como una forma de indicador para tomar decisiones con un aspecto de retroalimentación, este hecho promovió que en las últimas décadas del siglo XX, la evaluación se tomara como una función de valoración para integrar validez y mérito a lo valorado, en donde por medio de indicadores se construyera una guía de decisión entre que es lo positivo o lo negativo que permita emitir una valoración. A partir de esto surgen criterios, los cuales describen la situación deseable de lo evaluado.

El objetivo esencial de la evaluación es promover la mejora continua de los procesos educativos del tipo que sean, por eso Stufflebeam y Shinkfield (1989) definen la evaluación como una concepción concreta pero versátil, mencionan que la evaluación se supone a la comparación de objetivos y resultados que se emplea por medio de procedimientos imparciales que están ligados a una valoración. Otros autores como Martín y Martínez (2009) refieren que la evaluación es un insumo fundamental para pilotear un cambio, por ello es una actividad compleja y sometida a discusión, porque implica la emisión de juicios de valor sobre los objetos evaluados, así mismo los autores mencionan que existen distintas discusiones en torno a la evaluación, ya que se supone

que a través de ella los procesos deben ser mejorados, por lo cual dentro del ejercicio de la evaluación se considera la exanimación de la realidad, por lo cual se infiere a la aplicación de métodos y técnicas apropiadas a los contextos y objetivos que se persigan dentro del proceso de evaluación, esto, con el fin de que los resultados sean una fiel descripción así como una objetiva valoración.

Por lo cual, la evaluación se puede conceptualizar como un proceso continuo y sumativo, se contempla como complejo, dinámico y holístico, que al final ofrece una valoración o juicio de valor, lo cual da como resultado la toma de decisiones para a mejora continua de que se evaluó. Como ya se ha especificado, los procesos de evaluación han sido tomados en primera instancia como un modo de control de la misma educación (evaluación tradicional), esto, con el fin de contemplar sistemas educativos uniformes y centralizados, que permitan una regulación minuciosa de los procesos escolares. McDonald, Boud, Francis, Gonczi (1995) refieren que las evaluaciones más usuales dentro del esquema tradicional de la educación es la aplicación de pruebas de rendimientos académicos, que se centra en un registro y medición sobre los procesos educativos: enseñanza – aprendizaje.

Pasando a un contexto más inmediato, actualmente en el marco internacional la evaluación basada en logros es una de las prácticas más socorridas dentro de los sistemas de educación, en Latinoamérica han ejercido dichas prácticas dentro de sus niveles educativos, la experiencia es más concreta en el nivel básico, en los niveles medios es poca la documentación que refleja cómo se ha llevado a cabo, los registros demuestran que los sistemas han destacado por su ausencia, además de contar con sistemas fragmentados ya que en cada país la ejecución de políticas educativas en función a la evaluación es diversificado. Por ello los fenómenos sociales, educativos y económicos así como la nuevas tendencias y políticas educativas ha llevado a redireccionar los procesos de evaluación, por lo cual Casanova (2007) describe una tipología de evaluación, porque menciona que de acuerdo a lo que se requiera evaluar es el tipo de evaluación que se debería efectuarse, indica el primer tipo de evaluación por su funcionalidad se desprende la evaluación sumativa y la formativa, la primera interviene en la evaluación de procesos ya concluidos en donde se necesita una valoración de logro final, en la segunda se emplea la evaluación durante el proceso y es continua. Es segundo tipo es la evaluación por normotipo es un ejemplo de evaluación donde se desprende la evaluación nomotética: normativa, criterial y la ideográfica, en este tipo de evaluaciones se pretende valorar el desempeño de objetos o sujetos en un lugar

específico, en donde haya indicadores que valoren el desempeño. El tercer tipo es la evaluación por temporalización que tiene tres momentos: inicial, procesual y final, en las cuales se evalúa el proceso de dichos momentos, al final el cuarto tipo que se concibe como evaluación realizada por agentes que puede ser por autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales se desarrollan de manera personal y colectiva según sea el caso. Aunque esta tipología otorga un panorama versátil de la evaluación, estos esquemas ya se han convertido en procesos continuos dentro de los centros educativos.

Sin embargo la tarea integral de evaluar se describe como una serie de acciones a averiguar por medio de una pluralidad de instrumentos el estado de logro de una meta educativa, así lo plantea Lafourcade (2008), por ello es importante definir cuáles son las tareas a realizar dentro de un proceso de evaluación basada en logros, estableciendo objetivos concretos, instrumentos, metodología y el tipo de procesamiento de los resultados para su posterior presentación, emitiendo juicios de valor de forma objetiva y congruente.

Actualmente en el presente siglo XXI el paradigma de la evaluación ha sufrido de nuevas modalidades de igual manera siguen considerándose esquemas clásicos pero adheridos a nuevos elementos, ejemplo de ello son las competencias, que ofrece una evaluación integrada, concebida como un balance global de evaluar el dominio de recursos (cognitivos, psicosociales y metodológicos), en primera instancia es lo que se pretende ésta modalidad de evaluación de competencias. Por la delicadeza de dichas tareas se sugiere que al momento de desarrollar cualquier tipo evaluación no se pretenda dar orientaciones sobre los resultados, sino que éstos deben tomarse tal cual en su presentación, ya que ellos darán cuenta para una posterior toma de decisiones objetivas. Se concluye que la evaluación de logros tiene diferentes directrices y que ha apoyado al sector educativo en la valoración de diferentes procesos, tanto a nivel institucional, a nivel curricular y a nivel académico, dependerá de los objetivos que se planteen para determinar el nivel y el tipo de evaluación que se requiera realizar, sin dejar de lado que el propósito final de la ejecución de la evaluación basada en logros es servir como herramienta para obtener información para tomar decisiones efectivas para cumplir uno de los fines últimos de la educación que es el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

4.3 La evaluación basada en competencias

El enfoque por competencias, es un enfoque considerado de los más actuales ha influido de tal forma que las reestructuraciones de los planes de estudios de todos los niveles educativos se han volcado hacia éste enfoque, por el momento existen discrepancias de cómo realizar e implementar estas reestructuraciones y evaluaciones, ya que las reformas educativas en competencias se han llevado de forma paulatina la instrumentación sobre cómo evaluar las competencias se ha tenido que realizar de forma paralela a las implementación y operación de las reformas educativas basadas en competencias. En el caso de México las competencias han llegado para quedarse y existen diversas lagunas de su instrumentación, aunque si hay metodologías y puntualizaciones específicas en cada nivel educativo, la parte de las instrumentaciones se ha complicado de manera que las propuestas se han diversificado de sobre manera.

En el rubro específico de la evaluación de competencias lo que se ha trabajado es en la contextualización de la misma de acuerdo al entorno y nivel educativo, se ha realizado una articulación entre el enfoque por competencias y la evaluación, Tobón (2006) reconoce el rasgo de la evaluación, como un elemento fundamental para el desarrollo de dicho enfoque, aunque la evaluación dentro de la educación se puede llevar desde diferentes orientaciones, ya sea evaluación de procesos, programas o actores. Entendiéndose la primera como una evaluación que se realiza a el desarrollo de los diferentes procesos que intervienen en el acto educativo, la segunda se refiriéndose a evaluar el logro de objetivos, así como el éxito y cumplimiento de programas o instituciones dedicadas a la educación y servicios, en el caso de la tercera contempla a la evaluación de los actores que intervienen en el proceso educativo, como directivos, administrativos, estudiantes y docentes. De acuerdo a estas descripciones la evaluación de actores específicamente en docentes es una de las tareas educativas más complejas, el tener en cuenta que la modalidad de evaluación de competencias es una opción que presenta características importantes para llevarla a cabo, brinda una opción viable para conocer el logro de competencias en educación.

Ahora bien para poder comprender las características de la modalidad de evaluación de competencias, es necesario definirla, Ponce (2010) ofrece una definición clara sobre la evaluación de competencias, indica que es una modalidad de la evaluación, es decir, que no es un tipo de evaluación, por ello refiere que es una evaluación que especifica un conjunto de resultados, que determinan resultados generales y específicos, en donde se puede juzgar el grado razonable de objetividad de una competencia, se

precisa si se ha alcanzado o no se alcanzado dicha competencia, por lo cual se certifica el progreso de los sujetos y el grado del logro de una competencia. El propósito consiste en realizar juicios acerca del desempeño individual, para ser juzgados como competente o no competente, esta concepción que indica Ponce (2010) vislumbra elementos como componentes básicos para poder evaluar las competencias, en donde primero describe que se debe contemplar un estándar de desempeño, previamente identificado, después evidenciarlo por medio de procesos de recolección de evidencias: observación, preguntas, testimonios, evidencias documentadas, pruebas escritas (evidencias de conocimiento), para posteriormente realizar una comparación de la evidencia con el estándar, lo cual permitirá la formulación de criterios de evaluación en donde se puede definir como: competente no competente, posterior a ello lo consiguiente es determinar mecanismos de aseguramiento de la calidad de la competencia.

Por su parte, Casanova (2012) propone otro modelo de evaluación de competencias de acuerdo al paradigma evaluador inductivo descriptivo con técnicas de recolección de datos por entrevista o encuesta con técnicas de triangulación y examen de contenidos, como instrumentos propone la más destacada lista de control, escalas de valoración o cuestionarios. Las escalas de valoración descriptiva es la que permite valorar mediante una serie de expresiones verbales, el grado de consecución de competencias en general y por ello en el momento en que encuentra cada sujeto. La triangulación en específico se realiza y se recogen datos de diferentes espacios. La autora recomienda esta técnica como especialmente útil para contrastar datos de logro de competencias como análisis de datos por ello comenta que las técnicas e instrumentos para la evaluación son de vital importancia. Para la evaluación de logros de competencias según Casanova (2012) es evaluar en contraste de triangulación en donde se dé sentido a la evaluación, propone tres dimensiones que se pueden cubrir: aplicación en la vida real, contextualización de la competencia y la interrelación disciplinar. Ya que menciona que no tiene sentido hacer una evaluación de competencia porque su logro no se podría determinar. Por ello Valle (2009) considera que la evaluación de competencias debe ser contextualizada, por lo cual recomienda que la evaluación sea congruente con el modelo de competencias en que se desee evaluar. Denyer, Furnémont y Poulain (2007) también proponen una modalidad en donde mencionan que la evaluación de las competencias se centren en la evaluación del conjunto de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que deben estar articulados para evaluar el grado de dominio de una competencia, ya que en los instrumentos que se apliquen para hacer ésta valoración de

competencias y poder evaluar su logro se debe llevar al sujeto a tomar decisiones, movilizar sus conocimientos y desarrollar estrategias de operación y aplicación, los autores expresan que la evaluación debe ser apoyada por criterios los cuales se definen como nociones abstractas que solo puedan evaluarse por medio de indicadores que sean pertinentes, jerarquizados, independientes y poco numerosos, pero que a la vez sean observables y cuantificables.

Contemplando el modelo de competencias y las propuestas de los autores anteriores se puede definir que la evaluación de competencias tiene finalidades como diagnosticar, acreditar o conocer resultados de un proceso. Para complementar esta visión de la evaluación de competencias, Cisneros, García, Luna y Marín (2012) declaran que la evaluación no se puede solo centrar en un solo proceso en una sola emisión de resultados, sino que debe ser vista como un proceso continuo en donde la evaluación es cíclica. Por ello esta modalidad de evaluación apoyada en las competencias es continua porque las competencias de acuerdo al contexto donde se desarrollen se construyen y se reconstruyen a cada momento, por lo cual la evaluación por competencias se define como un esquema de saberes que se deben seleccionar para integrarse de forma pertinente a un entorno, con una acción reflexiva llevada con sensibilidad, lo cual descarta que las competencias solo sean un listado de aptitudes o un repertorio de actuaciones. Aunque esta modalidad de evaluación es una de las más innovadoras también existe crítica, ya que se ha definido desde los programas de formación y certificación de competencias solo se han enfatizado en la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes (Tobón, 2006). En esta misma tónica Rueda (2009) apela que el diseño de nuevos esquemas de evaluación de competencias contribuyen a la elevación de la calidad educativa, lo cual recomienda asignar un lugar nuevo a los procesos de evaluación que deberán enfocarse más a reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente de las competencias y dirigirse menos a cumplir sólo su función de certificar el aprendizaje (función sumativa) y cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes (función formativa).

Aunque el enfoque por competencias ya se incluyó en las reformas curriculares, evaluar las competencias es consecuencia obligada para incorporar acciones distintas tanto para los maestros como para los estudiantes, por eso la evaluación bajo esta modalidad resulta un elemento muy importante en el desarrollo de competencias y pone a prueba a las mismas reformas. Las ventajas que presenta esta modalidad de evaluación

de competencias, es que permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los sujetos competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras y concisas. De igual manera proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos. García, Tobón y López (2009) aluden que la evaluación de competencias es una vinculación con la mejora de la calidad de la educación, a través de estos planteamientos se indican principios básicos para la evaluación de competencias que implica el tomar decisiones que mejoren y aumenten la pertinencia de tomar en cuenta el contexto profesional, disciplinar, social e investigativo, por eso la modalidad se basa en desempeño, integrando lo cualitativo y cuantitativo, para establecer valoración de las competencias y continuidad de las mismas. Bajo estos postulados es factible tener una panorámica de cómo los modelos de evaluación de competencias pueden llevarse a cabo dentro de los programas y centros escolares. Los autores mencionan que la evaluación de las competencias:

Es un proceso mediante el cual se busca determinar el nivel de dominio de una competencia con base en criterio consensuados por evidencias para establecer los logros y aspectos mejorar, buscando que la persona tenga el reto el mejoramiento continuo a través de la metacognición (García, Tobón y López, 2009: 82).

Con esta definición se puede conceptualizar y decidir quiénes podrían participar y qué técnicas evaluativas e instrumentos serían empleados para la evaluación. Ya que las competencias por su propia naturaleza, señalan los aspectos clave a evaluar, por lo que ello conduce a que no se imponga arbitrariamente una sola manera de realizarse. Por eso el objetivo principal de la modalidad es que el uso de los resultados de la evaluación sea para la formación continua y la calidad. Sin embargo, se considera conveniente desarrollar metodologías de manera sistémica, a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa como autoridades, pares, alumnos y padres de familia.

CAPITULO 5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

5.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio de la investigación es descriptivo centrado desde el paradigma cuantitativo, bajo el enfoque empírico-deductivo. Best (1982) indica que el enfoque es apropiado para este tipo de investigaciones de corte descriptivo, porque permite que los resultados del trabajo de campo de la investigación sean deducibles y generalizables; a partir de él se plantearon preguntas de investigación y objetivos (general y específicos), ya que por medio de éste enfoque, las observaciones al contexto y la realización del planteamiento del problema y la revisión de la literatura permitieron la validación de las descripciones realizadas en el capítulo VII de resultados de la investigación. Por lo tanto el estudio se clasifica como de no intervención, esto significa que solo se realizaron observaciones y análisis descriptivos de las competencias docentes (declaradas) así como de la revisión de la literatura; el estudio se planteó a corto plazo, ya que fue la mejor opción porque se enfocó a la búsqueda de la información de manera concreta para que los resultados fueran utilizados de forma inmediata; Stufflebeam y Shinkfield (1989) plantean que este tipo de estudios favorecen la realización, operación y costos de la investigación.

La línea de investigación abordada para el estudio son la competencias docentes en la educación media superior; el estudio es retrospectivo de corte transversal porque los datos solo fueron recolectados en un solo momento, los procedimientos se centraron en caracterizar las competencias promovidas por el PROFORDEMS para describir su logro a través del diplomado; Hernández, Fernández y Baptista (2010) lo denominan como tomar una fotografía de lo que sucede en un determinado contexto, por lo que el identificar cuáles y en qué frecuencia son promovidas las competencias dentro del programa de formación docente es el objetivo primordial del estudio.

La técnica de recolección de datos se realizó por medio de cuestionario escrito con escalas de valoración descriptivas, Casanova (2012) comenta que este tipo de técnicas son las más apropiadas para la valoración de competencias, ya que son congruentes con estudios de corte descriptivo y de forma convencional ofrecen resultados favorables para identificar la frecuencia con la que se promueve una competencia. Por lo cual la técnica de cuestionario garantizó la recolección de los datos de forma rápida y concreta, lo que favoreció la obtención de datos en un solo momento.

5.2 Sujetos

Los sujetos que participaron para el proyecto de investigación fueron los docentes egresados del PROFORDEMS de la sexta generación (2012), dichos sujetos son profesores que laboran actualmente en el nivel medio superior, los docentes pertenecen a diferentes subsistemas de bachillerato del Estado de Tlaxcala. El universo del estudio fue de 51 profesores, esto significa que se realizó un censo dentro de la investigación.

5.3 Procedimientos de la investigación

Los procedimientos a seguir durante el desarrollo de la investigación, se establecieron por medio de diversas fases. La fase uno se conformó con el diseño del protocolo de investigación, la fase dos consistió en la búsqueda documental de fuentes de información primaria para el desarrollo del sustento teórico del estudio, la fase tres implicó el diseño y aplicación de la estrategia metodológica previamente bosquejada en el protocolo de la investigación, para finalizar, en la fase cuatro se concluyó con el desarrollo del presente reporte de investigación en donde se reflejan las conclusiones y discusiones finales del estudio. A continuación se describen las cuatro fases de los procedimientos de la investigación.

5.3.1 Fase uno

La fase uno se desarrolló con el diseño del protocolo de investigación que se configuró como el anteproyecto del estudio, en esta fase se establecieron los lineamientos generales considerados para el desarrollo de la investigación, se realizó el planteamiento del problema en base a observaciones empíricas y a una revisión de literatura previa (bajo un marco de referencia) se derivaron las preguntas de investigación y el objetivo general que contempla dos objetivos particulares los cuales guían el proceder de la investigación y son sustento de las fases dos y tres.

Con la implementación del anteproyecto se reunieron elementos necesarios para la realización de la justificación de la investigación en donde se expresaron los argumentos que fundamentaron la ejecución del estudio, así mismo se estableció un cronograma de actividades (anexo 1) para el cumplimiento de los objetivos de la investigación, esto considerando los recursos disponibles así como la propuesta metodológica planteada dentro del anteproyecto, con ello se dispuso a plantear el alcance

y limitaciones del estudio. La conformación de la fase uno se convirtió posteriormente en el primer apartado del reporte final como “introducción”.

5.3.2 Fase dos

La fase dos consistió en la revisión de la literatura sobre las temáticas de la línea de investigación, los argumentos vertidos en el planteamiento del problema y la justificación, considerados en los objetivos del estudio.

Se realizó la búsqueda de autores y documentos concernientes a los fenómenos de las reformas educativas a nivel internacional, nacional y regional, considerando las políticas públicas que se generan a partir de estos fenómenos de reforma, conformando así el marco normativo de la investigación, el cual se convirtió en el capítulo I “las reformas curriculares basadas en competencias en el plano de la educación media superior: contexto internacional, nacional y estatal”. Para complementar dicha búsqueda se consultaron documentos oficiales que contextualizaran las problemáticas y procedencia del programa de formación docentes de educación media superior en México conocido como el PROFORDEMS, por lo cual se derivó el capítulo II “programa de formación docente de educación media superior (PROFORDEMS)”.

Posterior a ello se efectuó un rastreo en diferentes publicaciones y autores sobre los conceptos que rodean a la formación docente bajo el enfoque de las competencias, conceptos que se desglosaron del capítulo I y II, para así plasmar definiciones y posteriormente llegar a las conceptualizaciones sobre cómo se conforman los perfiles docentes y su implicación con el nuevo orden de las competencias, por lo cual se conformó un marco teórico en función a las competencias desarrollándose así el capítulo III “las competencias docentes en el ámbito educativo”.

La conformación de dichos capitulados se cumplió por medio de búsquedas en bases de datos, revistas especializadas en educación, rastreo de ponencias y resultados de investigación reportados en artículos científicos, también se buscó en bibliografía disponible tanto en la red como en bibliotecas dirigidas al campo de la educación así como la revisión de documentos oficiales emitidos por organismos o instituciones a nivel internacional, nacional y estatal. Al tener dicha información se concentró en ficheros con fichas de trabajo y fichas bibliográficas para que la información recabada fuera revisada y analizada con mayor facilidad.

5.3.3 Fase tres

La fase tres implicó el desarrollo de un análisis a la estructura curricular del diplomado en su conformación modular, a través de éste ejercicio de análisis se pudo obtener un mapeo de las competencias del perfil docentes y sus diferentes atributos, con ello se procedieron a la realización de diferentes matrices de análisis. Para desarrollar dicho mapeo y considerar cuales eran las competencias que se declaran dentro del PROFORDEMS, por medio de la propuesta de García y Gairín (2011) dicha propuesta se fundamentó una estrategia de mapeo contextualizada para implementarla en el diplomado y a través de ello tener un fundamento curricular para ser contrastado con los resultados que arrojó el trabajo de campo. Con este ejercicio de análisis se construyó gracias al marco teórico desarrollado en el capítulo IV “el análisis de competencias y su evaluación” en donde se desarrolló la argumentación de los mapas de competencias así como la evaluación en logros y por competencias que se propone como la estrategia para identificar y describir las características de las competencias docentes en el PROFORDEMS dentro de la UATx.

Aunado a este análisis se prosiguió al diseño de la estrategia metodológica del estudio en donde se realizó el diseño y la aplicación del instrumento. Primero se realizó una revisión de autores en el ámbito de la metodología de la investigación, así mismo se revisó el apartado de marco teórico realizado en la fase dos, esto, con la idea de generar bases para el diseño metodológico que consistió en la elección del paradigma de investigación, el tipo de enfoque, el tipo de investigación, la elección de técnica de recolección de datos para la realización del trabajo de campo y el diseño del instrumento, dichos planteamientos se basaron en propuestas de Best (1982) Bisquerra (1989), Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Pacheco (2010). En esta fase además de la realización del diseño de la estrategia metodológica se desarrolló el trabajo de campo, traducido en la recolección de los datos que incluyó tres pasos, el diseño y validación del instrumento con expertos además de un pilotaje del cuestionario con docentes de anteriores generaciones a la generación de estudio; lo anterior derivó en el diseño del capítulo V “estrategia metodológica”. Por último la codificación de los datos, el cual se tradujo en la transformación de los datos en símbolos previamente establecidos para el tratamiento estadístico, se ejecutaron plantillas y bases de datos (en los programas Excel 2010 y SPSS) para el vaciado de los datos recolectados. Una vez realizado el tratamiento estadístico descriptivo, su utilidad principal estribó en permitir la recopilación, organización, presentación de la información en tablas de frecuencias y graficas de

barras, dicha información se concentró y se fue discutiendo en función a la descripción de los resultados considerándose como el capítulo VI “resultados y discusión” el cual se complementó para la construcción del último capítulo VII “conclusiones y recomendaciones” lo cual fundamentó los argumentos finales del trabajo de investigación.

5.3.4 Fase cuatro

La fase cuatro consistió en la presentación de los resultados finales de la investigación, esto, a través del presente documento en donde se encuentran las bases teóricas y metodológicas del estudio así como el análisis y contraste de los resultados. Configurando las tres fases anteriores donde se describen los procedimientos a seguir dentro del proceso de la investigación, dando una sistematización del método científico como parte del fundamento principal de la ejecución de la investigación. En esta fase se da a conocer el capitulado terminado y articulado para la construcción del reporte de investigación en extenso considerando la emisión de los concentrados e instrumentos diseñados para el estudio, una vez conformado dicho extenso se prosiguió a la revisión exhaustiva para su posterior publicación y defensa ante un jurado calificado y experto en la línea de investigación del estudio.

5.4 Proceso metodológico de mapeo de competencias

La estrategia metodológica que se realizó para desarrollar el mapeo de competencias del diplomado en competencias docentes de educación media superior del PROFORDEMS en la UATx, se inició con la especificación de dos elementos que dieran especificación y precisión al mapeo, primero a que nivel se realizaría el mapeo como lo propone Berdrow y Evers (cit. por García, 2010) y segundo, que grado de competencia se deseaba para efectuar el mapeo de competencias, como lo indican (García y Gairín, 2011). En primera instancia se eligió el nivel de programas ya que las competencias que se monitorearon solo se pretendió a un nivel de identificación sobre las competencias del programa de formación docentes de educación media a través de la implementación de diplomado en competencias docentes, en segunda instancia se optó la identificación de un grado de competencias en forma declarativa (las que el programa en papel declare), es decir, que solo se identifiquen como parte del programa y solo se instruyan a desarrollar en los profesores.

Al realizar dichas precisiones se prosiguió a la realización del mapeo contemplándolo desde el desarrollo de un análisis curricular de la conformación y

estructura del programa de estudios del diplomado en competencias docentes del PROFORDEMS. El mapeo se llevo a cabo en tres momentos. El primero consistió en el desglosamiento de las partes del plan de estudios del diplomado como lo propone Posner (2004) esto, para conocer su configuración curricular. Para ello se elaboró una tabla (tabla 2) con los elementos del plan de estudios en donde se pudieran identificar sus partes y la descripción de las mismas. Tabla 2 denominada: elementos de identificación del plan de estudios del diplomado en competencias docentes de educación media superior, se encuentra en el apartado de anexos como anexo 2. Los apartados identificados a través de la plantilla fueron la conformación del diplomado en: pertenencia, perfil de ingreso, estrategia de enseñanza aprendizaje, estructura curricular y sistema de evaluación, con ello se referencio la configuración del plan de estudios y sus elementos. En donde se destacó el marco de referencia del diseño en base a competencias, las competencias que propone el plan de estudios, el establecimiento de una base de orientación interdisciplinar y transversal para el posterior análisis de forma interconectada con los contenidos y la modalidad, la conformación metodológica del diseño así como su estructura curricular, el fundamento de plan de estudios, la conformación del perfil de egreso y la evaluación en donde se vislumbran dos tipos de evaluación.

Al tener la identificación y descripción de todos los elementos anteriores se continuó con el segundo momento, se desarrolló con la identificación de las competencias del perfil de egreso (competencias genéricas) las cuales fueron las destacadas como las competencias declarativas del diplomado. Esto con la intención de analizar y realizar la identificación clara de las competencias y su enlaces con otros elementos, que en este caso se realizó en función a la estructura curricular de cada uno de los módulos del diplomado, destacando los elementos de las competencias, atributos, propósitos y el enlace de verificación con los conocimientos, habilidad y actitudes con las actividades propuestas en cada módulo, este procedimiento se llevó a cabo por medio de una tabla (tabla 3) nombrada: mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior, la cual se puede encontrar en el apartado de anexos (anexo 3).

El tercer momento ocurrió fue el relacionar los anteriores procedimientos para concretar el análisis y entonces verificar el monitoreo de las competencias y establecer su identificación, lo cual resultó en los resultados del mapeo, que fue la realización de un informe descriptivos sobre los resultados del mapeo que se derivaron del análisis

curricular del diplomado, los cuales están contenidos en el capítulo VI de resultados y discusión.

5.5 Instrumento

La realización del instrumento constó de cuatro etapas las cuales apoyaron el diseño y aplicación del mismo. Dichas etapas se describen a continuación.

La etapa 1 consistió en la realización del mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior que se imparte a través del PROFORDEMS, se revisó la estructura del diplomado para conocer su estructura, la cual consiste en una estructura curricular modular (conformado por 3 módulos), al identificarlo se prosiguió a realizar un análisis de los componentes de cada módulo del diplomado, en función a las competencias declaradas, los atributos, el propósito del módulo, los contenidos del módulo en relación a conocimientos, habilidades y actitudes así como las actividades propuestas en el manual de trabajo. Con dichos elementos se realizó una descomposición de cada apartado y se realizó un análisis para encontrar la relación y congruencia entre dichos elementos. Lo cual arrojó una descripción final de lo analizado, este proceso se concentró en una tabla denominada mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior (tabla 3) la cual se puede encontrar en el apartado de anexos (anexo 3). En dicha matriz se concentró la información encontrada en el análisis, la cual derivó elementos importantes de identificación de las competencias declaradas. La realización de ésta etapa se desarrolló por medio del sustento del objetivo particular de la investigación planteado en la introducción del documento el cual dice: identificar dentro de la estructura curricular del Diplomado en Competencias Docentes de Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cuáles son las competencias que se promueven para el logro del perfil docente del Programa de Formación de Docente de Educación Media Superior. Bajo ésta tónica ésta fase se guió por medio de la primera pregunta de apoyo de la investigación que dicen: ¿cuáles son las competencias que se declaran en la estructura curricular del diplomado? Por lo cual se dio respuesta a por medio de los resultados obtenidos con el mapeo de las competencias.

La etapa 2 se realizó por medio de los resultados del análisis el mapeo de las competencias, lo cual generó la construcción de una segunda tabla (tabla 4) denominada: indicadores de instrumento de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior, la cual puede ser revisada en el apartado de anexos (anexo 4),

de acuerdo con ello se estructuraron indicadores para poder identificar las competencias declaradas (por módulo) por ello la tabla 3 (anexo 3) contempla los enunciados de las competencias y sus atributos, esto, como base para el diseño de los indicadores. A la luz de estos resultados se obtuvieron los indicadores y éstos fueron los fundamentales para el diseño y estructuración del instrumento (cuestionario).

La etapa 3 consistió en el procedimiento metodológico para operacionalizar las variables del estudio, las cuales se extrajeron desde el planteamiento del problema y el desarrollo del marco teórico, así como los indicadores configurados del resultado del mapeo de competencias, a raíz de esto, se procedió a diseñar una tabla metodológica (tabla 5) denominada: operacionalización de variables e indicadores del instrumento de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior, la cual se encuentra en apartado de anexos (anexo 5). En dicha tabla se operacionalizó el instrumento, primero diseñando dimensiones que dirán estructura y lógica a instrumento, posterior a ello se colocaron los módulos del diplomado para contrastarlos con el indicador (resultado del mapeo de competencias declaradas), prosiguiendo a dar una justificación para la concreción y conformación de una batería de preguntas, las cuales conformaron el instrumento. Teniendo esta lógica se indicó la forma de medición de las variables para su posterior medición y procesamiento. Teniendo en cuenta todo lo anterior se conformó un cuestionario cerrado, esto implicó que se colocaran opciones de respuestas, para las preguntas conformas en las primeras dos dimensiones del instrumento (datos generales y perfil de ingreso), en la tercera dimensión (competencias declaradas) las opciones de respuesta fueron de acuerdo a bajo escalas de valoración descriptivas. La escala fue la siguiente: siempre, muchas veces, algunas veces y nunca, esta escala fue tomada del trabajo de Casanova (2012).

El cuestionario, el cual se puede verificar en el anexo 6, denominado cuestionario de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior, está conformado por tres apartados, el primero por la dimensión titulada datos generales, en esta dimensión se integraron los indicadores sobre los datos de los profesores, en donde se contempló, el subsistema al que pertenecía el docente, su edad, género y su formación continua. El segundo, por la dimensión perfil de ingreso el cual es el que requiere el PROFORDEMS para los profesores que inician el diplomado en competencias, dicho apartado se construyó con los indicadores sobre el área de conocimiento en que se formó el profesor, área de conocimiento en la que labora el docente y los atributos con los que contó antes de ingresar al programa de formación docente. El tercero, por la dimensión

competencias declaradas, que se desarrolló conforme a las competencias declaradas por el PROFORDEMS, en esta parte del cuestionario se implementó la escala de valoración descriptiva que permitió evaluar los indicadores; se dividió en tres partes de acuerdo a la conformación curricular del diplomado, es decir, por módulos, en donde se incluyeron los siguientes indicadores, en módulo I: la integración de las experiencias de aprendizaje en la práctica docente, módulo II: estructura de saberes disciplinares, diseño y planeación del aprendizaje, implementación de las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, proceso de evaluación por competencias y promoción de ambientes de aprendizaje por competencias, en el módulo III: promoción de las competencias genéricas del aula.

En cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores se contempló la pregunta de investigación y las preguntas de apoyo, el objetivo general y sus respectivos objetivos específicos, tomándose en cuenta como la guía para operacionalizar el instrumento. Dentro de la dimensión de datos generales y perfil de ingreso se tomó en cuenta la segunda pregunta de apoyo que dice: ¿cuáles son las características del profesorado que ingresa al diplomado en competencias docentes de educación media superior de la UATx?. Esto para caracterizar a los profesores e identificar en las condiciones en las que ingresan al diplomado, ya que esto, permitió dar sustento al segundo objetivo específico: describir las características del profesorado de educación media superior que ingresa al Programa de Formación de Docente de Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Tlaxcala para identificar en qué condiciones ingresan al diplomado. En el caso de la dimensión de competencias declaradas se contempló la pregunta de investigación ¿El diplomado en competencias docentes de la UATx logra promover competencias al término del PROFORDEMS? Bajo esta guía se retoma el objetivo general: identificar las condiciones en que se desarrolla la promoción y logro de las competencias del perfil docente del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior.

La etapa 4 consistió en la aplicación del instrumento la cual se realizó en dos momentos, el primero radicó en la realización de un pilotaje con 20 sujetos, así también una validez de expertos, en el cual participaron 5 expertos de educación media superior; con la intención de establecer la validez y confiabilidad del instrumento, con ello se cumplió el propósito de establecer que los indicadores y las preguntas tuvieran la congruencia, cuidando la lógica, la comprensión y el lenguaje del cuestionario. El segundo

momento fue directamente la aplicación del cuestionario de forma escrita, en donde se citó a los profesores de la sexta generación del diplomado en competencias docentes en educación superior, para que asistieran a las oficinas del programa (PROFORDEMS) para la realización de la aplicación. Cabe mencionar que algunos de los maestros no asistieron en la primera cita, en una segunda invitación realizada por la coordinación del programa se les realizó la aplicación del cuestionario, recabando los 51 cuestionarios contemplados para la realización del estudio, destacado la realización de un censo, los profesores que contestaron el instrumento fueron profesores que ya habían concluido los tres módulos del diplomado de la generación de estudio.

5.6 Sistematización de la información

La sistematización de la información recabada a través de la aplicación del cuestionario escrito se adjuntó a una carpeta de forma impresa, al tener el total de los cuestionarios aplicados se prosiguió a la enumeración de los cuestionarios, como una forma de identificación para la realización de la base de datos en forma electrónica, de forma sistemática se capturaron en una plantilla previamente diseñada en el programa Microsoft EXCEL 2010, dicha plantilla se conformó gracias a la captura de las preguntas y respuestas plasmadas en los cuestionarios aplicados, la información se capturó y se exportó al paquete estadístico SPSS, al tenerse registrada la información en el paquete estadístico se prosiguió a realizar el cálculos de frecuencias y porcentajes de los datos, el arrojó de los resultados de estos dos procedimientos se concretaron en la presentación de la información en tablas y gráficas para ser presentados en el capítulo VI de “ resultados y discusión”.

5.7 Procesamiento estadístico

Para la realización del procesamiento estadístico se conformó al tener la sistematización de la información representada en la base de datos del paquete estadístico SPSS se ejecutaron distribuciones de frecuencias y porcentajes obtenidos del procesamiento estadístico descriptivo que tiene el programa, realizándose en tablas de frecuencias que expresan las frecuencias y los porcentajes, por cada pregunta del cuestionario, es decir, que el cuestionario fue procesado por cada ítems diseñado, por medio del programa de EXCEL 2010 se diseñaron gráfica de barras por cada una de las preguntas del cuestionario, una vez obtenida esta información, los datos fueron analizados por medio de escalas descriptivas que “son las que valoran, mediante un conjunto de expresiones

verbales, el grado (...) o la valoración de un indicador determinado” (casanova, 2007: 157), que permitieron que la información tuviera un valor para la realización de un análisis descriptivo, gracias a la realización del procesamiento estadístico que brindo los elementos cuantitativos para realizar la identificación y descripción de cada una de las preguntas del cuestionario, de donde se derivaron los resultados de la aplicación del cuestionario.

5.8 Análisis de la información

El análisis de la información recopilada, organizada y sistematizada a través de la sistematización de la información y el procesamiento estadístico descriptivo, permitió que el análisis de la información se convirtiera en un proceso enriquecedor. Los resultados recabados tomaron un valor a través del proceso de análisis, cobraron vida, según lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2010), ya que ellos comentan que la realización del análisis de los resultados es el proceso que permite darle valor y vida a los datos recabados en el trabajo de campo. Por ello al contemplar las informaciones contenidas en las tablas (frecuencias) y las gráficas (porcentajes) se prosiguió a contrastar los resultados con la revisión previa del marco teórico, en donde se contemplan las aportaciones teóricas y metodológicas sobre las competencias y la evaluación de competencias a través de logro realizado con la revisión de la literatura, contenida en los capítulos III las competencias en el ámbito educativo y IV el análisis de competencias y su evaluación.

El análisis de la información consistió en dos pasos, el primero fue la revisión del mapeo de competencias, con ello se prosiguió a contrastar los resultados del mapeo de acuerdo a los indicadores diseñados en donde se detectaron las competencias declaradas del diplomado en competencias docentes. Al tener dichos resultados, la información rescatada de los resultados de la aplicación del cuestionario se realizó el segundo paso, que consistió en la valoración de las competencias por medio de las escalas de valoración establecidas en el instrumento, se contrastaron las competencias de cada módulo del diplomado con los porcentajes y frecuencias, realizando así la identificación y descripción del logro de las competencias por cada dimensión e indicador plasmados en el cuestionario.

De esta manera se fue construyendo la interpretación de los resultados generando una la discusión de los mismos con base al marco normativo y al marco contextual de la investigación, concentrados en el capítulo I las reformas curriculares basadas en

competencias en el plano de la educación media superior: contexto internacional, nacional y estatal y en el capítulo II programa de formación docente de educación media superior (PROFORDEMS). Así también se contempló la revisión de marco teórico destacado en el capítulo III las competencias en el ámbito educativo y el capítulo IV el análisis de competencias y su evaluación. Al tener la interpretación, así como la descripción por cada dimensión e indicador el análisis de los resultados fue el parteaguas para desarrollar un discusión posterior donde se identificaron coincidencias, incidencias y descripciones sobre la identificación del logro de las competencias declaradas de los docentes de educación media superior del PROFORDEMS de la UATx, las cuales fueron contenidas en el capítulo VII de “conclusiones y recomendaciones”.

CAPITULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1 Caracterización de los sujetos

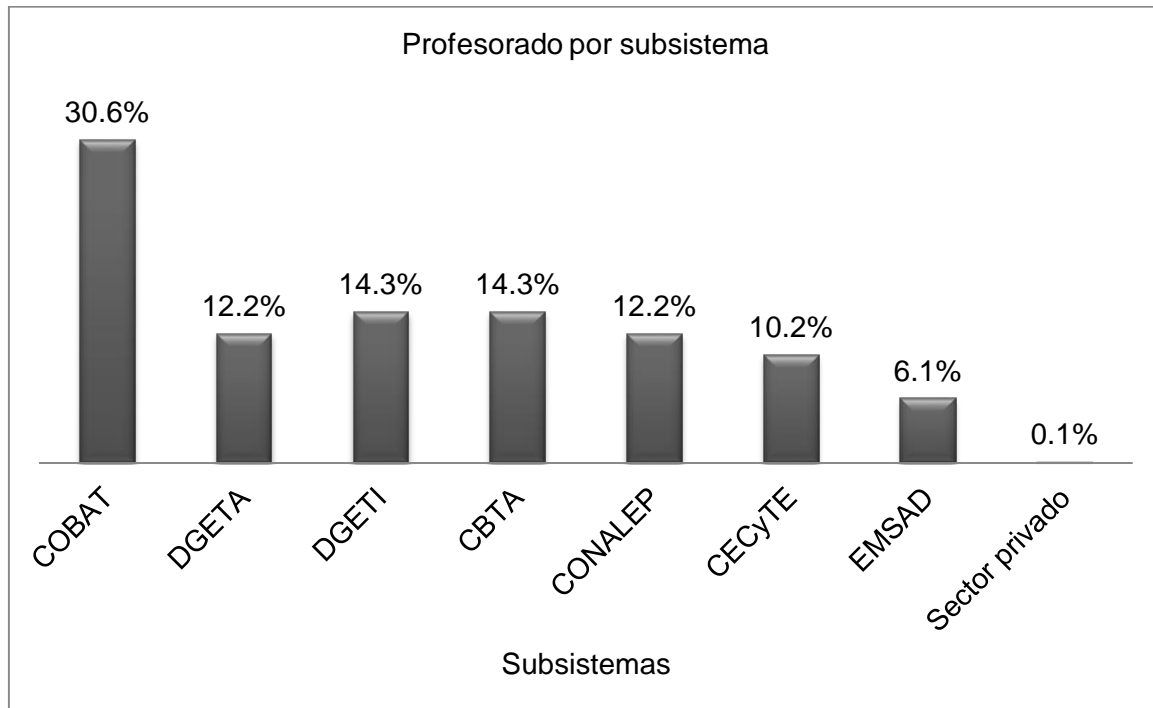
La caracterización de los sujetos se llevó a cabo por medio de los resultados del trabajo de campo con la aplicación del instrumento que se describió en el capítulo V estrategia metodológica. Para caracterizar a los sujetos que participaron en la investigación se prosigió a el análisis de cada una de las preguntas que se derivaron de las dimensiones del instrumento de datos generales con los indicadores del subsistema, edad, género y formación continua y de la dimensión de perfil de ingreso con los indicadores de área de conocimiento, área de formación, área de conocimiento de desempeño y atributos docentes.

Bajo éste esquema se elaboraron las primeras nueve preguntas del cuestionario las cuales se puede verificar en el anexo 6 instrumento de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior, las cuales son las que apoyan a la construcción del presente apartado. Los sujetos que participaron en la investigación son profesores que laboran en diferentes subsistemas de educación media superior del estado de Tlaxcala, se contó con la colaboración de 51 docentes.

Para identificar las características más esenciales de los profesores se contemplaron las variables incluidas en el primer apartado de datos generales y en el segundo apartado de perfil de ingreso del instrumento. Los elementos indicativos que se tomaron en cuenta fueron el subsistema, edad, género, formación continua, área de formación, área de desempeño y atributos docentes para el ingreso al PROFORDEMS. Para el estudio se contemplaron 8 instancias educativas de educación media superior: Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT) en donde participaron 15 profesores (30.6%), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) con 6 profesores (12.2%), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) con 7 profesores (14.3%), Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) con 7 profesores (14.3%), Colegio Nacional de Educación Profesional Tecnológica (CONALEP) 6 profesores (12.2%), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE) 5 profesores (10.2%), Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) 3 profesores (6.1%) y 2 profesores del sector privado (0.1%). En la siguiente figura llamada profesorado por subsistema (figura 1) se puede apreciar los porcentajes de los profesores que participaron en el estudio y de los cuales se desarrolló la identificación de

características esenciales de ingreso al programa de formación docentes de educación media superior.

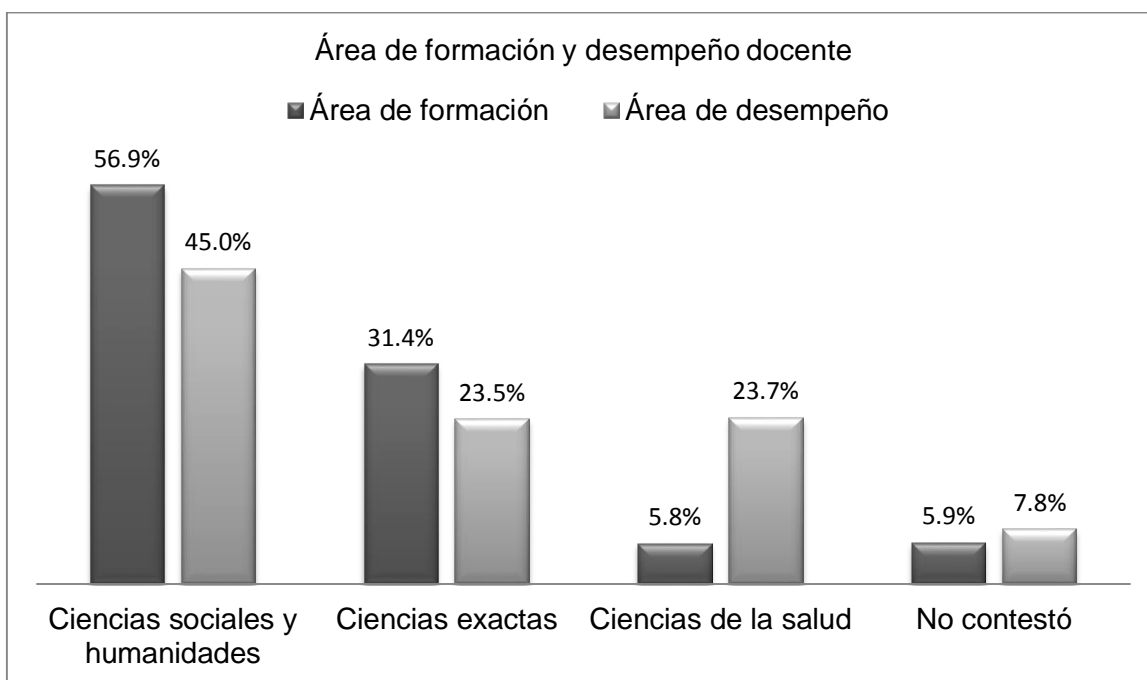
Figura 1 Profesorado por subsistema



De acuerdo a los datos reportados por los docentes, se apreció que solo el 30.7 % (17 profesores) se encuentran laborando en subsistemas de formación propedéutica que son del sector privado que representa el 0.1 % (2 profesores) y del subsistema COBAT que representa el 30.6% (15 profesores), lo que indica que de acuerdo al Marco Curricular Común de educación media superior en éstos subsistemas se desarrollan competencias genéricas y básicas disciplinares en los estudiantes, por lo tanto el resto de subsistemas DGETA, DGETI, CBTA, CONALEP, CECYTE y EMSAD con formación tecnológica que representa el 69.4% (36 profesores) desarrollan competencias genéricas y competencias profesionales extendidas, lo que radica en que la mayoría de los profesores que ingresan al programa de formación del PROFORDEMS tienen perfiles en bachilleratos tecnológicos, lo cual contrasta con el perfil de formación de los profesores, esto, al reportarse que el 56.90% (29 profesores) tiene una formación en las ciencias sociales y las humanidades en contraposición de las ciencias exactas que solo es un 31.4% (16 profesores), esto significa que aunque la mayoría de los maestros tiene una formación en humanidades gran porcentaje de ellos trabaja en subsistemas tecnológicos con formación en competencias genéricas y profesionales. Cabe destacar que el área de formación de

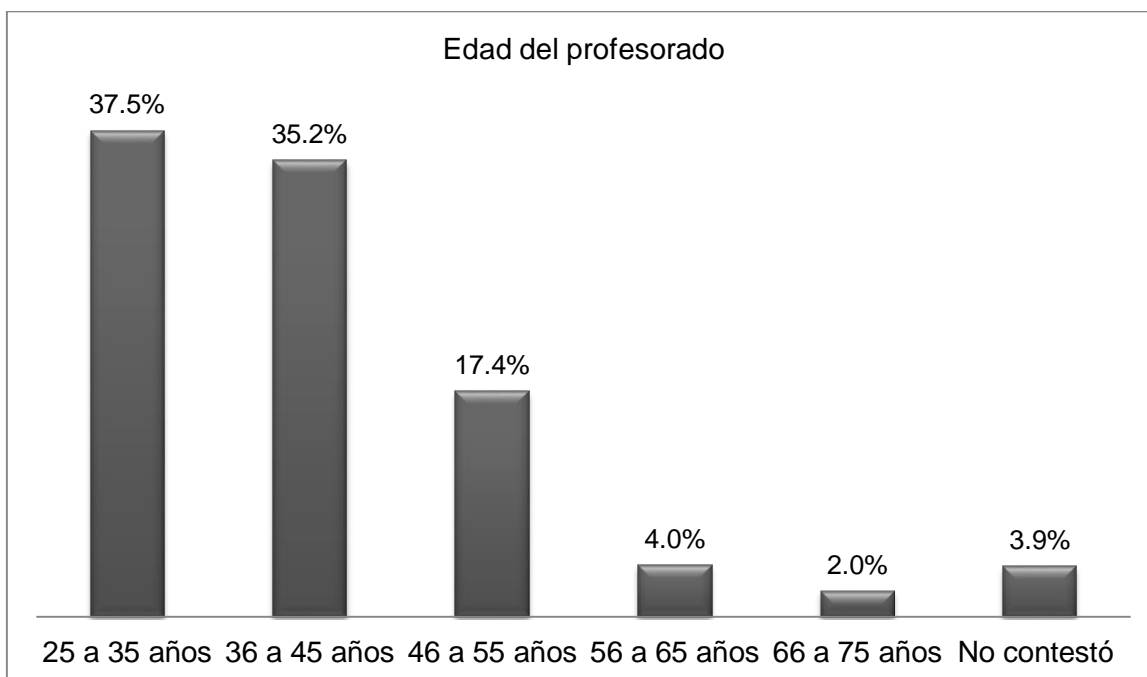
los profesores concuerda con su área de desempeño dentro del subsistema que indicaron laborar, ya que el área de las ciencias sociales y humanidades fue el área en donde más se focalizó el desempeño de los docentes con 45% (23 profesores), lo cual significa que los maestros desempeñan en sus planteles en la profesión en que se formaron, cabe mencionar que las áreas de desempeño también abarca las ciencias de la salud 23.7% (12 profesores) que tiene una representación igualitaria a la de ciencias exactas con 23.5% (12 profesores), por lo cual en la figura siguiente denominada área de formación y desempeño docente (figura 2) se presenta gráficamente los porcentajes entre el área de formación y el área de desempeño de los docentes.

Figura 2 Área de formación y desempeño docente



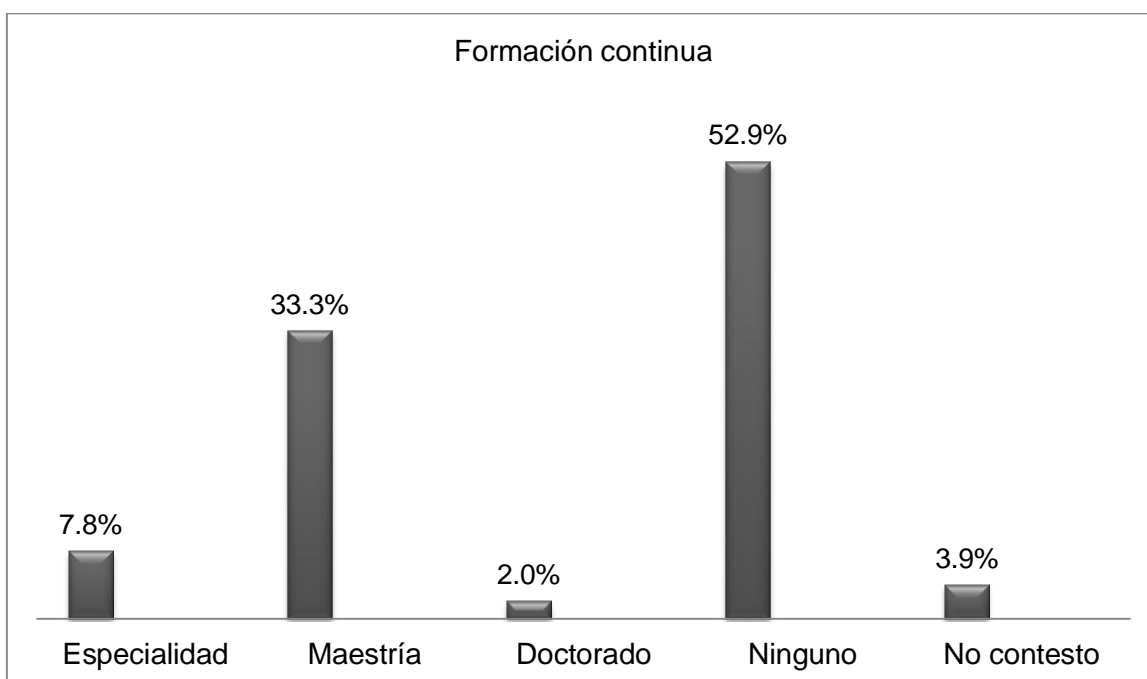
En relación a la edad de los docentes se denotó un rango de edad de los 25 años a los 68 años, pero la media se centra en el rango de 25 años a 35 años, esto representa un 37.5% (19 profesores) siguiéndole el siguiente rango de edad entre los 36 años y los 45 años con un 35.2% (18 profesores), que perfila a los docentes de mayor edad solo con una representación de un 23.4% (12 profesores) rango de los 46 a los 75 años, contemplando que el 3.9% (2 profesores) no contestaron su edad. En la figura siguiente llamada edad del profesorado (figura 3) se aprecia con claridad éstos rangos, por lo que se aprecia que la mayoría de los profesores están en edad joven entre los 25 años y los 45 años.

Figura 3 Edad del profesorado



Respecto a la variable de género, los porcentajes se mostraron equilibrados ya que el 52.9% (27 profesores) reportaron ser hombres y el 43.1% (22 profesoras) reportaron ser mujeres, aunque que el 3.9% (2 profesores) no contestaron dicha pregunta se destaca el predominio del género masculino. En relación a la formación continua de los maestros, la mayoría ellos, el 52.9% (27 profesores) contestó que no estudia ni tiene ninguna otra formación además de licenciatura, aunque los que refirieron tener alguna formación la reportaron en el grado de maestría con un 33.3% (17 profesores), en la siguiente figura denomina formación continua (figura 4) se presentan los porcentajes y se aprecia que el grado de estudio de los profesores.

Figura 4 Formación continua

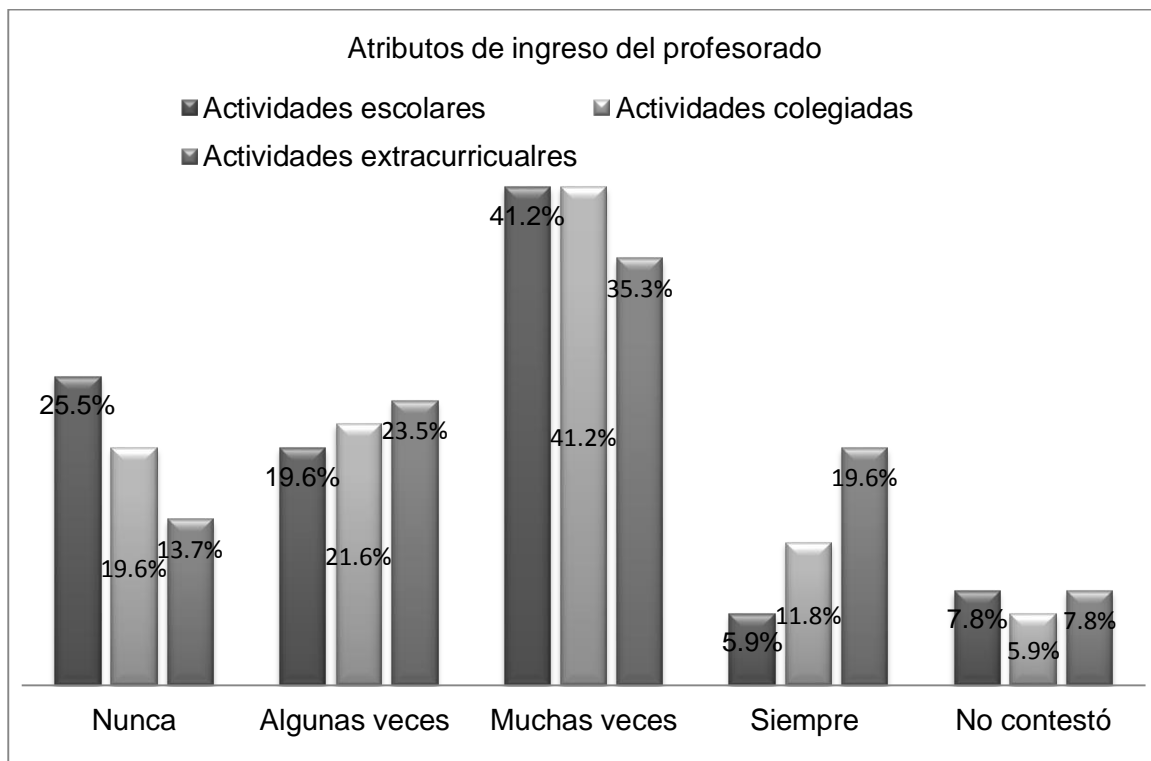


Una de las caracterizaciones más importantes a destacar en la incorporación de los profesores al diplomado es su perfil de ingreso, el PROFORDEMS toma en cuenta dicho perfil con ciertos atributos deseables considerables para que los docentes ingresen al diplomado de forma homogénea, dichos atributos que se contemplan es la participación de los docentes en actividades escolares como cursos, talleres o diplomados, en función a ello el 41.2% (21 profesores) refirieron que solo algunas veces realizaron este tipo de actividades, contrastándolo con el porcentaje entre los que contestaron que participan muchas veces muestra el 19.6% (10 profesores), se indica que la participación es del 60.8 % (31 profesores) que se interpreta como una participación permanente. Otro de los atributos a considerar es el trabajo colegiado en donde se contempla la realización de proyectos integradores, el trabajo colaborativo en grupos de academias, tutorías, comités de planeación y diseño de programas de estudios, en relación a ello el 41.2% (21 profesores) respondieron que solo algunas veces lo realizaron y el 11.8% (6 profesores) indicó que nunca realizan dichas actividades en sus planteles, y solo el 19.6% el (10 profesores) contesto que siempre han desarrollado trabajo en colegiado, por lo cual se infiere que la participación de los docentes no es del todo activa por lo que se observa en contraste con el atributo de colaboración en actividades curriculares que corresponde a la

participación de actividades escolares como ferias de ciencias, campeonatos de deportivos y concursos de conocimientos, los docentes participaron pero no de forma activa, porque en éste atributo el 23.5% (12 profesores) contestó que muchas veces colabora y el 35.3% (18 docentes) respondió que solo algunas veces participa en su plantel.

Al tener el referente de los anteriores atributos referidos se infiere que el profesorado realiza actividades en la institución de forma permanente pero no de una forma dinámica y activa. Al tener estos elementos sobre el perfil de ingreso que reportaron los profesores al contestar el cuestionario, se interpreta que la mayoría de los profesores tiene nociones precisas sobre la participación y colaboración en trabajos instituciones así como colegiados, pero ello no los exime de una colaboración permanentemente participativa. En la siguiente figura nombrada atributos de ingreso del profesorado (figura 5) se aprecian el contraste de los porcentajes sobre los atributos de ingreso al programa de acuerdo a la participación en actividades extracurriculares, actividades escolares y actividades colegiadas en la institución.

Figura 5 Atributos de ingreso del profesorado



Con los datos anteriores se puede indicar que los maestros de educación media que ingresaron al programa de formación docente de educación media superior en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, considerando la generación de estudio de sexta generación (2012), tienen una formación en las ciencias sociales y humanidades (en su mayoría) la cual desempeñan en sus planteles los cuales la mayor parte tiene una orientación tecnológica, destacando que no tienen una formación continua permanente que siga preparándolos, aunque si asisten a cursos, talleres y capacitaciones que les demandan en el subsistema donde laboran, éstas las realizan de forma regular pero no con fines o para potencializar su quehacer docentes, ya que los maestros manifestaron que realizan actividades colegiadas, escolares y extracurriculares de forma cotidiana pero no de forma dinámica y activa, cabe destacar que los docentes en su mayoría están en una edad promedio (joven) en un rango de edad de 25 a 45 años, destacando que el género masculino es el que predomina dentro de la población de estudio, lo que se interpreta que los profesores se dedican a su trabajo (académico) y solo realizan actividades escolares de acuerdo a como su en el centro de trabajo se los requieran y por ello el porcentaje de realización de estudios de posgrado no muestra sorpresa al reportarse bajo, ya que se reportó que los docentes en su mayoría no cuentan con otro tipo de grado académico además que el de licenciatura y el porcentaje de maestros que sí refieren otro grado académicos además de la licenciatura lo expresan en el grado de maestría pero no representa una totalidad.

Por lo cual se denotó que la formación continua de los maestros es un punto que la educación media tiene como tarea reforzar, en este sentido se indica que la competencia genérica número 1: organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional y la competencia número 8: participa en los proyectos de mejora continua de la escuela y la gestión institucional, del perfil docente de educación media superior, son las competencias que el programa del PROFORDEMS tiene como reto promover en los profesores, ya que se expresa que a su ingreso al diplomado en competencias docentes carecen del desarrollo de dichas competencias.

6.2 Resultados del mapeo general de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior (PROFORDEMS)

La realización del mapeo de competencias se realizó por medio de un análisis curricular del plan de estudios del diplomado en competencias docentes de educación media superior, los resultados que se emanaron del mapeo fueron en función a la identificación

de las competencias que declara el diplomado, lo cual permitió el diseño de diversos indicadores de las competencias declaradas, que aportaron los elementos necesarios para la realización del instrumento de evaluación de las competencias e identificar si las competencias que se declaran en el PROFORDEMS que son las que se promueven en el diplomado, para que a raíz de esto se realizará la descripción del logros de las competencias genéricas del perfil de egreso de los docentes de educación media superior de la sexta generación (2012) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Los resultados están estructurados en dos apartados, que son las que se realizaron en el desarrollo del mapeo de las competencias por medio del análisis curricular. El primero es el análisis general de la configuración del diplomado y el segundo la contrastación del mapeo con los resultados del instrumento concentrado en los apartados posteriores a éste, desarrollado de acuerdo a los tres módulos del diplomado. El análisis general del diplomado se realizó por medio de la matriz 1 llamada elementos de identificación del plan de estudios del diplomado en competencias docentes de educación media superior, los resultados de la matriz se presentan a continuación.

La estructura del plan de estudios del diplomado en competencias docentes de educación media se divide en pertinencia, perfil de ingreso y de egreso, estrategia de enseñanza aprendizaje, estructura curricular y sistema de evaluación. Cada elemento del plan de estudios se estructura en diferentes apartados que desglosan el *currículum*, de acuerdo al orden antes mencionado se irán reportando la descripción del análisis que se realizó de cada uno de ellos.

La pertinencia se analizó con forme a la justificación, antecedentes y el objetivo general del diplomado, se encontró que el objetivo general está fundado en sensibilizar y formar a los profesores de educación media superior en los principios de la reforma, por lo cual los profesores deben integrar en su práctica los referentes de la RIESM, a través de éste planteamiento se enlaza la justificación del diplomado que indica que la implementación del diplomado en competencias docentes tiene relevancia, porque a través de él se formaran los docentes en los principios de la RIEMS, los cuales se sustentan en el Marco Curricular Común que está conformado por competencias genéricas, básicas disciplinares, disciplinares extendidas, profesionales y profesionales extendidas. De estas competencias emana el perfil genérico de los estudiantes de educación media superior por lo cual, los docentes deben responder a este perfil formándose en un perfil genérico docente. Por ello al mencionar los antecedentes se hace una relación de la situación de la educación media superior y los retos en los que se ha

destacado dicho nivel educativo. Por lo tanto los tres elementos están integrados para dar sustento a la pertinencia del plan de estudios, aunque se dan los referentes más básicos, estos permiten comprender un sustento conceptual y normativo de la conformación del diplomado. Perfil de ingreso y perfil de egreso se analizó a través de los elementos del perfil del aspirante y el perfil del egresado. El primero está plasmado en relación a las competencias genéricas que los docentes deben contar para ingresar al diplomado en competencias docentes, en él se detalla que el docente debe contemplar destrezas de comunicación que implican la interpretación y la comprensión de manera oral y escrita de la información, así también debe saber lo que enseña, es decir que tenga los conocimientos necesarios de la disciplina en la que desarrolla su enseñanza en la educación media superior, por último debe saber a quién le enseña, destacando que deben conocer las características de la población con desarrolla su práctica docente. El segundo plantea que el perfil de egreso se concreta en el enfoque por competencias por medio de ocho competencias docentes con sus respectivos atributos (anexo), con ello se plantea que el docentes será capaz de generar las condiciones para que el estudiante de nivel medio superior desarrolle de manera clara y consciente los contenidos de una formación innovadora, que le provea las habilidades y actitudes para su mejor desempeño tanto en una formación de nivel superior como ante las exigencias que la vida laboral le planteen. De acuerdo con lo anterior la conformación del perfil de ingreso está de acuerdo a las condiciones que los docentes deben contemplar para iniciar su formación en competencias por ello, la propuesta de perfil de egreso en competencias se complementa como idónea para la formación de competencias docentes, existe congruencia entre ambos teniendo en cuenta que el docente al ingreso ya cuenta con cierta competencias que le apoyaran a el desarrollo de las competencias planteadas en el perfil de egreso.

La estrategia de enseñanza y aprendizaje que se plantea en el diplomado de analizó en función de la gestión de los ambientes de aprendizaje y el la comunión del procesos de enseñanza aprendizaje, en relación de la gestión de los ambientes de aprendizaje se menciona que se desarrolla por medio del trabajo en colegiado reflexión, discusión, análisis, diseño, elaboración y evaluación de los distintos componentes de la acción docente y la práctica educativa. El procesos de enseñanza aprendizaje se lleva acabo de la aplicación y la incorporación transversal en todos los módulos, de temas relativos a la ética y valores, uso de tecnologías de información y comunicación, desarrollo sustentable, formación integral, multiculturalidad y tutoría, por lo cual implica el desarrollo del aprendizaje significativo y la implementación del socioconstructivismos,

estos elementos son lo que se apoyan en la estrategia de enseñanza y aprendizaje, las cuales son congruente con el enfoque que tiene el diplomado en el desarrollo y formación de competencias.

La estructura curricular se analizó con los elementos del tipo de estructura curricular la cual es modular (conformada por tres módulos), el primer módulo donde se revisan los documentos normativos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, el segundo módulo corresponde a los contenidos que pretenden desarrollar las competencias docentes y orientan a la construcción del perfil de los profesores y el tercer módulo se desarrolla en dos líneas a partir de un mismo eje teórico metodológico. El eje común corresponde al desarrollo de los contenidos que de manera transversal acompañan todo el diplomado, pero que en esta última parte se revisan en el contexto de las competencias disciplinares. La modalidad es mixta con actividades presenciales y a distancia, los tipos de evaluación que se desarrollan en son tres evaluaciones iniciales: identifica conocimientos previos, evaluación formativa: reconoce sus propios procesos de aprendizaje y lo manifiesta en el portafolio de evidencias y evaluación de cierre: aplica una evaluación por competencias, las cuales se pretenden realizar en cada módulo de forma interna.

De acuerdo a los elementos estructurales del plan curricular del diplomado se interpreta que los elementos tiene congruencia entre sí, existe pertenencia en los planteamientos, pero existen elementos como la evaluación que se pierde en la ilación del diseño curricular se aprecia una congruencia de la evaluación de acuerdo al proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como su implementación en cada uno de los módulos de acuerdo a la estructura curricular, pero no se delimita un seguimiento permanente de las competencias o un tipo de evaluación que lo valide, solo se realiza por módulo, de acuerdo con el enfoque por competencias, éstas deben ser transversales por lo cual su evaluación debe contemplar dicha característica así como la flexibilidad entre los módulos para realizar un seguimiento evaluativo y de cotejo porque el planteamiento solo se acota a una evaluación modular que se realiza al inicio del módulo por medio de sus conocimientos previos, durante su desarrollo por medio de la construcción de un portafolio de evidencias y el cierre con una actividad integradora que al final no se da seguimiento para el desarrollo del siguiente módulo.

6.3 Módulo I: La reforma integral de la educación media superior

El módulo I del diplomado en competencias docentes de educación media superior es el primer módulo de una serie de tres módulos que se imparten en el diplomado de competencias docentes en la educación media superior, los resultados que se presentan es la contrastación del mapeo modular y los resultados del instrumento aplicados por medio de un cuestionario cerrado. Para la revisión del módulo I la reforma integral de la educación superior se realizó un reconocimiento sobre las competencias que comprenden éste módulo, esto a través de un análisis de las competencias declaradas, atributos que se favorecen, el propósito del módulo, actividades propuestas y los saberes que se abordan como contenidos. Las competencias declaradas e identificadas para este módulo son:

Competencia 1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional

Competencias 2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

De acuerdo a ésta identificación se diseñó el indicador: integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente.

6.3.1 Análisis curricular: Mapeo de competencias

En el módulo I se revisaron los componentes esenciales del módulo para analizar sus partes los cuales son la nomenclatura del módulo, las competencias que se declaran para dicho módulo y de acuerdo a ello los atributos que son favorecidos, el propósito, las competencias en función a los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores, así como también las actividades de aprendizaje concretamente a realizar en el desarrollo del módulo, concentrado en la matriz 2 (anexo 2) mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior.

La revisión de las actividades de aprendizaje en relación con las competencias declaradas existe una relevancia entre ambos ya que las dos competencias que se declaran para este módulo son la competencias número 1 que dice que el docente debe organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional y la competencia número 2 que dice que domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo, en relación con las actividades que desarrollo en el diplomado es la revisión de documentos oficiales y normativos que formulan los aspectos

fundamentales de la reforma, la organización previa de conceptos, donde se establece el dialogo y discusión con los datos aportado por los documentos oficiales: RIEMS y MCC, competencias genéricas del estudiante y competencias docentes, en ello se deriva el propósito del módulo que es el docente de bachiller integra a su práctica, en el contexto de su región y de su institución, los elementos de la Reforma Integral de Educación Media Superior en educación media superior como un proceso innovador que le permitirá fortalecer la formación en competencias vinculadas al quehacer educativo, en gran medida si se cumple la relación entre el propósito, las actividades y las competencias por que se comprueba por medio de los conocimientos diseñados para este módulo que son la identificación y reflexión del marco curricular común, el análisis del perfil del egresado (del estudiante) y el perfil docente, desarrollando habilidades en donde se denote la búsqueda y organización de la información que se ha generado alrededor del análisis de los aspectos que fundamentan el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media, en donde se muestran las actitudes de los docentes por medio del trabajo de manera responsable, con una actitud de participación y cooperación con apoyo a sus compañeros. Teniendo en cuenta ello se observa que los atributos de las competencias número 1 y número son promovidos de forma unificada.

Se concluyó que el módulo I declara dos competencias relacionadas con la formación formativa del docente en donde tiene que estructurar aprendizajes significativos y posteriormente realizar esos aprendizajes a su trayectoria profesional para ello necesita conocer los fundamentos de su práctica docente que viene referidos en el RIEMS y sus elementos, por ende tiene que tener habilidades de búsqueda de información y organización para poder estructurar esos conocimientos y el trabajo en equipo se vuelve clave para ello, por eso el propósito del módulo se centra en el docente y que éste contextualice la reforma a su contexto y esto le apoye a la integración de fortalecer su formación como lo indica la competencia número 1 y número 2.

6.3.2 Indicador: integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente

La integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente es el primer indicador de la dimensión de competencias declaradas expresado en el instrumento de la investigación, que corresponde a identificar si el docente relaciona lo que vive con como un aprendizaje significativo y si éste a la vez lo traslada a su actuar docente. Para identificar el logro de las competencias declaradas para este módulo, se les cuestionó a los docentes en la pregunta 10 del cuestionario: ¿eran parte de las sesiones de los

módulos del diplomado el análisis y la reflexión sobre la RIEMS, el diseño de estrategias de aprendizaje, la evaluación entre pares, utilización de tecnologías de información y la comunicación así como la realización de ejercicios en plataforma?, en relación a ello 51.0% (26 de los profesores) contestaron que siempre se realizaron dichas actividades en el módulo 1, lo cual constata la congruencia dentro del mapeo del módulo ya que de acuerdo a las actividades propuestas revisión de documentos oficiales y normativos que formulan los aspectos fundamentales de la reforma y organización previa de conceptos, donde se establece el dialogo y discusión con los datos aportado por los documentos oficiales: RIEMS y MCC, competencias genéricas del estudiante y competencias docentes dan el referente que si se promueve las competencias número 1 y dos del módulo I en la tabla 1 nombrada integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente, se observan los demás porcentajes y frecuencias sobre la escala de valoración, en donde se observa que las valoraciones más bajas que son algunas veces 3.9% (2 profesores) y nunca con el 2.0% (1 profesor) tiene porcentajes bajos respectivamente aunque salta a la vista que un porcentaje mayor a es el de no contesto 9.8% (5 profesores), pero en la suma de dichos porcentajes no representa un indicador alto para decir que no se dio la integración de las experiencias de aprendizaje con la práctica docente dentro del diplomado, por ello se puede inferir que la promoción de las competencias 1 y 2 si se promovieron dentro de las sesiones del diplomado y su logro se identifica en el productos realizados en la plataforma, dentro de los foros de discusión.

Tabla 1 Integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente

Integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente		
Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2.0%
Algunas Veces	2	3.9%
Muchas Veces	17	33.3%
Siempre	26	51.0%
No contestó	5	9.8%
Total	51	100.0%

6.4 Módulo II: Desarrollo de competencias del docente en la educación media superior

El módulo II del diplomado en competencias docentes de educación media superior es el segundo módulo de la serie de tres módulos que conforman el diplomado, los resultados

se presentan por medio del contraste del mapeo modular y los resultados del instrumento aplicado a los docentes en el trabajo de campo.

Para la revisión del módulo II el desarrollo de competencias del docente en la educación media superior, se desarrolló la identificación de las competencias declaradas que comprenden el módulo, por medio de un análisis de las competencias declaradas, atributos que se favorecen, el propósito del módulo, actividades propuestas y los saberes que se abordan como contenidos. Las competencias declaradas para éste módulo son:

.Competencia 1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Competencia 3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Competencia 4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Competencia 5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Competencia 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

De acuerdo a la identificación de las competencias se diseñaron los siguientes indicadores: estructuración de saberes disciplinares, diseño y planeación del aprendizaje, implementación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, procesos de evaluación por competencias y promoción de ambientes de aprendizaje por competencias.

6.4.1 Análisis curricular: Mapeo de competencias

En el módulo II se revisaron los componentes esenciales la nomenclatura del módulo, las competencias que se declaran para dicho módulo y de acuerdo a ello los atributos que son favorecidos, el propósito, las competencias en función a los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores, así como también las actividades de aprendizaje concretamente a realizar en el desarrollo del módulo, concentrado en la matriz 2 (anexo 2) mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior.

La revisión de las competencias y los atributos declarados se contrastaron con el propósito del módulo el cual dice que el docente de bachiller integra los elementos de la

formación basada en competencias como un proceso innovador que le permitirá fortalecer la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevándolos a la práctica de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto regional e institucional. Por lo cual se refiere a que los docentes deben contemplar elementos de planeación y de enseñanza aprendizaje, para la elaboración de procesos de evaluación, contemplando los contextos regionales e institucionales del plantel. De acuerdo con las actividades que se proponen en el módulo que es la revisión de las competencias docentes, las competencias genéricas del bachiller y modelos de concreción didáctica centrados en el aprendizaje, así como la realización de programa de estudio por competencias, la elaboración de material didáctico seleccionado de acuerdo con las actividades de aprendizaje programadas y el diseño de sistema de evaluación e instrumentos desarrollados de acuerdo con la propuesta de programa; dichas actividades son congruentes con las competencias y el propósito así como también con los saberes y contenidos del módulo, corroborando que la lógica y estructura de dicho módulo, en función de los contenidos y conocimientos que son la identificación y el conocimiento conceptual de las competencias del perfil docente, el análisis de autores para el diseño de estrategias y de programas por competencias, conocimiento de material didáctico para el desarrollo de competencias y conocimientos teóricos - conceptuales de evaluación de competencias, dan referencia de las habilidades como el análisis e interpretación de documentos oficiales y normativos que formulan los aspectos fundamentales de las competencias genéricas del bachiller y del docente, investigación de los documentos con base en la construcción de preguntas abiertas, con el fin de establecer las posibilidades de conocimiento y apropiación, organización previa de un conjunto de conceptos, donde se establece un diálogo y discusión con los datos aportados por los documentos trabajados, la demostración de la adquisición de competencias a partir de la elaboración de programas de estudios por competencias, la selección de materiales didácticos y de recursos de evaluación acordes con la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunicación con grupos de aprendizaje para establecer una dinámica de retroalimentación continua que enriquezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación propuestos, con las actividades referenciadas y tiene una concordancia con el propósito, los contenidos y saberes, así como con las competencia declaradas dentro del módulo,

Se concluye que los atributos de las competencias que son las que indican su promoción y desarrollo, en su totalidad no son favorecidos del todo en relación a la

estructura curricular del módulo por lo cual se encontró que solo los siguientes atributos son los que son promovidos de acuerdo al propósito y actividades del módulo II, el atributo número 10: los conocimientos previos de los estudiantes, el número 12: diseña materiales para el desarrollo de competencias, número 14: comunica ideas y conceptos en diferentes ambiente de aprendizaje, número 19: establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias, número 20: da seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, número 25: promueve en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los contenidos educativos. En los cuales lo que indica de acuerdo con los atributos enunciados, los demás atributos no están contemplados dentro del abordaje del módulo porque las actividades ni los conocimientos, habilidades y actitudes se vinculan con los demás atributos restantes, por lo cual promoción de las competencias número 3, número 4, numero 5 y número 6 se ven comprometidas y por lo tanto no promovidas de forma integral dentro del módulo II, en donde solo se toman atributos que enlazan las competencias docentes enfocadas a la planeación, evaluación y la construcción de ambiente del aprendizaje.

6.4.2 Indicador: estructuración de saberes disciplinares

La estructura de saberes disciplinares es el segundo indicador que se estructuró dentro de la dimensión del instrumento competencias declaradas, que responden al identificar si el docente relaciona con sus saberes con los saberes disciplinares de sus unidad de aprendizaje. Para identificar el logro de las competencias declaras para este módulo, se formuló el siguiente cuestionamiento (pregunta 11 del cuestionario) ¿dentro de las sesiones presenciales se realizaron vinculaciones del área de conocimiento y su unidad de aprendizaje?; a lo que el 45.1% (23 profesores) contestaron que muchas veces se realizaron dichas vinculaciones entre los saberes disciplinares y sus saberes como docentes, le sigue el porcentaje de 30.2% (20 profesores) que indicaron que siempre se realizaron las actividades de correlación, si se unen dichos porcentajes la mayoría corrobora que las actividades del diplomado en el módulo II si se vinculan con la los saberes disciplinares, además llama la atención el referente de 0% correspondiente a nunca, lo que implica que ningún docente contesto que la actividad no se realizaba, en la tabla 2 nombrada estructuración de saberes disciplinares se aprecian los porcentajes y frecuencias sobre la el indicador a lo que lo que se hace referencia que la competencia número 3, si se promueve dentro del diplomado y su logro se identifica por medio de la estructuración de las secuencias didácticas que el profesor realiza dentro de las actividades del manual de módulo II.

Tabla 2 Estructuración de saberes disciplinares

Estructuración de saberes disciplinares		
Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas Veces	2	3.9%
Muchas Veces	23	45.1%
Siempre	20	39.2%
No contestó	6	11.8%
Total	51	100%

6.4.3 Indicador: diseño y planeación del aprendizaje

El indicador diseño y planeación del aprendizaje es el tercer indicador de la dimensión de competencias declaradas del cuestionario, elaborado para identificar si las actividades que se realizaron en el diplomado apoyaron la realización de planeaciones didácticas en el enfoque de competencias, las cuales se denotan en secuencias didácticas, así también el conocer si dichas secuencias fueron apoyadas con la aplicación de metodologías constructivistas y de aprendizaje significativo. Para identificar el logro de la competencia, se les formularon dos preguntas, la primera fue la pregunta 12 del cuestionario: ¿en la realización de las actividades planteadas en los manuales del diplomado, se estructuraron secuencias didácticas que se relacionaran con otras unidades de aprendizaje; el porcentaje fue alto y el 56.9% (29 profesores) contestaron que muchas veces se realizaron las secuencias didácticas en relación con otras unidades de aprendizaje así también lo indicaron 27.5% (14 profesores) que contestaron siempre, por lo cual se infiere que el resultado del indicador anterior (estructuración de saberes disciplinares) si se vinculan con los saberes de la disciplina y la interrelación con otras disciplinas, entonces la competencias número 3 y 4 son promovidas dentro del diplomado. En la tabla 3 denominada diseño y planeación del aprendizaje se verifican los porcentajes y frecuencias en donde se aprecia la inclinación total del porcentaje hacia la referencia de favorecimiento del indicador.

Tabla 3 Diseño y planeación del aprendizaje

Diseño y planeación del aprendizaje		
Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	0	0%
Algunas Veces	2	3.9%
Muchas Veces	29	56.9%
Siempre	14	27.5%
No contestó	6	11.8%
Total	51	100%

La segunda pregunta se formuló como la número 12 del cuestionario: ¿las propuestas del trabajo por proyectos, la utilización de aprendizaje basado en problemas, desarrollo de portafolios así como lluvia de ideas, se abordaron como opciones de integración dentro de las secuencias didácticas diseñadas en las actividades modulares? La mayoría de los docentes respondieron que siempre con un 41.2% (21 profesores) y muchas veces con 39.20% (20 profesores) por lo cual se indica que los docentes si integraron actividades de aprendizaje dentro de sus secuencias didácticas como parte de sus planeaciones por lo cual se evidencia que el trabajo de aprendizaje significativo se está llevando acabo como lo prevé la estrategia de proceso de enseñanza aprendizaje que propone el módulo al igual que el propósito que se plantea en el módulo II, concretando las el logro de la competencias número 3 y 4, aunque se observa en la tabla 4 nombrada integración de actividades de aprendizaje, que el 9.8% (5 profesores no contestaron a la pregunta.

Tabla 4 Diseño y planeación del aprendizaje

integración de actividades de aprendizaje		
Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	3.9%
Algunas Veces	3	5.9%
Muchas Veces	20	39.2%
Siempre	21	41.2%
No contestó	5	9.8%
Total	51	100%

Indicador: implementación de las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje

En el indicador de la implementación de las competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el cuarto indicador que se elaboró dentro de la dimensión de competencias declaradas del cuestionario, el cual se refiere a identificar si las competencias y el saber ser del docente fueron parte del proceso de enseñanza aprendizaje dentro del diplomado. Para identificar el logro de las competencias se les pregunto a los profesores en la pregunta número 14: ¿dentro del diplomado se promocionaron los valores de respeto, tolerancia, solidaridad y responsabilidad para su incorporación al diseño de las secuencias didácticas?; con la intención de conocer si los docentes tenían en cuenta sus valores y actitudes presentes dentro del diseño y planeación de las actividades, en dicha integración se percibió que los docentes tomaron en cuenta dichas actitudes, ya que el 60.80% (31 profesores) respondieron que siempre realizaron dicha integración de las competencias con estas actitudes, siguiéndole el 25.5% (13 profesores) que contestaron que muchas veces, lo cual se observa en la tabla 5 denominada competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo cual se infiere que los profesores identificaron y dentro del proceso de las competencias con su formación actitudinal. Lo cual corrobora el logro de la competencia número 1 y número 6, porque es consciente de su formación profesional por medio de sus actitudes ya la vez eso lo promueve con sus estudiantes en la construcción de ambientes de aprendizaje, esto se vincula directamente con el apartado del objetivo general del plan curricular así como con la estrategia de procesos de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje que el propio diplomado plantea.

Tabla 5 Competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje		
Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	2%
Algunas Veces	1	2%
Muchas Veces	13	25.5%
Siempre	31	60.8%
No contestó	5	9.8%
Total	51	100%

6.4.5 Indicador: procesos de evaluación por competencias

En el indicador de los procesos de evaluación por competencias es el quinto que se diseñó en la dimensión de competencias declaradas del instrumento. En el cual se requiere identificar si los instrumentos de evaluación que se implementaron en el diplomado, los docentes los desarrollaron para incorporarlos en las secuencias didácticas de sus planeaciones. A los docentes se les preguntó en la pregunta 15 del cuestionario: ¿las actividades de diseño de instrumentos como rúbricas, portafolios, bitácoras o cédulas de observación para evaluar dentro del salón de clase, formaron parte de las dinámicas del PROFORDEMS?; el 52.9% (27 profesores) contestaron que siempre y el 29.4% (15 profesores) contestaron muchas veces, en la tabla 6 denominada proceso de evaluación en competencias se observan los demás porcentajes en donde se percibe que 9.8% (5 profesores) no contestaron la pregunta. Lo que se interpreta es que dentro del diplomado se promovieron dentro de las actividades el diseño de instrumentos de evaluación lo cual concuerda con la realización de secuencias didácticas y el diseño de actividades para las mismas, las cuales están referidas en las competencias número 3, 4 y 6 del perfil docente, lo que corrobora el logro de dichas competencias, también se relaciona con el sistema de evaluación planteado en el plan curricular en donde se hace referencia en los momentos en que se realiza la evaluación que es por modulo y solo en cada uno de ellos es donde se instrumentan los procesos de evaluación y no de forma continua como se propone en la evaluación del enfoque por competencias.

Tabla 6 Proceso de evaluación en competencias

Proceso de evaluación en competencias		
Escala de valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	3.9%
Algunas Veces	2	3.9%
Muchas Veces	15	29.4%
Siempre	27	52.9%
No contestó	5	9.8%
Total	51	100%

6.4.6 Indicador: promoción de ambientes de aprendizaje por competencias

En el indicador de ambientes de aprendizaje por competencias es el sexto que se diseñó en la dimensión de competencias declaradas del cuestionario. En dicho indicador se requirió identificar si se diseñaron estrategias de promoción de ambientes de aprendizaje basados en competencias, para establecer congruencia entre las actividades del diplomado y los contenidos del módulo II. A los profesores se le preguntó si se había contemplado dicha actividad, en la pregunta número 16 del cuestionario: ¿dentro de las actividades del diplomado se contempló el diseño de estrategias para la promoción de ambientes de aprendizaje basados en competencias? por lo cual se hizo referencia por parte de los docentes con un 47.10% (24 profesores) que siempre se desarrollaron las actividades y con un 33.3% (17 profesores) refirieron que muchas veces se desarrollaron, en la tabla 7 nombrada promoción de ambientes de aprendizaje en el aula se observan los demás porcentajes y frecuencias las cuales se reportan bajas. Por consiguiente se reflejó que hay una lógica en el módulo ya que el propósito del mismo refleja que el docente tiene que realizar la planeación, evaluación y diseño de ambientes para el aprendizaje, contemplando el enfoque por competencias. También lo contenidos referidos en función a conocimientos habilidades y actitudes se manifestaron en el logro de las competencias propuesta para el módulo que son las competencias número 1, 3, 4, 5 y 6. En donde se denota el logro por medio de la promoción de las competencias, aunque el alcance la investigación no contempla la evaluación de las competencias aun nivel aplicativo si se puede inferir que las competencias que se logran promover en el

PROFORDEMS son de acuerdo al perfil de competencias genéricas, concebidas como las competencias declaradas en la configuración del diplomado.

6.5 Módulo III: Competencias disciplinares

El módulo III del diplomado en competencias docentes de educación media superior es el tercer y último módulo que conforma el diplomado, los resultados que se muestran por medio del contraste entre el mapeo modular y los resultados de la aplicación del instrumento son parte de éste apartado.

La revisión del módulo III se realizó primeramente con la identificación de las competencias declaradas para dicho módulo, contemplando los atributos que se favorecen, el propósito del módulo, actividades propuestas y los saberes que se abordan como contenidos, los cuales fueron extraídos del mapeo general. Las competencias declaradas para este módulo son:

Competencia número 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Competencia número 8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Con la identificación de las competencias declaradas se diseñaron un indicador: promoción de competencias genéricas en el aula.

6.5.1 Análisis curricular: Mapeo de competencias

En el módulo III se revisaron las competencias número 7 y 8 se revisaron los componentes esenciales la nomenclatura del módulo, las competencias que se declaran para dicho módulo y de acuerdo a ello los atributos que son favorecidos, el propósito, las competencias en función a los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores, así como también las actividades de aprendizaje concretamente a realizar en el desarrollo del módulo, concentrado en la matriz 2 mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior (anexo 2).

Para encontrar una lógica a la estructura del módulo se identificaron cuáles eran las actividades que se proponen a trabajar, las actividades que el módulo propone son: la estructurar contenidos de las asignaturas, el desarrollar lógicamente las secuencias que facilitan el aprendizaje, la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios, propiciando un clima escolar conducente al aprendizaje y

define espacios dentro y fuera del salón de clases que contribuyan al desarrollo humano integral de los estudiantes, promover y facilitar el aprendizaje autónomo entre los estudiantes, evaluar y dar seguimiento a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y su trabajo académico, así como interactuar y colaborar con otros docentes, con los propios estudiantes y padres de familia, así como con la comunidad en apoyo del aprendizaje.

Bajo estas directrices se contemplan conocimiento y saberes que están incluidas en el módulo III como el conocer la relación disciplina – competencia, la definición de espacios de ambientes de aprendizaje, identificación de trayectorias para el dominio de los procesos, delimitación de cruces entre procesos a dominar por parte de los estudiantes, identificar los atributos de la competencia en los procesos y productos, registro de la integración de atributos de la competencia en los estudiantes, evaluación como acompañamiento.

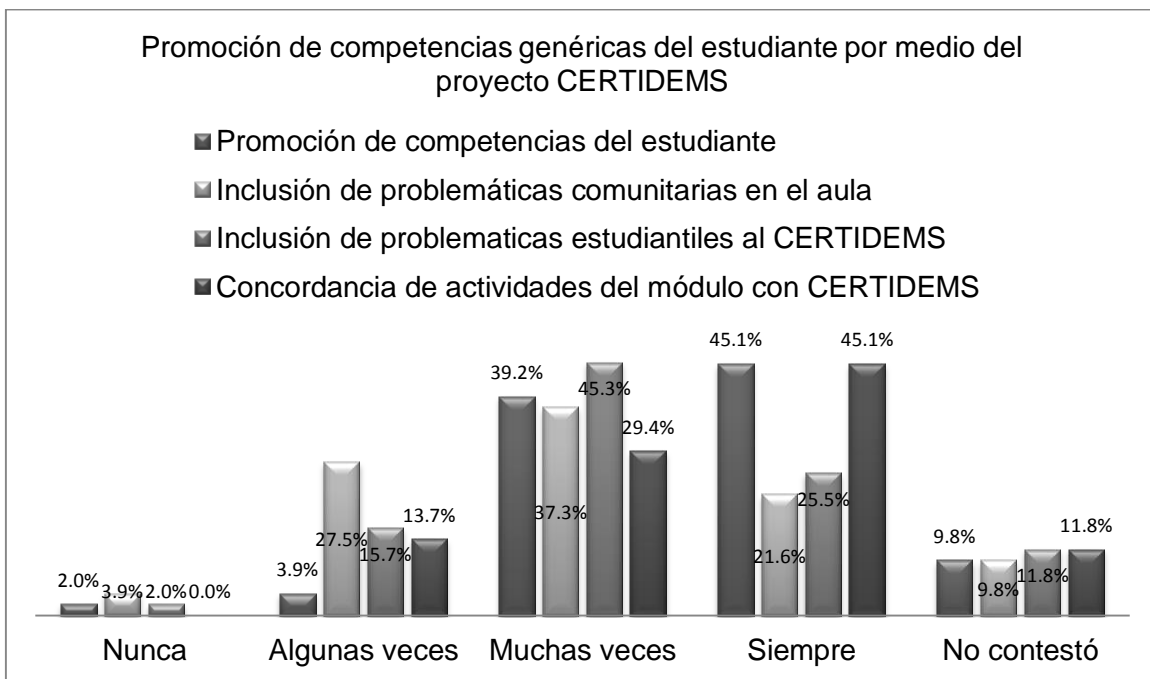
Se concluye que se integra que las competencias tiene cierta congruencia con las actividades del diplomado ya que al refiere de integrar un programa como lo marca el propósito general del módulo incluye todo este tipo de saberes y de integración de actividades. Los contenidos referidos para el módulo son los adecuados para la integración de las actividades del módulo. Al tener esto relacionado se contrastó con las competencias que se declaran para el módulo que de acuerdo con lo anterior desde la parte de los saberes son promovidas por las competencias que se declaran (competencias número 7 y 8).

6.5.2 Indicador: promoción de competencias genéricas en el aula

En el indicador promoción de competencias genéricas es el séptimo que se elaboró para la dimensión de competencias declaradas que se incluye en el cuestionario. Con éste indicador se pretendió la identificación de la promoción de las competencias genéricas del estudiante por medio de la práctica educativa de los docentes, de acuerdo con las actividades del módulo III se integran en un proyecto las problemáticas de los planteles. A esta dicha actividad se le conoce como proyecto CERTIDEMS que plantea para la certificación de las competencias docentes en el marco de la RIEMS. Para poder identificar el resultado de este objetivo así como el logro de la promoción de las competencias a los docentes se les realizaron en el cuestionario cuatro preguntas, la primera, la pregunta 17 del cuestionario se les preguntó a los profesores si dentro de las asesorías del proyecto CERTIDEMS se realizaban dicha identificación de problemáticas sociales de los

estudiantes. Lo cual resultó que el 45.1% (23 profesores) contestaron que muchas veces se les asesoró para la realización del proyecto, se contrasta cuando se les preguntó en la segunda pregunta a los profesores en el cuestionamiento 18 del cuestionario que ¿se analizaron en las sesiones modulares del diplomado problemáticas del aula o la comunidad sobre temas del medio ambiente y la promoción de la vida saludable? el 37.3% (19 profesores) reportaron que muchas veces se desarrollaron dichas problemáticas en el aula así como el 21.6% reportó que siempre lo desarrollaron, por lo tanto en la tercera pregunta se le cuestionó (pregunta 19 del cuestionario) ¿Dentro de las asesorías del diplomado se identificaron problemáticas del plantel o de la comunidad en donde labora para la realización de la CERTIDEMS? el 45.1% (23 profesores) respondió que muchas veces se desarrollaron las asesorías dentro del diplomado seguido del 25.5% que respondió que siempre recibieron las asesorías, en la cuarta pregunta se les cuestionó a maestros si el proyecto se relacionaba con las actividades que se les proponen en el módulo III y la mayoría con respondió que siempre con un 45.1%, que representa a (23 profesores) por lo tanto se revela una concordancia total en las actividades propuesta del módulo con las competencias referidas en él, de acuerdo a lo que respondieron los maestros en el instrumento. En la siguiente figura 6 llamada promoción de competencias genéricas del estudiante por medio del proyecto CERTIDEMS se hace la representación gráfica de las cuatro preguntas finales para la observación directa de las preguntas y las respuestas con los porcentajes presentados.

Figura 6 Promoción de competencias genéricas del estudiante por medio del proyecto CERTIDEMS



En figura anterior (figura 6) se puede observar que las actividades realizadas en función a la promoción de las competencias genéricas del estudiante (pregunta 17) y la concordancia de las actividades propuesta en el módulo (pregunta 20) se realizaron de forma activa, la escala de valoración muestra que muchas veces y siempre fueron las respuestas más concurridas, aunque los porcentajes de no contestó y nunca se muestran bajos, tiene una representación en que algunos docentes no refirieron que se hayan dado este tipo de actividades, la inclusión de temáticas estudiantiles en el proyecto CERTIDEMS (pregunta 19) y la inclusión de problemáticas de la comunidad (pregunta 18) muestran un menor porcentaje que las dos preguntas anteriores, pero la incidencia en el porcentaje en la opción de muchas veces sigue manteniéndose en rangos altos a comparación de las otras opciones por lo cual se infiere que las actividades del diplomado de acuerdo con los propósitos del módulo y los saberes propuestos se llevaron de forma permanente, aunque no de forma activa y dinámica ya que se percibe una incidencia relativa para el logro de la competencia número 8 por la promoción de la misma bajo las temáticas de gestión institucional y de vinculación de problemáticas comunitarias.

CAPITULO 7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1 Conclusiones

Los fenómenos sociales que han transcurrido a lo largo de las últimas décadas del siglo XX e inicios del siglo XXI han marcado líneas concretas de actuación que han permeado de forma inminente el orden del mundo actual. Dichos fenómenos como la llegada del neoliberalismo y la cobertura total de la globalización, así como las tecnologías de la comunicación y la información han revolucionado de forma holista a todos los sectores. Por lo tanto la economía mundial ha tenido fuertes impactos, gracias a las transformaciones sociales, deslindando una responsabilidad ineludible para el campo de la educación, ya que ella es la que se encarga de la formación del ser humano en todos los niveles. Castañón, Seco y Fortes, (2000) comentan que esto ha generado cambios en el orden político, los cuales impactan directamente a la educación porque la economía, la política y la sociedad en general son parte de la educación.

En los contextos occidentales a finales del siglo pasado se comenzaron a revolucionar las políticas y comercios internacionales, lo que provocó que la revolución de las tecnologías se trazara como una política transversal que todos los países empezaron a seguir, a raíz de ello, en Iberoamérica se adopta de forma imperiosa estas nuevas implicaciones, la industria cambia, los mercados laborales inician nuevas temáticas y la educación se comienza a adaptar a estas nuevas condiciones, por lo tanto entre la década de los 70's hasta los años 2000, en la educación se asentaron nuevos criterios y enfoques para que la educación, con una variante incisiva, que es la internacionalización apoyada y fundada desde los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y la Organización Internacional de Comercio y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por mencionar a los más destacados, iniciaron a realizar grupos de poder con los países más destacados de la Unión Europea, Asia y América, al conformarse dichos grupos se emprenden a realizar diagnósticos regionales sobre las condiciones políticas, económicas y sociales de los países. En función a ello, se prepararon políticas internacionales y decretos que incluían a todos los sectores, sin exceptuar a la educación, dichas políticas se determinaron en forma vertical, ejemplo claro México, que al unirse en los 90's a las condiciones internacionales firmando tratados de libre comercio y uniéndose a distintos organismos internacionales no tuvo opción más que seguir al corriente de reformas y recomendaciones impulsadas desde lo internacional.

Bajo este panorama, organizaciones de categoría mundial como la UNESCO vislumbrando los grandes retos que se presentaban en dichas décadas, encabeza diferentes eventos en torno a la educación y su paradero, por medio de declaraciones y conferencias mundiales e inicia a concretar líneas definidas sobre el rumbo de la educación para todas las naciones. Unos de los pronunciamientos más importantes son los cuatro pilares de la educación, la declaración mundial para la educación de 1998 y la de 2009, enfatizando un eje clave para la educación que es la cobertura, equidad y calidad, poniendo como base la implementación de competencias, a estos acontecimientos también se unieron los acuerdos de Bolonia en Europa y recientemente proyecto *tuning* y DeSeCo y en América el proyecto *tuning* Latinoamericano. La implementación de políticas educativas enfocadas a la niñez y juventud basadas en competencias las cuales estaban dirigidas a la adquisición de habilidades, destrezas, valores, conocimientos y aptitudes a lo que se le conoce como competencias genéricas. Fueron el parteaguas comenta el INEE (2006) para que las instituciones internacionales programaran las reformas curriculares de los países Europeos y Latinoamericanos a través de financiamientos para la educación promoviendo la formación de ciudadanos activos, participativos y productivos, así mismo destacando la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje en las tecnologías de la información y la comunicación.

En las condiciones en que se gestó este entorno educativo en México se encabezaron reformas enfocadas a las competencias y la educación inicio una serie de cambios que hasta la segunda década del siglo XXI no se terminan de cristalizar. En el tono específico de la educación media superior en el país por medio de esta panorama educativo inicio su proceso de cambio gracias al nacimiento de la RIEMS reforma educativa implementada para dicho nivel en el 2007, implementada con el propósito de elevar la calidad, reconstruir una identidad propia, incrementar la cobertura en el servicio, dar argumentos curriculares a los programas de estudios, revertir los rezagos educativos y promover un sistema unificado para el nivel medio superior. Un reto que a la fecha no se ha podido superar, bajo estos propósitos la RIEMS entablo instrumentaciones para poder llevar a cabo sus fines estableciendo un Sistema Nacional de Bachillerato, dentro de un marco de diversidad entre los subsistemas, llamado Marco Curricular Común que se sustenta bajo la formación y concreción de competencias básicas. Sin duda una medida que respondía a las líneas de las políticas educativas a nivel internacional, concretando así que la globalización dentro de la educación se convirtió en una forma de operar la educación por medio de tendencias y enfoques como lo son las competencias. Teniendo

en cuenta lo anterior, la reforma se había impuesto desafíos bastantes fuertes en donde los estudiantes y los docentes eran los protagonistas, éstos últimos, como ejes operadores de la reforma en las aulas, ¿cómo lograrlo? Por medio de un programa que coadyuvara a la formación de las famosas competencias en dichos actores (profesores) así es como nace el El PROFORDEMS, programa que en el marco de la RIEMS tenía como objetivo la formación y actualización docente y promoviendo el perfil del docente basado en competencias, el programa después de ser instalado en las entidades federativas de todo el país, se instauró como un referente de la reforma, Lamentablemente dicho programa por medio de la ejecución del diplomado en competencias docentes para el nivel medio superior, desde sus inicios se ha visto criticado y sumamente cuestionado por la comunidad educativa del nivel educativo de media superior, esto a la luz de discrepancias sobre su funcionalidad o eficiencia, que de cierta forma le han restado importancia, cabe mencionar que los esfuerzos del programa por proporcionar una formación continua los profesores ha sido fundamental para la realización de sus acciones.

En cada uno de los estados de la república mexicana el PROFORDEMS ha tenido diversas experiencias, esto debido a que los contextos nacionales son heterogéneos por lo cual el impacto se refleja diferente, para el caso de la región centro del país se ha visto una aceptación mediana y la funcionalidad del programa ha sido relativamente buena, esto reportado por la ANUIES (2010) en recientes publicaciones vertidas en su portal de internet, para el caso explícito del estado de Tlaxcala, perteneciente a dicha región las condiciones políticas sobre la RIEMS se han percibido de bajo impacto, bajo el sexenio en turno 2011 – 2016, se marca de manera general que la educación media superior es un nivel educativo que tiene grandes retos en el futuro cercano y que por ello, dentro de la entidad se deben disponer de las herramientas necesarias para estar a la par de la competitividad del país, esto, solo enmarca que el seguimiento de las disposiciones oficiales son parte de un discursos sobrio y de orden concesionario. La RIEMS como política pública de orden federal se dispuso a implantarse en la Universidad Autónoma de Tlaxcala por medio del establecimiento del diplomado en competencias docentes por medio del conocido PROFORDEMS como parte del seguimiento de las políticas nacionales en el año 2008. El desarrollo del diplomado se ha llevado hasta el momento de forma estable y continua.

En el contexto de la UATx el PROFORDEMS ha presentado diversos síntomas sobre la configuración y su operación en el entorno universitario, destacando el ingreso de

la matrícula del profesorado de forma diversificada y un tanto dispar, también se identificó que la evaluación integral era un punto débil dentro del programa, contemplando que faltaba una precisión clara sobre el logro de las competencias a través del diplomado. Por ello en ésta investigación se comenzaron a realizar diversos planteamientos en relación a lo que se estaba viviendo en ese momento dentro del programa en la UATx, uno de ellos el inicial fue ¿el diplomado en competencias docentes de la UATx logra promover competencias al término del PROFORDEMS?; Pregunta que se formuló como la apertura de la realización del presente estudio, en función a ello durante el proceso de la investigación surgieron otros cuestionamientos que se formaron como apoyo a la pregunta inicial, las preguntas de apoyo fueron ¿cuáles son las competencias que se declaran en la estructura curricular del diplomado? y ¿cuáles son las características del profesorado que ingresa al diplomado en competencias docentes de educación media superior de la UATx?, basado en ello y teniendo preguntas que saltaban a la vista de acuerdo al contexto del PROFORDEMS se diseñó el objetivo general para realizar el estudio, el cual sirvió como guía para realizar diferentes actividades metodológicas, dicho objetivo se basó en identificar las condiciones en que se desarrolla la promoción y logro de las competencias del perfil docente del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior. Bajo esta misma tónica se formularon objetivos específicos que apoyaran a la realización del objetivo general, los cuales radicarón en identificar dentro de la estructura curricular del Diplomado en Competencias Docentes de Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cuáles son las competencias declaradas que se promueven para el logro del perfil docente del Programa de Formación de Docente de Educación Media Superior. Así como la realización de describir las características del profesorado de educación media superior que se integran al Programa de Formación de Docente de Educación Media Superior en la Universidad Autónoma de Tlaxcala para identificar en qué condiciones ingresan y egresan los docentes al diplomado.

Teniendo un planteamiento del problema y cuestionamientos sobre la problemática que vivía el diplomado en competencias docentes de la Autónoma de Tlaxcala, se realizaron trabajos de investigación en función a revisión de literatura para la formación de marcos normativos, contextuales y teóricos sobre la problemática, lo cual derivó en primera instancia en una investigación documental que a su vez dio el sustento suficiente para el establecimiento de una metodología que apoyará la realización del estudio y se

podieran cumplir los objetivos propuestos y así mismo las respuestas a los cuestionamientos planteados.

En la busque y la realización de la investigación se encontraron hallazgos importantes que no solo respondieron a las preguntas sino también al descubrimiento de elementos del proceso de formación de competencias que desde un inicio se daban por ello pero no se contemplaron como problemáticas, dichos hallazgos confirmaron una vez más la complejidad y la riqueza de la realización de investigación contextualizadas ya que dan un parámetro claro sobre la situación actual de los sucesos educativos.

En primera instancia se concluyó que el PROFORDEMS lejos de verse solo como un programa de capacitación docentes, se sustenta como un programa de formación continua, los profesores que ingresan al diplomado tiene formaciones diversificadas, lo cual hace complejo la homogenización de pensamientos y de caracteres entre los docentes, por lo cual una de las primeras tareas que tiene el programa es dar carácter de equilibrio a los docentes para que se puedan dar condiciones para la formación de perfiles de competencias con aspectos genéricos, destacando que el profesorado en su mayoría tienen una formación en las ciencias sociales y humanidades, su estatus de formación continua no es de forma permanente, aunque cabe mencionar que asisten a cursos, talleres y capacitaciones, estos no lo desempeñan para potencializar su quehacer docentes, y es precisamente esa la percepción que se tiene del PROFORDEMS, cuando los docentes ingresan ya que los maestros manifestaron que realizan actividades colegiadas, escolares y extracurriculares de forma cotidiana pero no de forma dinámica y activa. Con dicho referente se concretaría que los maestros no están conscientes de su profesionalización ya que en su mayoría no cuentan con otro tipo de grado académico además que el de licenciatura y el porcentaje de maestros tiene otros grado académico lo expresan en el grado de maestría, por ello se destaca que el profesorado de educación media tiene un rezago importante en su formación como docentes, por lo tanto su práctica dentro de la enseñanza se ve afectada y de forma pasiva.

En relación con lo anterior se deriva la segunda conclusión la cual se refiere a que las competencias genéricas del profesorado (perfil docente) es un reto para la RIEMS y sus políticas, la reforma plantea ocho competencias genéricas para el profesor de media superior de las cuales la primera dice que el docente debe organizar su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, por lo cual debe ser responsable de sí mismo y su propia formación, pero cuando se le ofrecen programas como el

PROFORDEMS se le ve obligado a asistir, entonces su ingreso es caótico y bajo mucha resistencia.

Por ello la tercera conclusión emana de los resultados del mapeo de competencias que se realizó como estrategia para la identificación de competencias declaradas dentro del programa, en relación a ello se identificó que el diplomado en su estructura curricular tiene congruencia y pertinencia, esto, gracias a que está sustentado en los principios generales de la RIEMS por lo cual su fundamento es claro, los lineamientos son propios de una profesionalización docentes en competencias, contemplando que las competencias según Canales (1997) se conforman de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que no deben verse de forma aislada sino de forma integral porque éstos abren la posibilidad de realizar tareas cotidianas de forma transversal consiente y reflexiva, esto al movilizarse y transferirse a contextos concretos. Tomando en cuenta lo anterior, los docentes tiene que aprender a movilizar saberes los cuales si no cuentan con ellos los tiene que desarrollar y para ello ingresan al diplomado, pero como se puede identificar si ello pasa, si no se existe un seguimiento dentro del programa, hablando de un seguimiento integral como lo requiere una profesionalización basada en competencias, a la luz de ello la falta de un modelo de evaluación de indique el logro de las competencias es una de las grandes carencias que el diplomado presenta, por ello la adaptación de estrategias como el mapeo de competencias para identificarlas y poder caracterizarlas en función de su desarrollo y logro, es un paliativo emergente que se instaura para poder describir lo que pasa dentro de los programa de formación docente. Aunado a que el enfoque por competencias también carece de fundamentos sólidos para su evaluación, Tobón (2008) indica que esta complejidad ha derivado en que los diseñadores curriculares creen y diseñen sus propios instrumentos para realizar evaluaciones que den resultados tangibles de la situación actual de los programas curriculares. Casanova refiere que lo más ideal es incorporar a la evaluación como un proceso continuo y estratégico para elevar la calidad de la educación. Pero como se puede dar esto cuando dentro de la conformación del PROFORDEMS no se instaura un modelo de evaluación adecuado, comprobando así que las limitaciones que se presentan en el contexto del diplomado no son necesariamente por parte de los docentes sino desde la configuración curricular del plan de estudios del diplomado.

En concordancia con lo anterior la cuarta conclusión se emite en relación a la complejidad que resulta la formación de competencias, porque las competencias son un constructo que se deconstruye en cada momento, la infinidad de conceptualizaciones

sobre ellas complican el tener una línea directa sobre ellas por lo que la realización del análisis curricular (mapeo de competencias) y la aplicación de un instrumento de escala de valoraciones descriptiva fue la respuesta para poder realizar la identificación de las condiciones de logro de las competencias en el PROFORDEMS, a raíz de esto, la determinación de dichas condiciones se tornaron contrastantes, por lo cual el poder definir una postura concreta a en relación a logro de competencias dentro del diplomado en competencias docentes resulta una tarea compleja.

Con base a lo anterior y los resultados de la investigación se refiere la quinta conclusión, identificando que las condiciones en que se desarrolla la promoción y logro de las competencias del perfil docente del Diplomado en Competencias Docentes en Educación Media Superior impartido en la Universidad Autónoma de Tlaxcala a través del Programa de Formación de Docentes de Educación Media Superior, se desarrollan por medio de las actividades que el propio diplomado propone ya que las competencias 1 y 2, 3, 4, 5 y 6 si se promovieron dentro de las sesiones del diplomado y su logro se identifica en los productos realizados en la plataforma y dentro de los foros de discusión. Ya que los docentes dentro del instrumento reportaron índices altos sobre la escala de valoración, indicando que siempre y muchas veces, se realizaron actividades que promueven dichas competencias. Aunque cabe destacar que esto no fue en su totalidad porque de acuerdo a los resultados del cuestionario aplicado se identificó que los atributos (expresados en anexo 5) número 10, 12, 14, 19, 20, y 25 no son logrados dentro del diplomado porque solo se toman atributos que enlazan las competencias docentes enfocadas a la planeación, evaluación y la construcción de ambiente del aprendizaje. Lo que indica que el diplomado no logra de forma íntegra las competencias del perfil docente. Porque se enfoca de forma directa a la promoción de las competencias en un sentido instrumental, es decir que las competencias y los atributos que se refieren a la formación de contextos plurales, comunitarios enfocados a la vinculación social e institucional por medio de la gestión, no son parte de la formación, teniendo en cuenta que forman parte del perfil docente declarado, por ello el programa se observa en condiciones de formación solo en la parte didáctica y procedimental de las competencias docentes.

A la luz de los planteamientos que se anteceden, se genera la sexta conclusión, dando pie a la oportunidad de enfatizar que las evaluaciones alternativas son la mejor herramienta en la actualidad para poder hacer evaluaciones diagnósticas sobre los estados de las competencias dentro de los procesos educativos, como lo menciona Lafourcade (2008) que la información de cómo enriquecer las competencias y sus

procesos solo se obtiene de la realización de las investigaciones que ofrecen planteamientos sobre objeto de estudio que apoyen a la generación de instrumentos contextualizados para dar seguimiento a las competencias. Por lo cual que la investigación el entorno de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en relación al logro de competencias del PROFORDEMS es una oportunidad apoyar a los estados del conocimiento de la evaluación de las competencias. Destacando que la línea de investigación de la evaluación educativa es una de las más asistidas en el ámbito educativo, los estudios de esta índole aportan resultados que apoyan al conocimiento de nuevas áreas de oportunidad y la mejora de los programas educativos.

Considerando esto, la séptima conclusión se apoya en resaltar que la evaluación no es solo la realización de una investigación o de un estudio sobre un contexto o problemática en específico sino es un proceso que se debe realizar de forma integral, con seguimientos serios que promuevan la mejora continua de los procesos educativos. Considerando que el quehacer de la evaluación educativa en cualquiera de sus tipos o modalidades debe estar sustentada en el estableciendo objetivos, instrumentos, metodología y el tipo de procesamiento de los resultados para su posterior presentación, emitiendo juicios de valor de forma objetiva y congruente.

Concluyendo con octava y la última conclusión, la educación media superior en México ha atravesado por distintas transformaciones que la han llevado a regenerarse por medio de reformas como la RIEMS, pero ello no la exime de rendirse o de indicar que es un proceso terminado, existen retos realmente fuerte en función a la reforma, la agenda es la proposición de instrumentaciones que aporten a identificar los impactos de la RIEMS, ya que a la entrada de un nuevo gobierno federal se vislumbran cambios importantes en la educación, pero no se tiene certeza que los lineamientos planteados hace una década se puedan seguir sustentado, la tarea por lo cual es seguir apuntalando los procesos educativos en base a la calidad educativa.

7.2 Recomendaciones

La educación en México necesita de propuesta que apoyen al mejoramiento de los procesos educativos por ello es de vital importancia que a raíz de la investigación se generen dichas propuestas. En la educación media superior se están dando indicios de la aplicación y resultados de la reforma integral de media superior. La culminación de la presente investigación dota herramientas para poder realizar recomendaciones en función

a cómo desarrollar alternativas para el trabajo de procesos educativos con enfoques por competencias como los es el diplomado en competencias docentes.

Las recomendaciones en función a la evaluación a la identificación de logros de competencias es que se realicen de forma periódica, porque el logro de una competencias no se puede determinar de forma aislada, lo ideal es que se integren líneas de acción en función a la evaluación por competencias, en primer momento para enriquecer los procesos educativos bajo este enfoque y en un segundo momento para realizar instrumentaciones que apoyen a trabajos posteriores, contemplando que estas tareas deben ser contextualizadas porque los entornos educativos no siempre son los mismos y la divergencias de cada contexto y nivel es distinto.

La realización de dichas instrumentaciones debe implicar el sustento teórico de la evaluación ya que de ella emanan los principios básicos para la aplicación de los procesos evaluativos. La opción de crear nuevas alternativas o instrumentos de evaluación de las competencias genéricas es la clave para poder evaluar de forma contextualizada, la opción que se utilizó sobre los mapas de competencias para realizar la evaluación del logros de las competencias en el diplomado, es una opción que se retomó con la intención de realizar un proceso que denotara las competencias y posterior a ello la implementación de una metodología que apoyara las necesidades del contexto del diplomado en el PROFORDEMS de la UATx, pero ello no implica que solo sea para dicho contexto, se puede aplicar de forma idónea en otros entono, dándole una aplicación aplicativa de acuerdo a las necesidades que requiera la evaluación a realizar.

Se pueden generalizar instrumentos para observar las competencias, se recomienda que sean estrategias que se desarrollen a lo largo de un proceso de enseñanza aprendizaje o a lo largo de un plan de estudios para hacer identificaciones sobre en qué momento son promovidas las competencias, esto con el objetivo de monitorear a lo largo del plan de estudios un resultado visible sobre cuáles y en qué medida fueron promovidas las competencias de un módulo, asignatura o programa.

Otra de las recomendaciones es que por las características de las competencias, las cuales suelen ser un tanto diversas se tomen en cuenta la fundamentación teórica que apoye al argumento de las competencias, es decir al instrumentar en función a los procesos de competencias se retomen argumentos conceptuales y procedimentales de otras disciplinas para que se concreten los argumentos que se realicen sobre el enfoque por competencias, estos pueden estar basados en argumentos de teorías del aprendizaje, corrientes pedagogías, teoría curricular, fundamentos y modelos de la evaluación, entre

otros. Lo cual hace factible que las competencias retomen pertenencia de acuerdo al proceso educativo en el que se desee incursionar. Se recomienda que las competencias ya sean genéricas o disciplinares se vean con grados de alcance, para que esto acote a qué tipo de grado se quiere llegar a evaluar.

Como última recomendación se enfatiza que se retomen las consideraciones normativas sobre cómo se están llevando a cabo la implementación de las competencias y verificar si se están haciendo evaluaciones sobre la mismas, ya que eso implica que se realicen instrumentaciones más acordes a los contextos, en la educación media no se encuentra normado como tal, se tienen los argumentos de como evaluar competencias dentro de las aulas por medio de profesores, pero al final de forma general los procesos que se derivan de la reforma por competencias no están del todo claros, por ellos es la recomendación ya que esto causa controversia y confusión. Hay que contemplar las disposiciones y leyes federales porque de ello emana la política educativa por lo cual ello da coherencia en el momento de realizar una implementación instrumentación. Para el caso de la educación básica y media superior el fundamento se retoma desde el artículo 3ero constitucional, de acuerdo a ello la ley de servicio profesional docente determina los perfiles y los requisitos mínimos que deberán reunirse para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio docente; en donde se proponen los instrumentos de evaluación para dicho ingreso, éstos procesos de evaluación del desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión serán de forma continua y permanente de acuerdo a las dispersiones de la ley (LGSPD, 2013). Por ellos es importante tener claro qué es lo que se quiere realizar y en la medida del qué se podrán hacer las generalidades del cómo desarrollarse. A manera de cierre se puntualiza que el trabajo por competencias es una de las tareas más actuales que en la educación media así como en otros niveles se está llevando a cabo, por ello estar a la vanguardia de la temática es una responsabilidad para todos que se dedican a la loable labor de la educación.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. IPEE/UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/Aguerrondo-Conocimiento-complejo-y-competencias-educativas.pdf>
- Alcántara, A. & Zorrilla, J. (2010). *Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular*. Perfiles educativos (UNAM), 32(127). Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18878>
- ANUIES. (2008). *Programa de formación docentes de educación de media superior, Diplomado: Competencias docentes en el nivel medio superior*. SEMS. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente
- ANUIES. (2010). *Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior (CERTIDEMS)*. Recuperado de: <http://www.anui.es/content.php?varSectionID=103>
- ANUIES & UATx. (2008). *Convenio de colaboración*. México: SEP.
- Banco Mundial. (2013). *Continúan mejoras a educación media superior que cubre a más de 4 millones de estudiantes*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2013/12/16/wb-mexico-secondary-education-students>
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. España: Ediciones Morata.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. España: CEAC.
- Braslavsky, C. & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 4(2e). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1.pdf>
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. España: La Muralla.
- Casanova, M. (2012). *La Evaluación de competencias básicas*. España: La Muralla.

- Castañeda, A., Lugo E. y Saenger, C. (Noviembre, 2011). *Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales*. Trabajo presentado en XI congreso nacional de investigación educativa (COMIE), Nuevo león. Resumen recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1867.pdf
- Castañón, R., Seco, R., y Fortes, M. (2000). *La educación media superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.
- CONALEP. (2014). *Educación y capacitación basada en competencias contextualizadas*. Recuperado de: <http://www.conalep.edu.mx/Paginas/home5.aspx>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana.
- Denyer, M., Furnémont, J. & Poulain, R. (2007). *Las competencias en educación, un balance*. México: Fondo de cultura económica.
- Diario Oficial. (2011). *Programa sectorial de educación del estado de Tlaxcala (2011 – 2016)*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07628.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013a). *Ley general de educación*. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013b). *Ley de servicios profesionales docentes*. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/assets/downloads/ley-general-del-servicio-profesional-docente.pdf>
- Díaz Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas, sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>
- García, A & Tobón, S. (2008). *Gestión del Curriculum por Competencias: Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A.B. Representaciones Generales. S.R.L. Editorial.

- García, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5065/mjgsp1de1.pdf;jsessionid=93BEFA5C9F6608940300F021E2A18BB6.tdx2?sequence=1>
- García, M. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 9(1). Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar España. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5.pdf>
- García, J., Tobón, S. & López, N. (2009) *Guía sintética para la gestión del currículum por competencias*. Lima: A.B representaciones generales S.R.
- Gobierno Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (2007 - 2012)*. Recuperado de: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transf_edu2
- Gobierno Federal. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (2013 - 2018)*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Soluci%C3%B3n%20Pc/Downloads/PND-Introduccion.pdf>
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2011). *Plan de Desarrollo (2011- 2016)*. Recuperado de: <http://www.tlaxcala.gob.mx/planestatal.pdf>
- Gonczy, A. (1994). *Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias*. México: CONALEP.
- Gutiérrez, L. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del estado de México. *Tiempo de educar*. 10(19) Universidad Autónoma del Estado de México.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/882Guzman.PDF>
- Hernández, Fernández & Baptista. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Herrera, A. (1996). *Formación científico-profesional: propuesta para la universidad pública de México*. México: CISE-UNAM.

- Ibáñez, G. & Barrios, F. (2013). Hallazgos en la implementación de la RIEMS en el diplomado PROFORDEMS desde la visión de los docentes. *Presentando en congreso educación UNACH*. (s.f.). Recuperado de: http://www.congresoeducacion.unach.mx/sistema_congeducacion/ponencias/lbanezCornejoGabriela%20eje7.doc.
- Ibarrola, M. & Gallat, M. (1995). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. México: OREAL y UNESCO.
- INEE. (2011). *La educación media superior en México*. (Informe 2010-2011). Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/67-publicaciones/informes-anauales/26-la-educacion-media-superior-en-mexico>
- Lafourcade, P. (2008). *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas.
- Martín, E. & Martínez, F. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. España: Colección "Metas educativas 2021"; OEI – Fundación Santillana.
- Martín, E. & Martínez, F. (2012). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (1995). *Nuevas perspectivas de evaluación*. París: UNESCO.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de sitio de internet de DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pacheco, L. (2010). *Metodología de la investigación la elaboración del proyecto*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Perrenoud Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Revista de Docencia Universitaria, "Formación centrada en competencias (II)"*. Recuperado de: http://www.redu.m.es/Red_U/m2

- Ponce, M. (2010). *Las competencias en educación superior: origen, definición, diseño curricular y evaluación*. México: LETEC.
- Posner, G. (2004). *Análisis del currículo*. México: Mcgraw-Hill
- Rivera, L. (2013). Transformación Educativa . *Trabajo presentado en el primer congreso internacional de transformacion educativa*. Resumen recuperado de:
<http://www.transformacion-educativa.com/congreso/ponencias/030-competencias-docentes.html>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>
- Sacristán, J. (2008). Reseña Competencias en educación. Una mirada crítica Tiburcio Moreno Olivos. *Revista mexicana de investigación educativa*. Versión impresa ISSN 1405-6666. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017
- Segura, M. (2005). *Competencias personales del docente*. *Ciencias de la educación II* (26), 171 - 190.
- SEMS. (2008a). *Acuerdo secretarial 447*. Recuperado de:
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_4_acuerdo_447_competencias_docentes_ems.pdf
- SEMS. (2008b). *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un Sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEMS. Recuperado de:
http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-media-superior/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-media-superior/files/acuerdo_442.pdf
- SEP. (2010). *Lineamiento de la evaluación docente (Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)*. Distrito Federal: SEP. Recuperado de:
http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación (2013 – 2018)*. Recuperado de:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.U68Z4PI5Nic

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Chile: Universidad de Talca.

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación superior: universidad autónoma de Guadalajara*. Guadalajara, México. Recuperado de: <http://www.conalepfresnillo.com/images/stories/conalep/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias.%20Sergio%20Tob%C3%B3n.pdf>

UNESCO. (1994). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000998/099895s.pdf>

UNESCO. (Octubre, 1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Trabajo presentado conferencia mundial sobre la educación superior*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf

UNESCO. (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadoce ntesfinal.pdf

Valle, M. (1999). Modernización educativa o reconstrucción de la legitimidad del Estado en México. *Papeles de Población*. 5(20). Universidad Autónoma del Estado de México.

Valle, A. (2009). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: IISUE.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional.* España: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1

Tabla 1. Cronograma de actividades

Cronograma de actividades																			
Semestres	Etapas	2013											2014						
		E N E	F E B	M A R	A B R	M A Y	J U N	A G O	S E P	O C T	N O V	D I C	E N E	F E B	M A R	A B R	M A Y	J U N	J U L
Semestre 2	Etapa 1: Revisión de literatura.	X	X	X															
	Etapa 2: Conformación del marco teórico.				X	X	X												
Semestre 3	Etapa 3: Diseño de metodología							X											
	Etapa 4: Diseño, validación y aplicación de instrumentos.								X	X									
	Etapa 5: Recolección y captura de datos										X	X							
Semestre 4	Etapas 6: Análisis e interpretación de resultados.												X	X	X				

		<p>con equidad.</p> <p>Es en este contexto que surge la revisión de las condiciones que demandan en cada país la educación vista como un aprendizaje continuo que se desarrolla a lo largo de la vida.</p> <p>Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Por tal motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos.</p> <p>Dicho desafío es entonces que el profesor de educación media superior asuma uno de los retos más relevante ante la sociedad actual: contribuir a la formación de los jóvenes para que desarrollen al máximo sus capacidades y competencias conformando su propia identidad personal, y apoyándolos para configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva, axiológica y social. La educación media superior mantiene como constantes las pretensiones de atender los problemas de cobertura, calidad y equidad; sin embargo, existen factores que dificultan lograr dichas pretensiones como es la necesidad de combatir el abandono escolar por falta de motivación e interés de los alumnos, vinculado a las necesidades económicas que surgen en esta etapa escolar. Por tal motivo es que en México, en congruencia con las demandas internacionales, se ha llevado a cabo una propuesta de Reforma Integral para la Educación Media Superior, con la clara intención de mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación.</p>
	Objetivo general	<p>Los profesores de EMS integrarán a su práctica docente los referentes teóricos metodológicos y procedimentales que sustentan la Reforma Integral de Nivel Medio Superior mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias.</p> <p>Sensibilizar y formar a los profesores en los alcances de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, así como actualizar y revalorar su actividad docente.</p>
Perfil de ingreso y de egreso (competencias)	Perfil del aspirante (competencias)	Destrezas de comunicación: Implica la interpretación, comunicación y comprensión de manera oral y escrita de información sobre tópicos

		<p>determinados en forma coherente y lógica.</p> <p>Saber lo que enseña: Lo que supone el conocimiento de la historia de su propia disciplina, así como la demostración de conocimientos, habilidades y principios axiológicos de la(s) materia(s) que imparte.</p> <p>Saber y conocer a quien enseña: Identificar la importancia de las características generales y ambiente determinante del comportamiento de sus estudiantes en el proceso docente.</p>
	Perfil del egresado (competencias)	<p>El participante será capaz de generar las condiciones para que el estudiante de nivel medio superior desarrolle de manera clara y consciente los contenidos de una formación innovadora, que le provea las habilidades y actitudes para su mejor desempeño tanto en una formación de nivel superior como ante las exigencias que la vida laboral le planteen.</p> <p>Por medio de 8 competencias genéricas y sus respectivos atributos.</p>
Estrategia de enseñanza aprendizaje	Gestión de ambientes de aprendizaje	<p>Un proceso formativo que recupere el trabajo colegiado, en el cual la reflexión, discusión, análisis, diseño, elaboración y evaluación de los distintos componentes de la acción docente y la práctica educativa, sean una constante en un trabajo conjunto, colaborativo y comprometido.</p>
	Proceso de enseñanza aprendizaje	<p>La incorporación transversal en todos los módulos, de temas relativos a la; ética y valores, uso de tecnologías de información y comunicación, desarrollo sustentable, formación integral, multiculturalidad y tutoría.</p> <p>La incorporación de estrategias de trabajo a distancia, con la posibilidad de cursar algunos de los temas bajo estas características.</p>
Estructura curricular	Tipo de estructura curricular	<p>La estructura del diplomado se ofrece a través de tres módulos.</p> <p>En el primer módulo se revisan los documentos normativos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, enfatizando en el Marco Curricular Común, en los perfiles del egresado y del docente, acompañados de una reflexión y construcción de los mismos en relación a la propia práctica docente, con la intención de sensibilizar y formar a los profesores en los alcances de la misma.</p> <p>El segundo módulo corresponde a los contenidos que pretenden desarrollar las competencias docentes y orientan a la construcción del perfil de los profesores de EMS. Se abordan contenidos de formación innovadora, de manera clara y consciente para que se adquieran conocimientos y se desarrollen habilidades, competencias, actitudes y valores que favorezcan el desempeño laboral y</p>

		<p>estimulen el crecimiento personal.</p> <p>En el tercero y último módulo se desarrollan dos líneas a partir de un mismo eje teórico metodológico. El eje común corresponde al desarrollo de los contenidos que de manera transversal acompañan todo el diplomado, pero que en esta última parte se revisan en el contexto de las competencias disciplinares.</p>
	Modalidad	La modalidad del diplomado es mixta, con actividades presenciales y a distancia dependiendo de las características de los módulos.
Sistema de evaluación	Tipos de evaluación	<p>Propicia la evaluación de los aprendizajes, orientada a establecer las ayudas necesarias para lograr un óptimo desarrollo de las competencias de los estudiantes-profesores.</p> <p>Evalúa el aprendizaje y da seguimiento al desarrollo de competencias.</p> <p>Durante el desarrollo de cada módulo se emplean los tres tipos de evaluación:</p> <p>Evaluación inicial: Identifica conocimientos previos.</p> <p>Evaluación formativa: Reconoce sus propios procesos de aprendizaje y lo manifiesta en el portafolio de evidencias.</p> <p>Evaluación de cierre: Aplica una evaluación por competencias.</p>

Fuente: Elaboración propia (Basado en García y Gairín, 2011: 89).

Anexo 3

Tabla 3. Mapeo de competencias declaradas del diplomado en competencias docentes de educación media superior

Módulos	Competencias declaradas	Atributos favorecidos	Propósito del módulo	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores	Actividades del módulo
Módulo 1 La reforma integral de la educación media superior	1.Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional 2.Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	1. Reflexiona e investiga sobre procesos de construcción de conocimiento. 3. Se evalúa entre si y entre sus pares. 4. Aprende de experiencia de otros y participa en el mejoramiento de la comunicada academice. 5. Usa las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.	El docente de bachiller integra a su práctica, en el contexto de su región y de su institución, los elementos de la Reforma Integral de Educación Media Superior EMS como un proceso innovador que le permitirá fortalecer la formación en competencias vinculadas al quehacer educativo.	*Marco curricular. común *Perfil del egresado (del estudiante). *Perfil docente.	Buscar y organizar la información que se ha generado alrededor del análisis de los aspectos que fundamentan el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media.	Trabajando de manera responsable, con una actitud de participación y cooperación apoyando a sus compañeros.	*Revisión de documentos oficiales y normativos que formulan los aspectos fundamentales de la Reforma. *Organización previa de conceptos, donde se establece el dialogo y discusión con los datos aportado por los documentos oficiales: RIEMS-MCC, Competencias Genéricas y Competencias Docentes

Módulos	Competencias declaradas	Atributos favorecidos	Propósito del módulo	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores	Actividades del módulo
<p>Módulo 2</p> <p>Desarrollo de competencias del docente en la educación media superior</p>	<p>3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.</p> <p>4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.</p> <p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un</p>	<p>10. Identifica los conocimientos previos de los estudiantes.</p> <p>12. Diseña materiales para el desarrollo de competencias</p> <p>14. comunica ideas y conceptos en diferentes ambiente de aprendizaje</p> <p>19. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con enfoque de competencias</p> <p>20. Da seguimiento a los procesos de aprendizaje de los</p>	<p>El docente de bachiller integra los elementos de la formación basada en competencias como un proceso innovador que le permitirá fortalecer la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevándolos a la práctica de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto regional e institucional.</p>	<p>*Competencias del perfil docente.</p> <p>*Estrategias de desarrollo para programas por competencias.</p> <p>*Material didáctico para el desarrollo de competencias.</p> <p>*Evaluación de competencias.</p>	<p>*Análisis e interpretación de documentos oficiales y normativos que formulan los aspectos fundamentales de las competencias genéricas del bachiller y del docente.</p> <p>*Investigación de los documentos con base en la construcción de preguntas abiertas, con el fin de establecer las posibilidades de conocimiento y apropiación.</p> <p>*Organización previa de un conjunto de conceptos, donde se establece un dialogo y discusión con los datos aportados</p>	<p>Sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera activa, flexible y colaborativa, atendiendo a la diversidad y a la intervención integral.</p>	<p>*Análisis sobre la relación entre competencias docentes, competencias genéricas del bachiller y modelos de concreción didáctica centrados en el aprendizaje.</p> <p>*Realización de programa de estudio por competencias.</p> <p>*Elaboración de Material didáctico seleccionado de acuerdo con las actividades de aprendizaje programadas.</p> <p>*Diseño de sistema de evaluación e instrumentos desarrollados de acuerdo</p>

	<p>enfoque formativo. 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<p>estudiantes. 25. Promueve en los estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo y creativo de los contenidos educativos.</p>			<p>por los documentos trabajados. *Demostración de la adquisición de competencias a partir de la elaboración de programas de estudios por competencias, la selección de materiales didácticos y de recursos de evaluación acordes con la planeación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Comunicación con grupos de aprendizaje para establecer una dinámica de retroalimentación continua que enriquezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación propuestos.</p>	<p>con la propuesta de programa.</p>
--	---	--	--	--	--	--------------------------------------

Módulos	Competencias declaradas	Atributos favorecidos	Propósito del módulo	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores	Actividades del módulo
Módulo 3 Competencias Disciplinarias	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	24.Fa	El docente de bachiller integra los elementos de la formación basada en competencias deberá manejar en el nuevo diseño curricular del bachillerato.	*Relación – disciplina – competencia *Definición de espacios de ambientes de aprendizaje *Identificación de trayectorias para el dominio de los procesos Contenidos en contexto (encontrar los ámbitos de aplicación)	*Delimitación de cruces entre procesos a dominar por parte de los estudiantes. *Identificar los atributos de la competencia en los procesos y productos Registro de la integración de atributos de la competencia en los estudiantes Evaluación como acompañamiento	Colaboración en equipos y en plenaria; todo ello enmarcado en la discusión y reflexión permanente de las actividades que se realicen.	*Estructurar contenidos de las asignaturas *Desarrollar lógicamente las secuencias que facilitan el aprendizaje. *Planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje, atendiendo al enfoque por competencias, y ubicarlos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. *Propiciar clima escolar conducente al aprendizaje y define espacios dentro y fuera del salón de clases que contribuyan al desarrollo

							<p>humano integral de los estudiantes. rodean. Promover y facilitar el aprendizaje autónomo entre los estudiantes. Evaluar y dar seguimiento a los alumnos en relación con sus procesos de aprendizaje y su trabajo académico. Interactuar y colaborar con otros docentes, con los propios estudiantes y padres de familia, así como con la comunidad en apoyo del aprendizaje.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

Fuente: Elaboración propia (Basado en García y Gairín, 2011: 89).

Anexo 4

Tabla 4. Indicadores de instrumento de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior

Módulo I	Competencias declaradas	Atributos	Indicador (s)
Reforma Integral de la Educación Media Superior	<p>1.Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional</p> <p>2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. 2. Incorpora nuevos conocimientos y exigencias al acervo con el que cuenta y lo traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 3. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. 4. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. 5. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. 6. Se actualiza en el uso de una segunda lengua. 7. Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. 8. Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. 9. Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en sus cursos y aquellos otros que conforman un plan de estudios. 	Integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente
Módulo II		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. 2. Incorpora nuevos conocimientos y exigencias al acervo con el que cuenta y lo traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. 	

Desarrollo de competencias del docentes educación media superior	1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional	<p>3. Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</p> <p>4. Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</p> <p>5. Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</p> <p>6. Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</p> <p>10. Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p>	Estructuración de saberes disciplinares
Módulo II	3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<p>11. Diseña plan de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinares e interdisciplinarias adecuados en el salón de clases.</p> <p>12. Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</p> <p>13. 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.</p> <p>14. Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</p>	Diseño y planeación del aprendizaje
Desarrollo de competencias del docentes educación media superior	4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	<p>15. Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones de creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos materiales disponibles de manera adecuada.</p> <p>16. Promueve el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</p>	Implementación de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje
	5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	17. Provee de la bibliografía relevante y orienta a los	Procesos de evaluación por competencias

	<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<p>estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. Utiliza la tecnología de la información y de la comunicación con la aplicación didáctica y estrategias en distintos ambientes de aprendizaje. 19. Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. 20. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo de académico de los estudiantes. 21. Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. 22. Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes para afianzar sus procesos de aprendizaje. 23. Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. 24. Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. 25. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo, y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. 26. Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. 27. Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. 28. Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar 	<p>Promoción de ambientes de aprendizaje por competencias</p>
--	--	--	---

		información, así como para expresar ideas.	
Módulo III		<p>29. Práctica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <p>30. Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <p>31. Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</p> <p>32. Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>33. Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</p> <p>34. Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <p>35. Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p> <p>36. Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorable el desarrollo de un sentido a pertenencia.</p> <p>37. Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</p> <p>38. Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común de otros</p>	Promoción de competencias genéricas en el aula
Competencias disciplinarias	<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p> <p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>		

		docentes, directivos, y miembros de la comunidad. 39. Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. 40. Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejora de su práctica educativa.	
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia (basado en información del acuerdo secretarial 447 de la Secretaría de Educación Pública, 2008).

Anexo 5

Tabla 5. Operacionalización de variables e indicadores del instrumento de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior

Dimensión	Módulos	Indicador	Justificación	Ítems	Forma de medición
Datos generales		Subsistema o nombre de institución	Conocer el tipo de institución trabaja el docente	1. ¿A qué subsistema pertenece? Opciones: COBAT DGETA DGETI CBTA (4) CONALEP CECYTE EMSAD PRIVADO	Nominal
		Edad	Conocer la edad promedio de los docentes que se forman en el PROFORDEMS	2. ¿Edad?	Ordinal
		Genero	Identificar qué genero sobresale en la	3. ¿Genero? Opciones:	Nominal

			formación de competencias en el PROFORDEMS	Masculino Femenino	
		Formación continua	Identificar si el docente ha tenido otro tipo de formación académica además de licenciatura	4. Ha desarrollado algún estudio de posgrado. Opciones: Espacialidad Maestría Doctorado Ninguno	Nominal
Perfil de ingreso		Área de conocimiento en la que se formó el docentes	Identificar la formación del docente	5. ¿En qué área del conocimiento se formó? Opciones: Ciencias sociales y humanidades Ciencias exactas Ciencias de la salud	Nominal
		Área de conocimiento en la que se desempeña en educación media superior	Identificar en que área de conocimiento imparte clases dentro del subsistema que labora	6. ¿En qué área del conocimiento desarrolla su labor docente? Opciones: Matemáticas Ciencias experimentales Ciencias sociales y humanidades Comunicación	Nominal

		Atributos del docente	Conocer los atributos académicos de los profesores antes de ingresar al diplomado.	<p>Dentro de sus actividades docentes antes de ingresar al PROFORDEMS, usted con qué frecuencia realizó las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> 7. Participar en cursos, talleres o diplomados fuera del subsistema en donde labora. 8. Realizar proyectos integradores en colegiado como proyectos de tutoría, académicas, comités de planeación y diseño de programas de estudios. 9. Participar en actividades escolares, feria de ciencias, ferias de libro, concursos de conocimiento y campeonatos deportivos. 	Escala
--	--	-----------------------	--	---	--------

				Opciones: Siempre Muchas veces Algunas veces Nunca	
Competencias declaradas	Módulo I	Integración de experiencias de aprendizaje en la práctica docente	Identificar si se promovían actividades genéricas como parte de las experiencias de aprendizaje dentro del diplomado	10. Eran parte de las sesiones modulares del diplomado el análisis y la reflexión sobre la RIEMS, el diseño de estrategias de aprendizaje, la evaluación entre pares, utilización de tecnologías de información y la comunicación así como la realización de ejercicios en plataforma (en	Escala

				<p>línea).</p> <p>Opciones: Siempre Muchas veces Algunas veces Nunca</p>	
	Módulo II	Estructuración de saberes disciplinares	Identificar si el docente relaciona los saberes disciplinares de la unidad de aprendizaje que imparte con otros saberes disciplinares dentro de las actividades.	<p>11. Dentro de las sesiones presenciales del diplomado se realizaron vinculaciones del área de conocimiento en la que se formó con la unidad de aprendizaje que imparte.</p> <p>Opciones: Siempre Muchas veces Algunas veces Nunca</p>	Escala
	Módulo II	Diseño y planeación del aprendizaje	Describir si se promovieron actividades para la realización de planeación para el aprendizaje	<p>12. En la realización de las actividades planteadas en los manuales del diplomado, se estructuraron secuencias didácticas que se relacionaran con otras unidades de aprendizaje.</p>	Escala

				<p>13. Las propuestas del trabajo por proyectos, la utilización de aprendizaje basado en problemas, desarrollo de portafolios así como lluvia de ideas, se abordaron como opciones de integración dentro de las secuencias didácticas diseñadas en las actividades modulares.</p> <p>Escala: siempre = 1, muchas veces = 2, algunas veces = 3 y nunca = 4</p>	
	Módulo II	Implementación de las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje	Identificar si el docente relacionó las competencias dentro del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.	<p>14. Dentro del diplomado se promocionaron los valores de respeto, tolerancia, solidaridad y responsabilidad para su</p>	Escala

				<p>incorporación al diseño de las secuencias didácticas.</p> <p>Escala: siempre = 1, muchas veces = 2, algunas veces = 3 y nunca = 4</p>	
Módulo II	Procesos de evaluación por competencias	Identificar el desarrollo de la evaluación basada en competencias fue parte de las sesiones y se incorporó a las secuencias didácticas de los profesores.	15. Las actividades de diseño de instrumentos como rúbricas, portafolios, bitácoras o cédulas de observación para evaluar dentro del salón de clase, formaron parte de las dinámicas del PROFORDEMS	Escala	<p>Escala: siempre = 1, muchas veces = 2, algunas veces = 3 y nunca = 4</p>
Módulo II	Promoción de ambientes de aprendizaje por competencias	Identificar si se realizaron actividades para la promoción de ambientes de aprendizaje	16. Dentro de las actividades del diplomado se contempló el diseño de estrategias para la promoción de	Escala	

				ambientes de aprendizaje basados en competencias. Escala: siempre = 1, muchas veces = 2, algunas veces = 3 y nunca = 4	
	Módulo III	Promoción de competencias genéricas en el aula	Conocer si se incluyeron las competencias del perfil del estudiante de EMS dentro de las secuencias didácticas de los profesores.	17. En las actividades propuestas en las clases del diplomado se incorporaron las competencias transversales y disciplinares del perfil del estudiante para incluirse dentro del diseño de las secuencias didáctica de la unidad de aprendizaje que imparte. 18. Se analizaron en las sesiones modulares del diplomado problemáticas del aula o la comunidad sobre temas del medio ambiente y la	Escala

				<p>promoción de la vida saludable.</p> <p>Escala: siempre = 1, muchas veces = 2, algunas veces = 3 y nunca = 4</p>	
	Módulo III		<p>Caracterizar si los proyectos CERTIDEMS se vincularon con problemáticas de los planteles donde laboran los docentes.</p>	<p>19. Dentro de las asesorías del diplomado se identificaron problemáticas del plantel o de la comunidad en donde labora para la realización de la CERTIDEMS.</p> <p>20. El proyecto CERTIDEMS se relacionó con las actividades propuestas dentro del último módulo del diplomado.</p> <p>Escala: siempre = 1, muchas veces = 2, algunas veces = 3 y nunca = 4</p>	<p>Escala</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6

Cuestionario de evaluación de logro de competencias docentes en educación media superior

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DIPLOMADO EN COMPETENCIAS DOCENTES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Estimado (a) profesor (a):

Se le invita a contestar el siguiente cuestionario de acuerdo a las experiencias que desarrolló dentro del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior implementado en la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el periodo de 2012.

Instrucciones:

Conteste los siguientes apartados de acuerdo a la indicación determinada en cada pregunta.

I. Datos Generales

1. Señale con una X a que subsistema pertenece:

COBAT () DGETA () DGETI () CBTA ()

CONALEP () CECYTE () EMSAD () PARTICULAR ()

Indique:

2. Edad: _____

Marque con X una de las opciones.

3. Género:

Masculino ()

Femenino ()

4. Ha desarrollado algún estudio de posgrado, marque con una X una sola de las siguientes opciones.

Espacialidad ()

Maestría ()

Doctorado ()

Ninguno ()

II. Perfil de ingreso

5. Señale con una X en qué área de conocimiento se formó.

Ciencias sociales y humanidades () Ciencias exactas ()

Ciencias de la salud ()

6. Indique con una X en qué área de conocimiento desarrolla su labor docente en el plantel en donde labora.

Matemáticas () Ciencias experimentales ()

Ciencias sociales y humanidades () Comunicación ()

Señale con X una sola respuesta en cada uno de los siguientes enunciados.

Dentro de sus actividades docentes antes de ingresar al PROFORDEMS, usted con qué frecuencia realizó las siguientes acciones:

7. Participar en cursos, talleres o diplomados fuera del subsistema en donde labora.

Siempre

Muchas Veces

Algunas Veces

Nunca

8. Realizar proyectos integradores en colegiado como proyectos de tutoría, academias, comités de planeación y diseño de programas de estudios.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

9. Participar en actividades escolares como feria de ciencias, ferias de libros, concursos de conocimiento y campeonatos deportivos.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

III. Competencias declaradas

Señale con una X una sola respuesta de los siguientes enunciados con qué frecuencia realizaron las actividades que a continuación se presentan.

10. Eran parte de las sesiones de los módulos del diplomado el análisis y la reflexión sobre la RIEMS, el diseño de estrategias de aprendizaje, la evaluación entre pares, utilización de tecnologías de información y la comunicación así como la realización de ejercicios en plataforma (en línea).

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

11. Dentro de las sesiones presenciales del diplomado se realizaron vinculaciones del área de conocimiento en la que se formó con la unidad de aprendizaje que imparte.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

12. En la realización de las actividades planteadas en los manuales del diplomado, se estructuraron secuencias didácticas que se relacionaran con otras unidades de aprendizaje.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

13. Las propuestas del trabajo por proyectos, la utilización de aprendizaje basado en problemas, desarrollo de portafolios así como lluvia de ideas, se abordaron como opciones de integración dentro de las secuencias didácticas diseñadas en las actividades modulares.

Siempre () Muchas Veces () Algunas Veces () Nunca ()

14. Dentro del diplomado se promocionaron los valores de respeto, tolerancia, solidaridad y responsabilidad para su incorporación al diseño de las secuencias didácticas.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

15. Las actividades de diseño de instrumentos como rúbricas, portafolios, bitácoras o cédulas de observación para evaluar dentro del salón de clase, formaron parte de las dinámicas del PROFORDEMS.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

16. Dentro de las actividades del diplomado se contempló el diseño de estrategias para la promoción de ambientes de aprendizaje basados en competencias.

Siempre () Muchas Veces () Algunas Veces () Nunca ()

17. En las actividades propuestas en las clases del diplomado se incorporaron las competencias transversales y disciplinares del perfil del estudiante para incluirse dentro del diseño de las secuencias didáctica de la unidad de aprendizaje que imparte.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

18. Se analizaron en las sesiones modulares del diplomado problemáticas del aula o la comunidad sobre temas del medio ambiente y la promoción de la vida saludable.

Siempre () Muchas Veces () Algunas Veces () Nunca ()

19. Dentro de las asesorías del diplomado se identificaron problemáticas del plantel o de la comunidad en donde labora para la realización de la CERTIDEMS.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

20. El proyecto CERTIDEMS se relacionó con las actividades propuestas dentro del último módulo del diplomado.

Siempre () muchas veces () algunas veces () nunca ()

Gracias por su colaboración