



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

HACIA UN MODELO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS. ESTUDIO DE CASO

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

Presenta:

IRAIS CLEOPATRA MONTIEL GONZÁLEZ

Bajo la supervisión de:

DR. JESÚS SORIANO FONSECA
PROFESOR INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO.



Chapingo, Estado de México, Noviembre 2020

HACIA UN MODELO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS. ESTUDIO DE CASO.

Tesis realizada por **IRAIS CLEOPATRA MONTIEL GONZÁLEZ**, bajo la supervisión del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR



DIRECTOR _____

DR. JESÚS SORIANO FONSECA



ASESOR _____

DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ



ASESOR _____

ROJAS HERRERA

DRA. MARÍA ELENA



LECTOR EXTERNO _____

DR. VICENTE PAZ RUIZ.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	v
DEDICATORIA	vi
DATOS BIOGRÁFICOS.....	vii
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL	1
Planteamiento del problema	2
Preguntas de investigación	12
Justificación	13
Objetivos	18
Supuestos.....	19
Metodología. Investigación acción	19
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA	26
Contexto histórico de las competencias y las necesidades de la sociedad contemporánea del Siglo XXI.....	27
Contexto internacional	29
Contexto latinoamericano del enfoque por competencias	34
El enfoque por competencias y su incorporación a la Secretaría de Educación Pública (SEP) México.....	37
CAPÍTULO III. GENERALIDADES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	42
Concepto de competencias	43
Competencias y sus connotaciones genéricas, diversidad y multiplicidad interpretativa, ¿enfoque o enfoques?	43
El enfoque por competencias como modelo educativo alcanzable	46
El enfoque por competencias visto como modelo educativo insuficiente o replanteable	48
¿Insuficiente? ¿Replanteable? o ¿Es necesaria una estrategia para el aprendizaje del sujeto en relación con su entorno?	50
El enfoque por competencias como modelo educativo utópico	53
El enfoque por competencias en el marco normativo de México.....	54
CAPÍTULO IV. LA INTERVENCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO	

EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBALES EN LICEO UNIVERSIDAD PEDRO DE GANTE, TEXCOCO, MÉXICO	59
Momentos de intervención.....	67
Tabla 1. Clasificación de elementos de calidad educativa.	85
Análisis de los resultados de la intervención.....	91
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	93
LITERATURA CITADA	97
APÉNDICES.....	105
Apéndice 1. Entrevista a directores de áreas básicas.....	105
Apéndice 2. Encuesta de satisfacción sobre la calidad educativa a Padres de familia	108
Apéndice 3. Análisis FODA.....	110
Apéndice 4. Guía de observación	111
Apéndice 5. Rúbricas de desempeño docente.....	112
Apéndice 6. Evaluación del padre de familia ante el desempeño docente	131
Apéndice 7. Lista de cotejo. Ficha de observación de clase	133
Apéndice 8. Evaluación docente de alumnos.....	135
Apéndice 9. Evaluación de alumnos ante el proceso de calidad educativa.....	137

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo financiado mediante la beca durante el doctorado.

A la Universidad Autónoma Chapingo, por brindarme la oportunidad de ser miembro de su comunidad.

Al Departamento de Sociología Rural, que con ejemplo impulsa y acoge a los estudiantes.

A cada uno de los maestros que han estado en mi camino educativo.

DEDICATORIA

Al amor recibido por los seres que me acompañaron en este camino, por su apoyo, por su tiempo. A Horacio Muñoz Márquez, quien en cada paso me dio apoyo incondicional. A mis hijos Jesús Eduardo Aguilar Montiel y Frida Aguilar Montiel, quienes estuvieron siempre como el principal impulso de mi vida. A mi madre, Rebeca González Trujillo, por siempre ser y estar, así como a mis hermanos Dinorah Zigueily Montiel González, Ismael Montiel González y Eduardo Leonel Montiel González. A mi padre, que, como estrella, día a día me recuerda el significado de la vida.

A mi director de grado, el Dr. Jesús Soriano Fonseca, ejemplo de dedicación y entrega profesional.

A Zyndy Anaid Montiel Rodríguez, por siempre estar...

A Plácido Juárez Lucas, amigo y compañero, ejemplo de admiración, conocimiento y guía.

A mi hoja en blanco...

DATOS BIOGRÁFICOS



Datos personales

Nombre	Irais Cleopatra Montiel González.
Fecha de nacimiento	7 de junio de 1983
Lugar de nacimiento	Ciudad de México
CURP	MOGI830607MDFNNR05
Profesión	Investigadora educativa
Cédula profesional	4951615

Desarrollo académico

Bachillerato	General de Sistema Abierto
Licenciatura	Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación
Maestría	Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación Básica
Cédula profesional	9996506

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN GENERAL

La importancia de la presente investigación radica en el reconocimiento del impacto que ha tenido la globalización en las diferentes formas de organización social y, con ello, en la gran diversidad de planteamientos que han surgido en los diferentes ámbitos donde participa el ser humano. Si bien el interés de esta investigación es el educativo, no se puede ser ajenos a la polémica que se desprende de los cambios que se han presentado en la educación a raíz de la implementación del enfoque basado en competencias.

Para contextualizar el problema es necesario reconocer las necesidades, cambios, prospectivas, innovaciones y divergencias educativas que permiten observar el proceso de transición que experimenta la educación actualmente.

El problema está directamente relacionado con el enfoque educativo por competencias, que ganó terreno como parte de la interacción global y la sociedad del conocimiento, y que se ha popularizado a partir de diferentes planteamientos de organismos internacionales y nacionales, así como de la investigación educativa teórica y práctica, teniendo influencia en los procesos formativos de los individuos para que respondan a las exigencias de la era de cambio y se adapten a los determinantes sociales, atendiendo las necesidades y problemáticas actuales (UNESCO, 1996).

Por lo anterior, es importante contribuir al conocimiento científico del enfoque por competencias mediante un estudio de caso que nos permitiera determinar si este es viable, pertinente y alcanzable, dadas las condiciones del sistema educativo de nuestro país, o si debe ser replanteado o sustituido, en virtud de que ya opera normativamente en el sistema educativo nacional.

En México, el enfoque por competencias está presente en la educación básica desde 1993, aunque se institucionalizó plenamente en 2011, como parte de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que articula los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y posteriormente, con la Reforma Integral de

educación Media Superior (RIEMS) de 2017. En ese mismo año, surge como política educativa nacional el Nuevo Modelo Educativo, descrito en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017). Este modelo incorpora el criterio de obligatoriedad a la educación media superior, así como su inclusión como parte de la educación básica, lo que representa una dificultad por las diferentes modalidades regionales y nacionales de dicho nivel. Esta es la razón por la que, a finales de 2018, el gobierno actual comienza a delinear las características de lo que será la Nueva Escuela Mexicana.

Planteamiento del problema

Macro contextualización

La globalización y su impacto en la educación

La globalización es un fenómeno que implica una integración mundial de la economía, la ciencia, la cultura, la política y la educación. En la sociedad del Siglo XXI, la globalización ha alcanzado a todas las esferas sociales que determinan los procesos de interacción entre los seres humanos; es decir, ha impactado en los pilares fundamentales de la organización social humana.

En ese sentido, la educación es el principal recurso con que cuenta cualquier nación para asegurar el bienestar de su población, dado que tiene la capacidad y la misión transformadora de la vida social mediante sistemas aplicables a cada espacio humano específico.

La incorporación de la educación basada en competencias es una respuesta que plantea la sociedad del conocimiento ante las necesidades que se derivan de la globalización, la cual demanda mayores capacidades y habilidades de los individuos que pretenden insertarse en el campo laboral de cualquier sector.

Debido a lo anterior, es necesario visualizar los retos de la educación desde el marco de la globalización y el neoliberalismo, y acotar por niveles el análisis de estos: en primer lugar, el contexto internacional donde se origina el enfoque basado en competencias; en segundo lugar, el contexto nacional; y, finalmente,

la diversidad de contextos locales que hacen complejo al sistema educativo mexicano (OCDE, 2016).

Los retos que plantea la sociedad del conocimiento dentro del fenómeno de la globalización económica hacen pensar que el tema involucra a los estudiosos del campo curricular, docentes, gestores e instituciones, quienes buscan en el enfoque por competencias mejorar la docencia y los procesos educativos mundiales. Sin embargo, algunos autores como De la Cruz (2016) han señalado que el enfoque por competencias debe ser tratado en forma crítica y debe ser implementado con las adecuaciones necesarias para no reducirlo a un mero proyecto ideológico o intento de colonización de carácter empresarial.

La razón de lo anterior es que el contexto económico internacional se ha globalizado de manera irreversible, los procesos educativos y productivos se simplifican y se complejizan cada vez más, al tiempo que la tecnología facilita numerosas labores y acorta los tiempos para desarrollar trabajos funcionales mediante la comunicación y la informática, con la desventaja de que, desde el punto de vista demográfico y laboral, la globalización y el empleo tecnológico han desplazado a un número considerable de personas en los diferentes sectores de la economía, dejando solamente los indispensables, lo que determina cuáles son las necesidades educativas para el siglo XXI (UNESCO, 2005).

Nos enfrentamos entonces a una problemática importante de carácter principalmente socioeconómico. Es por ello que, en décadas pasadas, la OCDE y los organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros, han financiado estudios y promovido el debate sobre las posibilidades de mejorar las capacidades y habilidades de las personas en ambientes adversos, mediante la educación bajo el enfoque por competencias, las cuales tienen un

soporte conceptual que da sustento operativo e institucional para su implementación en el mundo (Iglesias, 2007).

Los analistas de modelos educativos de los diversos organismos se han preocupado, primero, por reconfigurar la educación de acuerdo con la realidad social mundial, por lo que se ha determinado que la formación que requieren los individuos de las nuevas generaciones debe estar basada en principios y valores integrados en competencias clave.

De acuerdo con el Proyecto de Selección y Definición de Competencias (DeSeCo) que se menciona en el informe de la OCDE (2016, p. 3) una competencia es más que conocimientos o destrezas, se trata de la capacidad para enfrentar situaciones complejas que demandan el aspecto psicosocial. La UNESCO (2005), define una competencia como la capacidad del ser humano para resolver problemas integrando habilidades y destrezas en situaciones complejas de la vida. Una de las competencias más importantes es la comunicación efectiva, que se vale del conocimiento, el lenguaje, las actitudes y la tecnología.

El tipo de formación que se plantea para las generaciones que viven en el nuevo siglo requiere, según los estudiosos del tema, del desarrollo de capacidades y competencias clave como las que propone la CEPAL (2002), que menciona que la educación debe hacer conscientes a los estudiantes acerca de su realidad para poder transformarla, pero no solo en términos teóricos sino prácticos; es decir, la educación debe incluir la capacitación necesaria para adquirir un empleo con ingresos aceptables, mejorar su convivencia y ser capaces de comunicarse de manera efectiva desde el plano personal y social, todo ello con la intención de alcanzar los fines colectivos de una sociedad sustentable.

En el mismo sentido, la perspectiva del banco mundial enfatiza que la educación implica grandes ganancias como inversión de largo plazo y es el factor más determinante en la lucha por igualdad de oportunidades. Para las sociedades en su conjunto, la educación impulsa e incentiva el crecimiento económico,

estimula la innovación tecnológica, fortalece las instituciones existentes y fomenta la cohesión social (BM, 1995).

Incorporación del enfoque por competencias en México

Es por lo anterior que el enfoque por competencias se incorporó a muchas naciones y México no fue la excepción. La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el gobierno federal instrumentaron la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011), como el medio con el que se buscó alcanzar la finalidad de ajustar la educación de los niños y adolescentes de México a los requerimientos de los organismos internacionales. Asimismo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) definió que una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etcétera) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones. Otras competencias están más vinculadas a contextos culturales, a oficios, a condiciones sociales (Perrenoud, 2002, p. 3).

Es importante tener presente que no todos los seres humanos enfrentan las mismas situaciones, por lo que cada uno desarrolla distintas competencias en función del contexto en que se desenvuelve. Así, la descripción de las competencias debe partir del análisis de las situaciones particulares y de la manera de actuar de las personas ante estas, para de ahí derivar hacia los conocimientos. No se puede hablar de la aplicación correcta de un enfoque educativo si se incorporan con prisa los programas respectivos, sin tomarse el tiempo necesario para observar las prácticas sociales en su ambiente real.

La Reforma Integral de la Educación Básica se centró en el diseño de una articulación curricular de manera integral, que inició con la educación preescolar en 2004, continuó en 2006 con la educación secundaria y culminó en 2009 con la educación primaria. Con estas reformas se pretendió aportar propuestas pertinentes, significativas y congruentes con la realidad del país, orientadas al desarrollo de competencias y centradas en el aprendizaje del estudiante logrando la articulación de los tres niveles (SEP, 2011).

La estructura general de la RIEB consistió en lo siguiente:

- Principios pedagógicos para sustentar el plan de estudios. En este apartado se encuentra la forma de centrar los aprendizajes en los estudiantes mediante la generación de mejores ambientes de aprendizaje, las tutorías y la evaluación.
- Valores éticos, que sirven de apoyo para el desarrollo humano entre estudiantes y profesores.
- Competencias para la vida, con la intención de formar al alumnado como seres humanos íntegros y capaces de desenvolverse en el mundo en el que viven.
- Perfil de egreso para la educación básica, así como una malla curricular que determina los fines específicos de cada asignatura por grado.
- Parámetros curriculares para la educación indígena. La RIEB también estableció los mecanismos y adecuaciones necesarias para esta modalidad, que se puede considerar como especial dentro del marco cultural.
- Gestión de habilidades digitales. Las cuales propician la vinculación casi de manera automática y necesaria a la comunicación del nuevo siglo.
- Estándares curriculares y aprendizajes esperados. Como parte de un sistema, y de un referente internacional, deben alinearse los contenidos a los parámetros para la medición de la calidad de la educación a nivel internacional, particularmente los establecidos por la OCDE.

La RIEB y, en particular el Plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, se trata de una propuesta que busca de todos un compromiso mayor, que transparenta las responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo (SEP, 2011, p. 9).

En concordancia, también se instrumentó en todo el país, desde el ciclo escolar 2009-2010 la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual contempló un Sistema Nacional de Bachillerato.

La RIEMS estableció un Marco Común de Referencia (MCR) que integra y da identidad a esta, incorpora el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, y establece los perfiles docente y directivo, así como los mecanismos de apoyo, tales como la operación y la tutoría, que en riguroso sentido permiten la concreción de los estándares de calidad que dicta el Sistema Nacional de Bachillerato y que, para ingresar a este, las instituciones deben cumplir (SEP, 2011).

El MCR contempla planteamientos concretos que consideran las características esenciales, estructura, finalidades, objetivos y sustento jurídico del Bachillerato General, distinguiendo las opciones que integran el tipo medio superior. Asimismo, establece los fundamentos normativos con los que se definieron los elementos curriculares. Por último, la RIEMS detalla aspectos asociados a la reforma del trabajo en el aula, así como una serie de lineamientos relacionados con aspectos psicopedagógicos contenidos en los programas de estudio del modelo de educación media superior.

El plan de estudios que contempla incluye varios aspectos, como el perfil de egreso, la modalidad educativa, los objetivos y las competencias. De estas últimas, destacan las siguientes como parte del perfil de egreso:

- Competencias genéricas.
- Competencias disciplinares básicas organizadas en campos.
- Competencias disciplinares extendidas organizadas en campos disciplinares.
- Competencias profesionales ligadas al campo productivo de la capacitación para el trabajo.

Posterior a ambas reformas, en 2017 surge el Nuevo Modelo Educativo, descrito en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017). Los aprendizajes clave para la educación integral son la reforma desarrollada

durante el sexenio 2012-2018, en la cual se suma la educación Media Superior a la educación Básica, por lo que se presenta un perfil de egreso integral y complejo como culminación de los aprendizajes, competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir y desarrollar durante su educación básica, donde se destacan los ámbitos a desarrollarse, expuestos como aprendizajes deseables o esperados al término de cada nivel educativo, según los estándares de evaluación y seguimiento.

El Nuevo Modelo Educativo y su documento normativo *Aprendizajes clave para la educación integral*, sostienen que la educación no es estática dado que, por los cambios que experimenta la sociedad en su conjunto, esta es dinámica, abierta y competitiva; bajo ese contexto, la educación debe ser lo más integral posible para dotar a los seres humanos de mejores conocimientos y permitirles desarrollar la capacidad de insertarse con éxito en la sociedad. Al respecto es importante retomar que:

Las escuelas y los planteles no cesarán de buscar y gestar condiciones y procesos para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Así, las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos, tecnológicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de equidad (SEP, 2017, p. 22).

Cabe mencionar que el Nuevo Modelo Educativo está fundamentado y posee una estructura que se concentra en las líneas anteriores, donde se observan los propósitos que se plantea, así como los medios sugeridos para alcanzarlos: la educación integral para la sociedad del conocimiento, la información del Siglo XXI y el enfoque por competencias.

El sistema educativo en México es muy inestable, debido a los constantes cambios ideológicos que influyen en la rectoría de este. Así, a un año de incorporar el Nuevo Modelo Educativo, se hace un nuevo planteamiento: la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que deviene del triunfo del presidente Andrés Manuel López Obrador en 2018. La NEM y su proyecto de reforma educativa estipulan cambiar la ley, aprobar las leyes secundarias y diseñar un modelo

educativo diferente, a partir de tres procesos vinculados con un mismo principio educativo: hacer efectivo el derecho a la educación en México, que la educación impartida sea equitativa, y que también sea inclusiva. Estas dos últimas características son esenciales para comprender lo complejo de la educación en el Siglo XXI.

La NEM, propuesta en mayo de 2019, inicia su planteamiento con un diagnóstico del Nuevo Modelo Educativo de 2017, del cual sobresalen, entre otras, las siguientes observaciones:

- La carga de contenidos es excesiva para el tiempo contemplado durante el ciclo escolar, lo que obliga a un tratamiento insuficiente por parte de los docentes.
- El modelo está explicado en un documento único y exhaustivo, lleno de tecnicismos que dificultan su aplicación.
- El tiempo requerido para cubrir todo el programa de estudios deja poco espacio para la organización de las actividades de gestión escolar, lo que dificulta la relación laboral de docentes y directivos.

Después del diagnóstico, la SEP rescata los compromisos de Guelatao, que entre otras cosas plantean el fortalecimiento de la educación pública mexicana mediante el mantenimiento de su carácter gratuito y la mejora de la calidad en todos los niveles educativos; además, promete el trabajo conjunto de padres de familia, docentes, especialistas y directivos para elaborar los planes de estudio, dentro de un marco de respeto a las condiciones laborales del magisterio en todo el país.

La NEM se basa en los objetivos que señala la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º, párrafo segundo, que a la letra dice: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la

Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (DOF, 2017, p.149).

De acuerdo con ello, la NEM será: democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, de excelencia, promoverá mejores ambientes de aprendizajes adecuado para varios estilos, enfoques docentes, conocimientos de actualidad y conocimientos completos de historia y filosofía, con la idea de integrarse a las nuevas tendencias internacionales pero apuntalando con la base social, histórico y filosófica que permiten la formación integral de los seres humanos a los cuales se busca formar con carácter sensible, ético, sentido crítico y capaz de desarrollar la técnica y la ciencia para resolver problemas reales de la sociedad mexicana (SEP, 2019).

Bajo el contexto de la globalización, la educación debe adaptarse a las exigencias de la realidad desde diferentes planos.

Ante la mencionada intervención de los organismos internacionales y nacionales, que plantean como argumento principal la necesidad de desarrollo por medio de la educación, en función de parámetros económicos y sociales, es necesario señalar que dicha perspectiva, bajo la cual se han desarrollado los lineamientos educativos del enfoque por competencias, debe ser analizada para conocer su pertinencia e idoneidad dentro de los diferentes contextos institucionales.

Micro contexto

El enfoque por competencias en el estudio de un caso

El Liceo Universidad Pedro de Gante es una Institución educativa privada, que inició con el nombre de Liceo Juan Ruíz De Alarcón; se trata de un centro educativo con principios católicos y de inspiración Lasallista, ubicado en el Municipio de Texcoco; a 36 años de su creación, hoy imparte desde Educación Preescolar hasta Posgrado.

A lo largo de estos 36 años se ha enfocado en brindar servicios educativos en concordancia con los cambios que el país ha experimentado en los contextos social, histórico, científico y tecnológico. Asimismo, ha actuado en congruencia con las diferentes propuestas curriculares planteadas desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) para atender y cumplir con los lineamientos planteados por la autoridad educativa, sin dejar de lado los ideales y filosofía que dieron origen a la institución y entre los que se encuentran: la enseñanza socio-religiosa, el humanismo, la visión Cristo céntrica, la formación en valores, la educación bilingüe en el idioma inglés y el fomento al deporte, aspectos con los que la institución busca ofrecer una formación integral y contextualizada para formar en los niños y jóvenes los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para vivir en el siglo XXI.

El Liceo Universidad Pedro de Gante participa de las transformaciones que suceden en la sociedad; en materia educativa no se ha quedado atrás, por lo que prepara a las nuevas generaciones para afrontar los retos personales y sociales que se desprendan de las demandas y necesidades específicas que deberán atender como ciudadanos y futuros profesionistas. Lo anterior ha llevado a esta institución a investigar los planteamientos hechos por diferentes áreas disciplinares que inciden en prácticas pedagógicas concretas, con el propósito de llevar a la práctica las mejores propuestas para lograr el desarrollo integral y la adquisición de competencias para la vida, aunando la filosofía que rige a esta institución. Por ello, el LUPG contempla los lineamientos de la UNESCO relativos al desarrollo de cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors, 1996); estos pilares fundamentan el enfoque por competencias.

Una variable común en el ámbito educativo es que, si bien los planteamientos educativos parten de una idea global y nacional, cada institución educativa tiene necesidades particulares que se derivan de su contexto regional, por lo que estos planteamientos resultan restrictivos. Es por ello por lo que el problema de estudio se refiere a los efectos de la globalización en la educación, así como a

la manera en que la implementación de un enfoque educativo con principios determinados tiene un impacto al ser impuesto en el sistema educativo mexicano, dada la inestabilidad descrita y latente en nuestro país. Esto hace que las instituciones dedicadas a otorgar servicios de educación básica, obligadas a efectuar sus prácticas bajo esta tendencia educativa y de este modo en su particularidad, desarrollen problemas específicos donde la calidad de la educación está siendo afectada. El estudio de caso para esta investigación busca **reconocer si el enfoque por competencias realmente es alcanzable, pertinente y viable para favorecer la calidad de la educación.**

Del planteamiento del problema se desprendió el artículo de divulgación científica “La globalización y su impacto en la educación mexicana: un estudio desde el enfoque por competencias”, que fue aceptado para su presentación y posible publicación como parte del Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje de la Global Knowledge Academics (GKA).

Preguntas de investigación

Para analizar si el enfoque por competencias es pertinente y viable para favorecer la calidad educativa, era necesario hacer una intervención que permitiera la construcción de conocimiento; para ello, se aplicaron diferentes proyectos de intervención con el fin de dar respuesta a una serie de preguntas que, si bien surgen de una contextualización general de la problemática, recaen en el estudio de un caso en particular.

- ¿Cómo responde el enfoque por competencias a las necesidades educativas actuales?
- ¿El enfoque por competencias cumple con la funcionalidad de la calidad educativa?
- El enfoque educativo por competencias ¿Es pertinente y viable en México?
¿Por qué?

- ¿Cómo se puede responder a las necesidades educativas actuales?

Las preguntas contempladas para la investigación derivan de la gran diversidad de significados e interpretaciones que se han difundido desde la incorporación del enfoque por competencias en el ámbito educativo.

Existen investigaciones que afirman que dicho enfoque garantiza la atención a necesidades y problemáticas de la sociedad desde el ámbito educativo (Perrenoud, 2007), mientras que otras asumen una postura crítica y lo estudian como parte de una tendencia hegemónica capitalista, visualizando una falta de perspectiva genealógica, como una metodología disfrazada de cambios sin ser sustancial y que no representa ninguna innovación ni propuesta consistente (Díaz y Hernández, 2002).

Justificación

Por lo anterior, la importancia de esta investigación en campo radica en conocer cómo enfrenta una institución educativa la aplicación de un nuevo enfoque pedagógico, qué dificultades enfrenta, qué procesos debe poner en marcha y qué aspectos de la vida escolar deben evolucionar para hacer frente a los requerimientos de las autoridades educativas, asegurar el éxito de la aplicación del nuevo enfoque y mantener los valores que promueve la institución, sin menoscabo de la calidad de la enseñanza que ha sido factor fundamental para la consolidación de un prestigio.

Sin duda, la documentación de esta experiencia resultará de utilidad para aquellas instituciones que buscan implementar con éxito un nuevo enfoque pedagógico, para las autoridades que buscan mejorar los procesos de gestión escolar en distintas zonas e instituciones educativas, y para los investigadores que busquen evidencia documentada de la experiencia de instituciones educativas que hayan llevado con éxito la instauración del enfoque por competencias.

La educación mexicana recibe un aporte determinante de la difusión de valores junto a la dimensión ética y la dinámica de la moderna ciudadanía, así como del fortalecimiento de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional, basada esencialmente en el progreso científico-técnico, para el establecimiento de sus parámetros de calidad educativa. El planteamiento de implementar el Nuevo Modelo Educativo en México, donde se considera que los procesos cognitivo conductuales o comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir en sociedad), las capacidades o habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), sensoriales y psicológicas (aprender a hacer), permite una función, una actividad o una tarea, en la que el conocimiento generado debe provenir de un contenido multidisciplinario y a la vez multidimensional (Frade, 2009); así el enfoque por competencias no es sinónimo de calidad en la educación, sobre todo si aún no ha sido evaluado.

La CEPAL y la UNESCO han sostenido, desde hace más de dos décadas, que el conocimiento se convertirá en la herramienta fundamental para la nueva sociedad, sobre todo en el campo científico-tecnológico, lo cual orilla a los educandos a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad. Además, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) serán determinantes en la interacción cultural mexicana (CEPAL-OREALC, 1992), por lo que también serán relevantes para establecer los parámetros de calidad de la educación.

El enfoque por competencias está diseñado de manera global, y siendo México muy diverso cultural y económicamente, es complicado estandarizar los parámetros de calidad educativa, como lo muestra la disparidad de los resultados obtenidos en todo el país. Por lo anterior, es necesario hacer diferentes diagnósticos de la educación, que tengan en cuenta las características de la población y el contexto donde habita, así como de las características de cada institución, con el fin de plantear metas encaminadas a mejorar la calidad de vida y así determinar si dicho enfoque es pertinente, viable y si contribuye a mejorar la calidad de la educación.

Así, bajo el enfoque por competencias, la reforma educativa en nuestro país tiene muchos retos por delante: primero, es necesario que se cuente con la información suficiente, que los encargados de implementar este enfoque logren dominar su contenido para que sean capaces de orientar el trabajo docente; segundo, es necesaria la actualización frecuente de los maestros en el uso de los nuevos instrumentos de evaluación, materiales didácticos y sobre todo de las TIC, ya que algunos educadores con gran trayectoria docente no dominan las herramientas tecnológicas (Barraza, 2016); si este es el panorama en torno al enfoque por competencias, entonces es susceptible que con su aplicación las instituciones educativas alcancen satisfactoriamente los parámetros de calidad que se establezcan.

La implementación de cualquier reforma educativa es complicada, sobre todo si tenemos presente que, en México, así como en otros países, las dificultades surgen muchas veces por un asunto de diferencias ideológicas. Sin embargo, para superar esta dificultad resulta esencial definir con claridad los indicadores de desempeño que nos lleven a conocer con certeza el alcance de los factores de calidad educativa.

Ante este escenario, se tiene contemplado que la incorporación de las reformas sea de manera gradual; es decir, mediante el establecimiento de los mecanismos de capacitación, comunicación y diálogo entre los distintos actores de la educación: padres de familia, docentes, directivos, para que de este diálogo surjan las propuestas de mejora que permitan enriquecer el modelo, dado que para la aplicación del mismo, y debido a que se encuentra constantemente influenciado por la globalización y el mercado internacional, debe hacerse una contextualización lo más estable posible (Delors, 1996). Solo así seremos capaces de conocer su viabilidad.

Las transformaciones que impone la sociedad de la información en el ámbito internacional obligan a cambios fuertes y ágiles en la transmisión de la cultura. Más que diseños curriculares, se requiere una disposición general al cambio en las formas de aprender, comprender y comunicarse.

El futuro profesional, advierte Alain Touraine, es tan imprevisible, e implicará brechas tan grandes en relación con lo que han aprendido la mayoría de quienes hoy asisten a la escuela, que debemos, antes que nada, solicitar a la escuela que los prepare para aprender a cambiar más que formarlos en competencias específicas que probablemente estarán obsoletas o serán inútiles para la mayor parte de ellos a corto plazo (Touraine y Pons, 1997, p. 328).

Por otra parte, la creciente conciencia sobre la diversidad étnica y los derechos culturales obligan a que la educación le otorgue la importancia debida al reconocimiento de grupos y cosmovisiones diversas. En este tenor, la comunicación entre seres humanos de grupos étnicos o socioculturales diferentes, debe promoverse desde la escuela como una práctica diaria de aprendizaje y realización humana para la sociedad multicultural, de respeto a la diversidad y el fortalecimiento identitario (Echavarría y De los Reyes, 2017).

La educación debe generar un modelo de pensamiento y de proceder en el que conviva la vocación igualitaria con la atención a las diferencias. Para ello, se requiere asegurar de manera progresiva la cobertura universal de los servicios educativos, desde la educación básica hasta la educación media superior, así como eliminar las brechas socioeconómicas entre la población, pues estas diferencias y la segmentación de clases inciden directamente no solo en los mecanismos de acceso, sino también en la calidad de los servicios educativos que reciben los diferentes sectores sociales del país. Es por ello por lo que deben realizarse adaptaciones programáticas dirigidas a atender las necesidades de grupos específicos y buscar la pertinencia de estas en función de la realidad territorial de cada escuela, y asignar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y precariedad económica. Si bien los recursos destinados ya se han pensado con anterioridad, estos son escasos, así como los gestores educativos que hacen posible que dichos recursos lleguen realmente a las zonas donde se necesitan (UNESCO, 2005).

Como se ha visto, la educación del nuevo siglo debe experimentar muchas adaptaciones para una nueva sociedad que cambia a un ritmo acelerado. Las percepciones del mundo, la concepción laboral y hasta los valores y principios están sufriendo una transmutación, por lo que la educación debe tener una gran

capacidad de cobertura, inclusión y análisis permanente de la realidad social y contextual desde el punto de vista económico y cultural; para ello, los ajustes educativos frente a la globalización necesariamente deberán ser en conjunto.

La educación es el medio más seguro para que las sociedades conserven los conocimientos y puedan aumentarlos mediante su puesta en práctica. En el nuevo siglo, bajo la influencia de los medios electrónicos y el incremento de la comunicación en diferentes medios y plataformas, la educación se hace compleja y nos plantea retos enormes para las nuevas generaciones. La idea central de los sistemas educativos debe estar en el diálogo, el análisis, la comprensión entre seres humanos y el reconocimiento multicultural, pues nada escapa a los principios éticos y humanos.

El sistema educativo mexicano tiene mucho por hacer. Como la educación es constante, uno de los aspectos esenciales para su mejora es el seguimiento y el fortalecimiento de los cambios que ya se han dado, mucho de lo cual depende de la reestructuración permanente que se lleve en concordancia con los cambios de la sociedad a nivel internacional, puesto que, si la economía global cambia, la educación debe ajustarse a ella en los diferentes niveles.

La sincronía y la integración entre los niveles de educación básica es fundamental para robustecer la educación mexicana. Las recomendaciones de la UNESCO implican una serie de reformas que permitirán hacerle frente al mundo globalizado, junto al cual, indiscutiblemente, debemos caminar e involucrarnos, pues es la forma más segura de permanecer y crecer como sociedad.

Dentro de este panorama cambiante, y aun con las diferencias de percepción que implican las reformas en la educación básica y media superior, hasta la educación universitaria, México debe transitar siempre con un sentido crítico, que le permita a la sociedad colaborar con su acción en los diversos papeles que corresponden, ya que es trabajo de todos fortalecer la imagen y el desarrollo

cultural y económico que como país mostraremos al mundo, sin descuidar nuestro futuro y, sobre todo, nuestro presente.

La educación en México necesita que se abra el diálogo. Se trata de mostrar una actitud crítica sin dejar de mantener la congruencia que nos caracteriza como ciudadanos en esta lucha constructiva, donde el debate debe ser privilegiado bajo estrictos principios de respeto. Además de ello, los gestores de la educación deberán generar las condiciones para cohesionar los lazos de los diferentes sectores de la sociedad que participan directa o indirectamente en la educación.

Se ha analizado repetidamente la influencia que la economía global ha tenido en los sistemas educativos de México y se han vislumbrado las posibles salidas ante estos retos; ahora lo que sigue es darle seguimiento estricto a estos puntos críticos que las autoridades tienen a su cargo; sin duda, el aporte individual bajo un esquema coordinado de objetivos colectivos dará mejores resultados en el contexto de la globalización que el mundo contemporáneo nos plantea. Bajo estas circunstancias, el enfoque por competencias tiene mucho que aportar, dado que está diseñado bajo la lógica de la globalización, donde el trabajo y el esfuerzo humano hacen siempre la diferencia.

Objetivos

- Analizar el enfoque por competencias con base en la aplicación de un modelo de gestión institucional, que garantice la calidad educativa hacia el logro de indicadores de desempeño, en las áreas básicas de Liceo Universidad Pedro de Gante (LUPG), campus Texcoco para contribuir, con el estudio de caso sobre la alcanzabilidad, inalcanzabilidad o replanteamiento del enfoque por competencias, al avance educativo del mundo y el país, determinando la viabilidad y pertinencia del enfoque por competencias para el logro de la calidad educativa.

Y en lo particular:

- Fomentar proyectos académicos y de gestión institucionales bajo la obligatoriedad del enfoque por competencias, que garanticen la calidad educativa en áreas básicas.
- Proponer estrategias educativas acordes con el contexto de la institución, que atiendan las áreas de oportunidad de esta para el logro de la calidad educativa bajo el enfoque por competencias.
- Promover que la institución esté al nivel de los fines de la educación institucional, nacional e internacional bajo indicadores de desempeño que garanticen la calidad educativa bajo el enfoque por competencias.

Supuestos

Los supuestos para esta investigación fueron los siguientes:

- El enfoque por competencias en la educación responde a las necesidades educativas.
- El enfoque por competencias garantiza la calidad educativa.
- Hay propuestas educativas que superan al enfoque por competencias.
- El enfoque por competencias en educación es funcional, según la forma en que se gestiona su aplicación.
- El enfoque por competencias permite conseguir los fines que se plantea el sistema educativo nacional mexicano.
- Si se aplica el enfoque por competencias desde la visión particular de las instituciones, se logra la calidad educativa.

Metodología. Investigación acción

Debido a las necesidades educativas actuales, es relevante que la investigación en la educación sea vista como una herramienta que permita lograr la transformación de la realidad social; es por ello que en la presente se dio importancia a dicha metodología, en busca de conseguir un impacto positivo en la calidad de la educación en la sección de Áreas Básicas del Liceo Universidad Pedro de Gante, campus Texcoco, bajo la obligatoriedad del enfoque por competencias, pero con el fin de rescatar la viabilidad de este.

En esta investigación se consideró una metodología según la cual, en el área educativa, la *investigación acción* manifiesta una clara tendencia hacia la reconceptualización del campo de investigación, con la intención de esclarecer el origen de los problemas, los contenidos de los programas de estudio, los métodos didácticos empleados y los conocimientos significativos, así como la comunidad docente, la cual debe ser impulsada desde las universidades y Centros de Investigación Educativa, oficiales y privados (Martínez y Buxarrais, 1992).

Se asumió una concepción socio crítica y socio constructiva que permitiera tener espacios de diálogo, reflexión y construcción de conocimiento sobre las necesidades educativas y cómo es que estas deben ser atendidas en la práctica. Dicha metodología se desarrolla como herramienta epistémica orientada hacia el cambio educativo y rescata las áreas de mejora, concebidas como los problemas de atención.

La investigación científica ha experimentado cambios en la manera de abordar el objeto de estudio. Bien se sabe que las dos grandes perspectivas de las tendencias y metodologías, la cualitativa y la cuantitativa, abren alternativas metodológicas como la etnográfica, la bibliográfica, la fenomenológica, la etnometodológica, el interaccionismo simbólico y la investigación acción.

El surgimiento de la investigación acción

Se tiene conocimiento de que la investigación cualitativa se originó durante la época de Aristóteles y Platón, con el surgimiento de las ciencias humanas, según Vera-Villarreal (2006); esta visión cualitativa alcanzó su auge en el siglo XV, y permitió tener una visión nueva de la realidad a estudiar.

A lo largo del siglo XIX e inicios del siglo XX, hay un gran reconocimiento de los estudios cualitativos sobre la investigación social; Taylor y Bogdan (1987) definen a la investigación cualitativa afirmando que produce datos descriptivos:

la propia descripción de las palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable.

Estos datos dan mayor precisión a la investigación cualitativa al apoyarse con dos descripciones detalladas: las situaciones observables de eventos y comportamientos, y las interacciones de los diferentes participantes al expresar sus pensamientos y reflexiones. Pérez (1994, p. 46) la considera:

Proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio.

Una variable importante de la investigación cualitativa es que surge en escenarios educativos, y desde ahí se enriqueció de una amplia gama de paradigmas, estrategias y técnicas que se aplicaron a este tipo de investigación.

Por lo anterior, la investigación cualitativa fue impulsada en el terreno de la educación desde el Centro para la Investigación Aplicada en la Educación de la Universidad de East Anglia, por Stenhouse, en 1970, lo cual determinó la atención a problemas socioeducativos a partir de una gran diversidad y modalidades metodológicas: estudios interpretativos, etnográficos, fenomenológicos, historias de vida, estudios sociocríticos y la investigación acción.

La investigación acción, entonces, considerada como herramienta metodológica heurística para estudiar la realidad educativa, permite lograr transformaciones al asumir la concepción socio crítica o socio constructiva en la que los actores sociales hacen una reconstrucción de los problemas que puedan estar afectando las prácticas educativas dentro y fuera del aula, para facilitar su análisis.

El origen de la investigación acción está en Norteamérica, gracias a los trabajos de Kurt Lewin, quien en la década de los cuarenta realizó estudios de problemas prácticos, donde los investigadores se convertían en agentes de cambio.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva, social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación (Restrepo, 2002).

Según Lewin (1946), se trataba de una especie de “ingeniería social”, una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias clases de acción social, una investigación que conducía a la acción. A su juicio, la investigación que solo producía libros no era suficiente. Por esto mismo, para él, la investigación acción de ninguna manera era de una categoría científica inferior a la de la ciencia pura.

La investigación acción consiste en que el estudio de los problemas se hace en forma de una espiral constituida por etapas, cada una de las cuales se compone de un proceso de planeación, acción y obtención de información sobre el resultado de esta acción.

Colmenares (2012) señala que históricamente este tipo de investigación inicia desde la práctica docente, ya que quienes realizan esta labor cuentan con una posición privilegiada, en tanto que son actores del proceso educativo y al mismo tiempo observadores críticos del mismo. Es así como surge la investigación acción, también conocida como investigación acción participativa, pedagógica, en el aula o educativa, según la perspectiva que adopte el investigador que la pone en práctica.

Hasta mediados del siglo XX, el tratamiento de la investigación social estuvo limitado a un enfoque que priorizaba el aspecto cuantitativo bajo los parámetros del método científico; cabe señalar que, al ser parte importante de las ciencias naturales o duras, este método es de tradición positivista, y se caracteriza por la relación sujeto-objeto, la experimentación, la objetividad, verificación, validez y confiabilidad.

Posteriormente, surgieron distintas estrategias para abordar el estudio de las ciencias sociales y humanas; paulatinamente se adoptó un enfoque cualitativo

para estudiar la educación, que se apoyó con el uso de diseños innovadores y adaptables, pero a su vez rigurosos y apegados a una metodología, lo que no solo ha marcado distancia con el enfoque anterior, sino que ha representado un enorme progreso del conocimiento de la educación.

La investigación acción se divide en tres dimensiones ontoepistemológicas: la técnica, la práctica y la crítica. En la primera, la técnica, se busca aplicar una intervención para mejorar las habilidades profesionales y resolver problemas. En esta dimensión, los agentes externos son los responsables de la investigación. De este modo se refiere a una racionalidad técnica instrumental mediante exploraciones hipotético-deductivas representadas por el sujeto y separadas del objeto de estudio para lograr neutralidad y objetividad en la investigación.

En la segunda dimensión, la práctica, se busca el pensamiento práctico, la reflexión y la transformación de ideas, ya que los agentes externos son asesores y consultores que interpretan las acciones y los significados permanentes sobre la realidad, existiendo así una interrelación permanente con el otro, lo que permite la conjunción del investigador y lo investigado. A esto se le conoce, epistemológicamente, como integración de grupo.

La tercera visión, la crítica, conjuga la finalidad de la técnica y la práctica al involucrar a los participantes en una transformación de la organización social. En esta dimensión se busca la democracia y la justicia mediante la reflexión crítica, ya que se debe hacer un esfuerzo conjunto para la transformación organizacional y de las prácticas educativas, lo que da como resultado que los profesionistas mantengan una postura crítica y sean conscientes de su realidad, reconozcan sus posibilidades, debilidades y su potencial creador e innovador, gracias a lo cual se erradican las jerarquías, así como los títulos de expertos, ya que todos son responsables de las acciones y las transformaciones que se generan en el proceso investigativo.

A continuación, se presenta el resumen de los capítulos que integran la presente investigación:

En el segundo capítulo se presenta cuál es la situación actual del enfoque por competencias, información con la cual se escribió el artículo científico “Estado del conocimiento del enfoque educativo por competencias en México”, publicado en la *Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan*, Volumen VIII, Numero 1, junio 2020.

En este capítulo, además, se hace el análisis del conocimiento que actualmente existe respecto del problema estudiado, a partir de una comprensión histórica de la manera en que se construyen las competencias, los aspectos que abarcan el enfoque por competencias, la institucionalización educativa que lo presenta como una solución y atención a las necesidades actuales, la crítica a dicho enfoque y las investigaciones relacionadas con él.

En el tercer capítulo se expone cómo se incorporaron las teorías de aprendizaje en las orientaciones educativas y su impacto a nivel nacional, es decir, las características de las reformas educativas que se han implementado en México, mencionando las ventajas, desventajas y prospectiva de la educación por competencias. La información de este capítulo es la base del artículo “El enfoque por competencias en la Educación Superior. Retos Educativos y Prospectiva”, que se presentó en el 56º Congreso Internacional de Americanistas de la Universidad de Salamanca, y se encuentra disponible en: DOI http://dx.doi.org/10.14201/0AQ0251_7 (enero 2019).

En el cuarto capítulo se presenta la intervención realizada como parte de la investigación acción, que en la actualidad es contemplada como prioritaria en el ámbito educativo, ya que es un proceso que permite la solución y atención a problemas en un contexto determinado.

Al explorar la práctica educativa real y los problemas que enfrenta a diario la cotidianidad escolar, se puede estudiar una situación social con mayor

objetividad y con miras a mejorar la calidad de la acción. Al brindar una formación a los involucrados, garantizar la adquisición de conocimientos y permitir procesos de reflexión sobre el problema, esta metodología permite la transformación de la práctica social e incide en una mejora profesional de los docentes.

A raíz de este capítulo se desarrolló el artículo “La investigación acción como estrategia para el desarrollo en las políticas educativas globales en Liceo Universidad Pedro de Gante Texcoco, México” que se presentó en el Congreso Internacional de Ciencia y Tecnología en Madrid, España, y posteriormente fue publicado en el libro *Tecnociencia, innovación y sociedad: Reflexiones teóricas y estudios de casos iberoamericanos*. La obra está disponible en <https://gkacademics.com/es/book/tecnociencia-innovacion-y-sociedad/> (Marzo 2020).

Por último, se presentan las conclusiones obtenidas y el análisis de los supuestos de investigación, se mencionan las categorías del análisis realizado bajo el estudio de caso del enfoque por competencias; estas se presentan como utopías del enfoque por competencias y se clasificaron en tres rubros: utopías alcanzables, que son aquellas que pueden cumplir con una serie de índices de logro para el desarrollo de competencias como parte de la institucionalización educativa; utopías inalcanzables, cuyos planteamientos principales carecen de argumentos sólidos y, por lo tanto, sus posibilidades de desarrollo en el ámbito educativo son nulas; y el tercer rubro, las utopías que se refieren al enfoque como un fenómeno que puede replantearse; de dicho análisis se desarrolló un artículo de divulgación científica en la revista electrónica de Psicología (UNAM).

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA

Este capítulo tiene como objetivo abordar la evolución del enfoque por competencias en la educación, desde su planteamiento a nivel internacional, su adopción en el contexto latinoamericano y su incorporación al sistema educativo en México. Para ello, se revisó una gran variedad de documentos y autores que han dado las directrices educativas del nuevo orden a nivel mundial.

Existen concepciones opuestas sobre el enfoque por competencias. Por una parte, algunos teóricos lo presentan como una solución para la atención a las necesidades educativas más apremiantes, con un sustento metodológico claro que favorece la práctica en el aula y el desempeño de los alumnos. Por otra parte, hay una tendencia crítica que ha señalado que el enfoque por competencias ha tenido problemas, tanto en su implementación como en su operatividad, debido a la diversidad de conceptos que existen sobre las competencias educativas. La crítica señala que, al no haber una conceptualización consensuada de las competencias, la aplicación del enfoque enfrenta dificultades en su operación, utopías conceptuales, deja en evidencia las desventajas de distintos sectores de la población e incluso, en algunos de ellos, queda manifiesta la imposibilidad del logro del desarrollo de dicho enfoque.

Los problemas para llevar a la práctica el enfoque por competencias quedan en evidencia al intentar llevar el concepto actual de competencias, hacia el terreno de las teorías del aprendizaje y las prácticas educativas que dominan las maestras y maestros en activo, pues cada docente tiene una preferencia personal en cuanto a los conceptos y teorías, según las tendencias académicas vigentes o populares durante su proceso de formación profesional.

Se señala que las primeras implicaciones del enfoque por competencias en el área académica datan de la década de los 70, punto de arranque de la historia y del uso del concepto de competencia en la educación.

A partir de entonces, el enfoque por competencias se ha desarrollado desde diferentes variables, entre las que destaca la perspectiva genealógica de la UNESCO bajo los fines y principios de la educación, cuya importancia radica en que de esta se desprendieron las reformas educativas a nivel mundial.

Contexto histórico de las competencias y las necesidades de la sociedad contemporánea del Siglo XXI

El enfoque por competencias no está determinado con base en decisiones o criterios arbitrarios, sino que obedece a un contexto histórico que se basa en las necesidades de una sociedad moderna, cambiante y demandante, con nuevos requerimientos laborales, económicos productivos y tecnológico-científicos, que exigen y obligan a una educación que forme a individuos capaces de resolver problemas complejos en cualquier campo de su vida diaria, desde el plano personal, social, empresarial, gubernamental y científico (Vargas, 2001).

De acuerdo con lo anterior, la relación de las competencias con el desarrollo del mundo es compleja y distinta para cada región geográfica; al respecto, Escaño y de la Serna (1992) escriben que el punto central son los requerimientos y prioridades educativas de cada país en particular, si bien las competencias están definidas como comunes y esto ha implicado la incorporación de dicho modelo en el mundo con diferente enfoque y profundidad. En otras palabras, el valor y la atención hacia el grado de manejo en la información y el uso de la tecnología es diferente en países desarrollados y en los países de tercer mundo, sencillamente porque la disponibilidad, acceso y gestión de la tecnología es distinta. Así, cada país trata de aplicar el enfoque por competencias de modo diferente, aunque siguiendo un patrón general que es dictado por los organismos internacionales.

En dicha gestión del modelo por competencias, los resultados son distintos en cada nación, precisamente porque los factores económicos, políticos y sociales no son iguales. Ante estos indicadores se han mostrado numerosos estudios y manuales de mejora en todo el devenir histórico del modelo basado en

competencias, desde la entrada del neoliberalismo en el mundo (Gisbert, *et al.*, 2005).

Cabe señalar que la generalización del enfoque por competencias se vio favorecida con la adopción del neoliberalismo en la mayoría de las economías del mundo, ya que, como modelo económico de mercado, asume y fomenta un campo hostil laboral y económicamente, lo que implica nuevas necesidades y exigencias para la educación en distintos niveles.

Asimismo, la economía de mercado trajo una fuerte pero inequitativa competencia económica, que hizo rivalizar a las economías de todo el orbe, en detrimento de las naciones y empresas más débiles. Ante este escenario, la educación tenía que ponerse en paralelo con este modelo de economía global, por ello se ha fomentado preferentemente la educación productivista y empresarial de la cual puede decirse mucho, sobre todo que los sistemas educativos en la mayoría del mundo promueven las carreras relacionadas con la formación y capacitación para el trabajo, los enfoques de emprendedores y el estudio de carreras tecnológicas, de administración y negocios (Iglesias, 2005).

Aunado a lo anterior, Delors (1996) afirma que se suprimieron las asignaturas de contenido filosófico o literario porque las otras tenían mayor demanda y porque a la economía de cada país conviene fortalecer el sector productivo, laboral e industrial, de ahí que algunos libros, autores, escuelas y actores políticos señalan constantemente que la sociedad moderna trata de controlar los pensamientos de las personas por medio de la educación neoliberal. Desde luego, no es menester discutir en este apartado si el enfoque es crítico o no, pero es pertinente señalar los motivos del devenir del enfoque educativo basado en competencias en su contexto histórico social.

En la mayoría de los países miembros de la OCDE, los gestores de la educación basada en competencias defienden el argumento de que una competencia es un factor determinante en la contribución de las personas para cambiar o transformar el mundo; de acuerdo con ello, la suma de las competencias

individuales desarrolladas bajo este enfoque también influye sustancialmente en la habilidad para alcanzar las metas de conjunto, organizativas y funcionales de una sociedad (González, *et al.*, 2002).

El mundo es cada vez más cambiante, razón por la cual los individuos son más interdependientes entre sí; esto conlleva la necesidad de interacción entre los grupos sociales con instituciones gubernamentales y empresas de diferentes ramas productivas; es en ese sentido que las competencias adquieren un mayor renombre e importancia (Anijovich, *et al.*, 2004).

De acuerdo con la OCDE (2016), la mayoría de los países que la conforman coinciden en que las competencias son necesarias para alcanzar las metas colectivas; asimismo, la selección de competencias tiende a determinar valores compartidos entre las naciones y sus gestores educativos, como el principio de la educación democrática y el logro de un desarrollo sustentable.

Estos valores implican que, bajo este enfoque, los individuos deberían alcanzar su potencial, ser tolerantes y promover una sociedad más equitativa; de esta forma, las metas individuales y sociales deben complementarse dentro del marco de las competencias educativas nacionales e internacionales. Es claro que puede haber variaciones en la interpretación de estos valores, según los puntos de vista de diferentes culturas; sin embargo, a pesar de estas diferencias, las naciones participantes han podido coincidir en la definición de valores.

Contexto internacional

El enfoque por competencias surge en el contexto político de finales de la guerra fría y la desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), la cual define de manera escueta que la educación por competencias es la herramienta más fuerte para fortalecer la dignidad de las naciones, dado que provee de seguridad y sabiduría al ser humano, haciéndolo útil para su persona y su nación.

Más adelante, bajo ese nuevo escenario, la Comunidad de Estados Independientes (CEI) buscó insertarse de manera individual y grupal, con cierta libertad, en los cambios que el mundo occidental realizaba para ajustar la educación de la sociedad a los sistemas educativos de cada continente, cada región económica y de cada país en particular (Perrenoud, 2002).

En esta encrucijada, los miembros de la OCDE (2016, p. 3) definen que “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”, además de ello, diseñaron un proyecto de definición y selección de competencias de acuerdo con lo que la sociedad de esas décadas y las generaciones venideras debían implementar como cambios educativos dentro de un panorama social, económico y tecnológico globalizante.

Suiza, Estados Unidos y Canadá encabezan el grupo de definición y selección de competencias; su postura es que una de las mayores justificaciones es la necesidad de ajustar la educación a los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento.

El concepto central de “competencia” alude a la necesidad de promover y fortalecer la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicarse efectivamente con su entorno social, valiéndose de habilidades integradas que permitan al educando llegar a “saber hacer” las cosas, así como “saber ser”, todo ello mediante la comprensión y resolución de problemas personales cotidianos y sociales (Tobón, 2005).

Las competencias, además, están fundadas más allá del individuo; es decir, están planteadas para contribuir al bienestar personal, incluidos los aspectos social y económico, dado que las sociedades actuales requieren que las personas se enfrenten con éxito a muchas áreas de su vida (Vadillo Bueno, 2004).

¿Cómo influyen estos requerimientos sociales en las competencias que los estudiantes necesitan desarrollar? En primer lugar, implican la necesidad de inserción a las sociedades del conocimiento en cada región del mundo; es decir, inserción en el campo laboral, por lo que los estudiantes requieren de habilidades técnicas para ser competitivos, una formación cultural, habilidades de convivencia y socialización, y capacidad para trabajar en equipo.

Desde luego, el plano familiar debe estar implícito dentro de estas competencias, las cuales buscan dos grandes capacidades: competitividad y sensibilidad, como patrones de desarrollo humano.

Los países miembros de la OCDE realizaron varios estudios sobre el estado de la educación mundial y los niveles de vida deseables; los resultados arrojaron que existe un abismo enorme de carencias, deficiencias y necesidades que atender a fin de hacer paralelas las líneas de la educación y el bienestar social y económico (Gotzens y Coll 1999).

Aún con sus críticos, el enfoque por competencias ha impulsado la intención de forjar un mundo económicamente más equilibrado, a pesar de las diferentes necesidades inherentes a la diversidad cultural y geográfica que hay entre los diferentes continentes, regiones y naciones.

Para realizar las adecuaciones necesarias, se requieren estudios y diagnósticos previos acerca de la incorporación de dicho enfoque educativo. Recordemos que todo estudio, por mínimo que sea, implica recursos humanos y financieros de los que pocos actores sociales son capaces de disponer (ITESM, 2002).

Es normal pensar que el enfoque por competencias fue diseñado para imponer el modelo de educación de los países desarrollados a los países pobres; y lo es, en la medida en que los diseñadores, analistas e inversionistas de la educación pretenden que las condiciones de vida de los países pobres son las mismas que en los países ricos, sin tener en cuenta las necesidades sociales y económicas particulares de cada región. Para ello se pueden hacer estudios y adecuaciones

incluso para cada país, pero todas estas adecuaciones también representan gastos económicos, muchas veces difíciles de solventar; en ese entendido, los gestores de la educación internacional parten de un patrón general lo más acercado a la realidad de cada país, teniendo en cuenta las perspectivas económicas que influyen en demandas laborales (Anijovich, *et al.*, 2004).

Como estudiosos de la educación internacional, Gaskins y Elliot (1999), señalan que el contexto internacional hoy en día plantea enormes retos para los individuos, quienes deben competir entre sí, y una vez en el mercado laboral tienen que socializar y relacionarse entre ellos mismos, frente a un ambiente de competencia económica y empresarial productivista. Por ello es pertinente impulsar a la educación, pues esta implica mayores posibilidades de inserción laboral para los educandos al término de su formación.

De acuerdo con Echavarría y De los Reyes (2017), uno de los antecedentes que permiten dar contexto histórico al enfoque por competencias es el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que tiene como finalidad desarrollar y definir las capacidades que debe adquirir el individuo en formación educativa; de ahí partiría el modelo educativo basado en competencias, integrado al currículo.

El proyecto DeSeCo sostiene que los individuos necesitan numerosas capacidades y competencias para ser exitosos en su vida, y adquirir todas ellas es sumamente difícil; por ello, por medio del proyecto DeSeCo, la OCDE ha colaborado con diversos profesores y profesionales interdisciplinarios en la identificación y definición de un pequeño conjunto de competencias clave, las cuales pretenden contribuir a conseguir buenos resultados para la sociedad y ser base esencial para especialistas y ciudadanos (OCDE, 2016).

En este sentido, es necesario retomar el estudio realizado por De la Cruz (2016), el cual señala que el contexto internacional se caracteriza por la globalización económica y la dependencia de las telecomunicaciones. Con ello, el manejo de

información se ha incrementado y exige a los individuos de esta nueva sociedad mayores habilidades de dominio de esta.

En primer lugar, los individuos deben usar una amplia gama de herramientas para interactuar efectivamente con su ambiente físico, tecnológico y sociocultural, donde el lenguaje es fundamental en todas sus expresiones. Necesitan comprender esas herramientas ampliamente y aprender a adecuarlas a sus necesidades frecuentemente.

En segundo lugar, en un ambiente cada vez más integrado e interdependiente, las personas necesitarán comunicarse con otras que son distintas a ellas, con diversos orígenes, habilidades e intereses.

Por último, en el contexto regional y local, los individuos requieren tomar decisiones autónomas para resolver día a día los problemas laborales y personales. De manera resumida, las competencias claves determinadas a partir del proyecto DeSeCo son aquellas relacionadas con el uso de tecnología y el lenguaje como herramientas interactivas; entre grupos heterogéneos y de forma autónoma (Alcántara y Zorrilla, 2010).

El papel de la OCDE

A finales de 1997, la OCDE puso en marcha el proyecto DeSeCo, con la finalidad de proporcionar un marco conceptual que fungiera como fuente de información para la identificación de las competencias clave, y al mismo tiempo permitiera fortalecer las mediciones de la calidad de la educación que se hacían mediante encuestas internacionales. Con esto, se buscaba dar sustento a las distintas decisiones acerca de cómo debían operar los currículos, con sus debidas adecuaciones para cada región y cada país miembro de la misma (OCDE, 2016).

El proyecto antes mencionado da contexto y solidez al enfoque por competencias, y fue desarrollado bajo el liderazgo de Suiza y conectado con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Para tal fin, la

OCDE reunió expertos internacionales de diferentes disciplinas, así como analistas educativos y políticos de la educación para construir un marco relevante de políticas educativas que dieran el respaldo sistémico al enfoque por competencias (UNESCO, 2005).

En este sentido, es preciso citar los cuatro pilares de la educación que, de acuerdo con la UNESCO, cada país del mundo debe desarrollar en su sociedad, lo que permitirá obtener el éxito en el proceso educativo:

Para cumplir su misión, la educación debe estar estructurada con base en cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (para influir sobre el propio entorno), aprender a vivir juntos (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas) y aprender a ser (un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores). Estos cuatro aprendizajes son los pilares del conocimiento que adquiere una persona (UNESCO, 1996, p. 91).

Los cuatro pilares fundamentales de la educación representan conceptos con una carga cultural considerable, ya que en ellos van implícitas las características deseables de los seres humanos que requiere la sociedad del conocimiento frente al contexto de la globalización.

El proyecto DeSeCo reconoció una serie de valores y necesidades en todos los países miembros; asimismo, identificó diversos desafíos de carácter global que concierne resolver a todos los países por medio de una amplia participación internacional. Este proyecto permitió establecer y definir las competencias más generales, y a la vez más comunes, para impulsar el desarrollo económico por medio de la educación basada en competencias en el mundo (Argudín, 2005).

Contexto latinoamericano del enfoque por competencias

En nuestra sociedad globalizada, la demanda de los mercados laborales es cada vez más exigente, sobre todo para las naciones donde la economía es inestable y la educación poco sólida, donde el reto educativo es aún mayor. Una

de las regiones del mundo que presenta retos complejos es América Latina, en la cual numerosas organizaciones como la OCDE, siguen realizando trabajos colaborativos con los gobiernos locales (UNESCO, 2005).

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR, 2001) sostiene que la forma de organización latinoamericana, así como los cambios que han surgido en los últimos 20 años como producto de la economía neoliberal, la cual ha buscado la apertura económica y la reestructuración industrial, han generado la necesidad de transformar el contenido y estructura de los programas de formación educativa en toda Latinoamérica y el Caribe. Es así como algunos países de esta región del continente entendieron, desde hace años, la necesidad de iniciar reformas a fondo de sus modelos e instituciones de educación.

La mayoría de los países tuvo que acoplarse de manera coordinada con la OCDE y otros organismos internacionales para la modernización de sus programas a partir del enfoque por competencias, el cual mejoró los análisis de los procesos educativos en Latinoamérica. Si bien cada país tiene sus particularidades, también son responsables de ajustar y atender las debidas adecuaciones internas en materia educativa por medio de sus instituciones de educación (De la Cruz, 2016).

En Latinoamérica, la educación básica ya no es suficiente para obtener un buen empleo; como se ha mencionado, el ambiente competitivo de la lógica neoliberal forzó al sistema educativo a acoplarse a estas nuevas disposiciones globales, una de las cuales ha sido reformar los sistemas educativos y de formación para el trabajo, ya que el mundo productivista exige una alta formación competitiva para los trabajos que ofrece la industria y la economía en general (Argudín, 2005).

Cada país de América Latina y el Caribe ha hecho sus respectivos ajustes en materia educativa con la idea de aprovechar las oportunidades de la sociedad de cada nación, bajo el marco del modelo por competencias que dicta la OCDE.

Los países centroamericanos son los que mayores dificultades han tenido en esta encrucijada, ya que su economía no es capaz de disponer de los recursos financieros suficientes para recomponer y redirigir sus sistemas educativos, estamos hablando de Guatemala, Honduras, Belice y Panamá (Ramírez, 2005).

En el caso de Bolivia, Venezuela, Uruguay, Perú, Chile, Colombia y Paraguay, estos representan un grupo que ha mostrado cambios significativos y prometedores bajo el mismo enfoque, aunque su éxito se debe más al intento por relacionar su política interna con las necesidades de la actividad industrial, comercial y empresarial. Si bien estos países establecieron las necesidades que buscan solucionar con la educación, el resultado aún se considera como medio, de acuerdo con lo que evalúan los organismos internacionales (Delors, 1996).

Desde la implementación del enfoque educativo por competencias, México, Brasil, Argentina, Cuba y Chile son los países más robustos de acuerdo con los resultados de varias evaluaciones educativas. Dichos países, a excepción de Cuba, son también los más fuertes desde el punto de vista económico, industrial y empresarial en la región. De ellos podemos destacar sus avances, aunque aún les falta desarrollar muchos aspectos, sobre todo por su gran potencial territorial, natural y comercial, además de que son los países más extensos y con una riqueza ecológica y cultural notable en América y el mundo (Gisbert, *et al.*, 2005).

Se han hecho numerosos estudios donde se muestra la falta de coordinación entre las instituciones de educación de los distintos niveles en cada uno de los países mencionados, pero las recomendaciones de organismos como la UNESCO se centran en poner atención a los cambios sociales y la dinámica económica y política del interior, así como en el contexto internacional, cuestión que no todos los gobiernos de Latinoamérica se han tomado en serio (Castañeda, 2003).

Otro de los aspectos que se destacan en el contexto latinoamericano de la implementación del enfoque por competencias es que, en toda Latinoamérica y

el Caribe, se ha fomentado notablemente la educación tecnológica basada en la creación de ingenierías y carreras relacionadas con la administración y el comercio internacional. Todo ello responde a los requerimientos transnacionales de atender a la fuerza empresarial multinacional, así como a las necesidades de la sociedad multicultural pero globalizada del Siglo XXI (Iglesias, 2005).

Por último, cabe mencionar que el contexto latinoamericano donde se ha implementado el enfoque por competencias en la educación, ha sido capaz de involucrar una mayor participación del sector público y el privado. Ambos sectores han impulsado reformas interesantes que de alguna manera, aunque cuestionadas por ciertos actores sociales y educativos, han sido capaces de implementar mecanismos de respaldo social e institucional que promueven una educación competitiva y de mejor calidad; para ello, se ha tenido que fortalecer y promover con mayores perspectivas la tendencia hacia las certificaciones nacionales e internacionales, y así estar dentro de los estándares de evaluación que dan estatus a cada nación (Malagón, 2005).

El enfoque por competencias y su incorporación a la Secretaría de Educación Pública (SEP) México

De acuerdo con Barraza (2016), el enfoque por competencias es relativamente reciente en la SEP, ya que no puede decirse abiertamente que sea antiguo ni moderno; la razón está en el proceso de adopción del sistema por parte de los docentes.

Por un lado, si tenemos en cuenta que el sistema educativo ha puesto en marcha este enfoque desde prácticamente la entrada del neoliberalismo en México, a principios de los años noventa del siglo pasado, entonces la incorporación del enfoque por competencias ya tiene una antigüedad de casi treinta años; por otro lado, si consideramos que la asimilación de este enfoque por parte de los docentes en el aula ha requerido de largos procesos de comprensión y aprendizaje, entonces el enfoque es reciente, pues muchos docentes aún no lo ponen del todo en práctica durante su trabajo cotidiano en el aula.

El enfoque por competencias generó gran polémica entre los gestores y aplicadores de la educación en México. Un estudio realizado por la SEP reveló que un número considerable de profesores y universitarios que realizan estudios de licenciatura, maestrías y doctorados, no aceptaban por completo el enfoque basado en competencias; por ello se suscitó un gran debate en torno a su incorporación en el sistema educativo mexicano (Echavarría y De los Reyes, 2017).

En contraparte, un amplio sector de la sociedad mexicana se dedica a realizar alabanzas o críticas al gobierno en materia educativa, en su mayoría sin conocer la complejidad del tema; tanto a nivel nacional como internacional, por lo que es claro que hace falta más información por parte de los actores del proceso educativo, que permita afianzar mejores oportunidades para el sector (Díaz y Hernández, 2002).

El término de competencia en el terreno educativo va ligado a la calidad, o al menos eso pretende en esencia. En México se ha incorporado este nuevo enfoque de educación al sistema institucional con la intención de lograr o conseguir niveles que ya han alcanzado otros países como Finlandia, Noruega, Suecia, Japón, Estados Unidos, entre otros, y siguiendo este ejemplo el sistema educativo nacional ha alineado sus políticas al mandato de organismos internacionales, esencialmente la OCDE (2016).

González y Núñez (2002) sostienen el enfoque por competencias obedece a estándares internacionales de la globalización como la calidad, la eficiencia y la eficacia, entre otros. Uno de los objetivos generales del conjunto de esfuerzos institucionales, tanto de los gobiernos de los países como de los organismos internacionales, es lograr una equilibrada y competitiva capacidad laboral de los ciudadanos que están en proceso de formación, para que se integren con éxito al campo laboral una vez que egresen de las instituciones de educación del nivel más alto como pueda ser posible.

En México se ha diseñado un proceso educativo acorde con las experiencias que en otros países han dado resultados exitosos; por lo tanto, se espera que también haya excelentes resultados y que en poco tiempo se iguale el nivel educativo con el de los países desarrollados, de los cuales se toma el ejemplo y las experiencias. Aunado a lo anterior, se espera que estos resultados de la educación sean capaces de repercutir en el bienestar de la sociedad mexicana y se reflejen en mejores condiciones de vida (UNESCO, 2005).

Una de las mayores dificultades que ha enfrentado el sistema educativo mexicano con el nuevo modelo educativo basado en competencias es la capacitación docente, ya que no se ha dado de manera eficaz en los niveles educativos básicos, y en los sistemas de educación superior es aún más difícil de permear debido a la figura de “libertad de cátedra”, pues los profesores no se han mostrado del todo flexibles ante los cambios de panorama nacional e internacional que requieren una capacitación docente y actualización permanente en todos los niveles de la educación nacional (Escaño y de la Serna, 1992).

Otro de los problemas señalados por Álvarez (2000) para el caso de México es la dificultad que han tenido las instituciones de educación con las autoridades y sociedad civil. A pesar de que el presupuesto asignado al sector educativo es muy alto en comparación con otros países de Latinoamérica con problemas similares, la Secretaría de Educación Pública ha tratado de coordinar los esfuerzos de manera conjunta y eficiente, pero el mismo contexto multicultural del país ha logrado frenar este esfuerzo que demanda cada vez más recursos y una lógica de abordaje distinta para poder obtener los resultados esperados.

De esta forma, mientras en la OCDE (2016) se habla correctamente de un capital humano valioso que radica en la sociedad civil en proceso de formación educativa, un porcentaje considerable de jóvenes no muestra interés por aprovechar la educación. Cabe mencionar que al gobierno le toca una parte y al estudiante otra, situación que no se refleja en los resultados de aprovechamiento de pruebas como las del Programa Para la Evaluación

Internacional de Alumnos (PISA) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Este desinterés por aprovechar la educación va más allá de los alcances del enfoque por competencias, puesto que viene desde décadas anteriores, y es un fenómeno común a todos los sectores sociales, desde los más acomodados hasta los más desposeídos.

Respecto de la diversidad de pensamientos y enfoques en la educación, se presenta a continuación una lista de referencias acerca del diseño y promoción del enfoque por competencias, así como algunas que exponen posturas críticas a este modelo.

Referencias que presentan al enfoque por competencias como la solución a la atención y problemáticas educativas:

Abarca (2010); ANUIES (2010); Argudín (2005); Banco Mundial (1995); Barrón (2000); CEPAL (2002), Delors (1996); Estrada y John (2012); FMI (2012); Guarro (2002); Guzmán (1999); ITESM (2002); JF (1989); OCDE (2002, 2010, 2012); Perrenoud (2008); Posner (2005); Tyler y Vedia (1973); Tobón (2005); UNESCO (1996, 2000, 2010); Zabalza (1987).

Referencias que presentan una postura crítica al enfoque y consideran que carece de perspectiva genealógica, que se presenta como un “disfraz de cambio”, o bien que carece de referentes de innovación:

Althusser (1974); Apple (1979); Bachelard (1984); Barnett (2001); Bourdieu, *et al.* (1977); Chomsky (1968, 1970); Del Rey y Sánchez (2011); Freinet (1972); Freire (1985); Gilbert (2013), Grundy (1998); Kemmis (1988); Messina (2001); Morín, Ciurana y Motta (2002); Y Gasset (1964); Prieto (2004); Apáez y Medina (2006); Sacristán, *et al.* (2008, 2010); Sunkel y Trucco (2010).

Este estado del conocimiento permite reconocer que el enfoque por competencias ha sido estudiado durante mucho tiempo, y que ha sido interpretado de diferentes formas, por lo que, en esta investigación, es importante considerar las distintas posturas que existen en torno a la

importancia del reconocimiento que tiene la educación dentro del desarrollo de los países.

En México, aun ante un panorama de incertidumbre por las políticas sectoriales que implementa la nueva administración desde el año 2018, hay muchas dificultades de las que no se debe culpar únicamente al enfoque por competencias. Los esfuerzos deben centrarse en promover una educación más justa, crítica y competitiva, que tenga como factor esencial hacer consciente al individuo que se está educando de la complejidad del campo laboral en el país, aún más dentro del panorama de la globalización. De alguna forma, la interpretación de la aplicación de las competencias puede ser diversa porque la naturaleza del pensamiento así lo requiere, pero algo debe aprovecharse y eso es el tiempo y las cualidades de los jóvenes para construir su propio juicio ético (Alcántara y Zorrilla, 2010).

CAPÍTULO III. GENERALIDADES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

En el capítulo anterior se reconoce, con el respaldo de diferentes análisis, que las sociedades de todo el mundo están en un proceso de cambio constante, que la globalización permea dichos cambios y que estos se observan no solo en el incremento del dinamismo y la competitividad laboral y económica, sino también en la complejidad de todos los aspectos de la vida actual, como la educación, que no se ha quedado atrás al respecto. Por ello, se dice y se sabe que las nuevas generaciones deben estar preparadas para afrontar los retos personales y colectivos del Siglo XXI.

Por lo anterior, los desafíos de nuestros tiempos han propiciado importantes innovaciones en la investigación educativa. Bajo las condiciones del mundo actual, se promueve una educación para favorecer el acceso, la aplicación y la contextualización del conocimiento, en concordancia con los retos que nos demandan las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, es de considerar que los planteamientos de los organismos internacionales han sido formulados a partir de perspectivas específicas, lo que limita la visión sobre educación que cada uno tiene. Así, las necesidades o debilidades que detecten en la misma serán restringidas, pues parten de una idea global cuando cada uno de los países tiene necesidades particulares. Es aquí donde cada nación debe saber qué papel quiere tener en esta era, qué rumbo y qué objetivos nacionales deben plantearse en el sentido de los lineamientos propuestos.

De lo anterior, destaca la manera en que los intereses de los organismos internacionales influyen en la transformación del enfoque educativo y justifican la incorporación de la educación por competencias. Ante esto, es necesario hablar de dicho enfoque con la intención de destacar sus aportes más significativos, ya que la globalización es un proceso vigente y constante, y las

naciones no son ajenas a este proceso, por lo que es necesario aproximar los cometidos globales a la realidad inmediata en la que nos encontramos.

Concepto de competencias

Debe quedar claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia y que su uso institucionalizado en el desarrollo de la formación es un fenómeno que, como ya vimos, surge con una mirada de atender las necesidades de la nueva era global y, por lo tanto, tuvo que aparecer mezclado con otras innovaciones educativas (Mulder, *et al.*, 2008, p. 4).

El concepto de competencia que ha sido institucionalizado en la formación educativa muestra interés en los objetivos significativos y en el contenido del aprendizaje, con miras a construir y desarrollar en los estudiantes un dominio del conocimiento que les permita integrarse y funcionar de manera efectiva en la sociedad actual.

Competencias y sus connotaciones genéricas, diversidad y multiplicidad interpretativa, ¿enfoque o enfoques?

El concepto de competencia ha sido interpretado de diferentes maneras en la sociedad global, bajo la influencia de distintos entornos culturales, ideologías y tendencias en la formación académica. Por esta razón, resulta conveniente y fructífero analizar las connotaciones genéricas del concepto de competencia, desde el plano multidisciplinar e interdisciplinar.

La interpretación teórica y conceptual del modelo educativo basado en competencias implica una diversidad de enfoques; de acuerdo con ello, lo apropiado es hablar de enfoques por competencias, dado que son varios y no solo uno. Al respecto, vale la pena recordar los prejuicios subjetivos, pues al hacerlos evidentes se puede visualizar con claridad el modelo educativo más aceptado y promovido desde organismos internacionales hasta los planos regionales y locales.

Las competencias educativas desde la psicología (teorías del aprendizaje)

De acuerdo con las ramas de la psicología, las teorías del aprendizaje representan a las competencias como capacidades cerebrales, en su expresión o relación con el concepto de personalidad, lo que da como resultado los estilos de aprendizaje. Por la complejidad que encierra el estudio de estos estilos de aprendizaje, al respecto existen teorías con muy diversos argumentos. Normalmente, el punto de vista desde la psicología es considerado con poco sesgo en el análisis, la conceptualización y la teorización, es decir, se considera más cargada hacia el objetivismo (Escaño y Gil, 1992).

Las competencias educativas desde la pedagogía

Junto con la psicología, la pedagogía retoma aspectos del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje para centrarlo en los mecanismos metodológicos complejos que permiten mejorar la educación; por esta razón, la pedagogía considera el concepto de competencias como el conjunto de herramientas que en sentido genérico funcionan como medios para acercarse al objetivo de educar, orientar y mejorar la sociedad con la participación de los docentes (Delors, 1996).

Las competencias educativas desde la sociología

La competencia como concepto analizado desde la sociología adquiere, por un lado, un carácter subjetivo-relativo y por otro, el sentido crítico-social. De acuerdo con ello, el primer carácter del análisis sociológico define las competencias como las capacidades de los seres humanos para desarrollar un trabajo intelectual o físico que, adecuado al contexto social donde se desenvuelven dichos individuos, los más capaces serán quienes estén expuestos a una mayor interacción social que le ponga a prueba con frecuencia (Grundy, 1998).

El segundo carácter de la determinación sociológica conceptualiza las competencias como la configuración de clases, grupos, estratos y conglomerados sociales que aíslan o impulsan la conciencia de las personas.

Este último significado alude a una competencia entendida como una capacidad social, mientras que la primera definición refiere más a un desarrollo individual en interacción colectiva (Ausubel, 1983).

Las competencias educativas desde la antropología

La concepción antropológica respecto del término competencias está encaminada hacia una visión histórico-social de sobrevivencia, y significa la capacidad generacional de los seres humanos para adaptarse al medio ambiente natural-social para dar paso a generaciones humanas más fuertes desde el punto de vista sociocultural (Abbagnano, *et al.*, 1964).

Las competencias educativas desde la biología

La biología determina las competencias como la capacidad de respuesta de los organismos a largo plazo, como la locomoción y eficiencia de los sistemas que intervienen en las distintas formas de vida en el planeta. Esta es la concepción más genética mencionada por Jean Piaget (Gisbert, *et. al.*, 2005).

De esta forma, los especímenes más grandes y fuertes no siempre son los más exitosos para perpetuarse en la evolución, sino que son los organismos con mejor eficiencia en todos sus sistemas internos y externos los que finalmente están destinados a una continuidad biológica.

Las competencias educativas desde la economía

La visión económica de las competencias concibe a estas como el medio esencial de tipo intelectual y práctico que determina el actuar, pensar y sentir de los seres humanos en sociedad; esto significa que dichos instrumentos o “competencias” determinan el éxito y la percepción social de las personas. Aunque este modelo resulta mecanicista, ha tenido uno de los impactos más fuertes en la historia reciente, como parecen demostrarlo su adopción disciplinaria y la práctica empresarial, véase, por ejemplo, el número de estudiantes matriculados en profesiones relacionadas con economía y administración (ITESM, 2002).

Enfoque por competencias y materialismo histórico

Desde la filosofía materialista, el enfoque por competencias es duramente criticado porque, aunque las competencias aluden a la adquisición de capacidades, destrezas, actitudes, sensibilidad y conciencia, el materialismo histórico menciona que no se trata de plantear un modelo sino de llevarlo a cabo en concordancia con la capacidad de transformación de una sociedad; de esta manera, el materialismo histórico define las competencias como un planteamiento fuera de contexto, donde las sociedades para las cuales fue diseñado dicho modelo, no están preparadas socialmente para una transformación de esa naturaleza; y, si no hay viabilidad, no debe tener cabida ni siquiera como utopía dentro de una sociedad crítica (Giroux, 1992).

Las diversas disciplinas citadas indican la existencia de una considerable diversidad práctica en la concepción del enfoque por competencias, además de que la realidad contextual de cada individuo y su comunidad educativa no responderán siempre de la misma manera a la aplicación de este enfoque.

Si bien la crítica, el escepticismo, la utopía y la resistencia están presentes en la investigación educativa, son muchos los autores que han dedicado parte de su trabajo al estudio de este enfoque. Por mencionar algunos, Denyer, *et al.* (2016); Perrenoud (2008); Tobón (2005); Zabala y Arnaud (2008) comparten la postura de que el enfoque por competencias facilita que los conocimientos que transmite la escuela permitan al alumno resolver problemas y tomar decisiones en su vida cotidiana.

El enfoque por competencias como modelo educativo alcanzable

El modelo basado en competencias es un enfoque que reúne todas las características educativas apegadas a una sociedad mundializada por el consumismo y la visión empresarial (Argudín, 2005).

Esta visión recupera la realidad de muchas naciones del mundo que requieren primero una autoconciencia sobre su misma realidad, ya que no pueden salirse

del modelo educativo al que tanto critican, cuando su principal problema es productivo y económico. Esto no quiere decir que el modelo educativo por competencias venga a justificarlo todo, sino que es pertinente porque hay una realidad social que requiere ese tipo de modelo (CINTEFOR, 2001).

Hasta aquí, es claro que la globalización como fenómeno mundial requiere, sin medida, una cantidad enorme de productividad de bienes y servicios. Si bien esto no es justo para muchos países, sobre todo en vías de desarrollo, estos no pueden quedarse fuera de la comunidad global porque la reacción de los países capitalistas es el aislamiento (Delors, 1996).

Los modelos educativos son impuestos por los organismos internacionales, mismos que son conducidos por las grandes potencias mundiales que financian la educación. A muchos países con insuficiencia presupuestaria no les queda mayor remedio que acatar el modelo por competencias en la educación, ya que, de cierta forma, puede ayudar a que el país remonte productivamente y se determine a sí mismo (Montes, 2005).

Una realidad laboral tecnológico-empresarial observable es que el modelo por competencias fue diseñado para aumentar la eficiencia productiva e incentivar a las personas a competir entre sí para los pocos espacios que hay en el campo laboral; antes de ser una crítica, es un acierto que dicho modelo se ajuste para responder a los cambios tecnológicos y comerciales, por ello es notoria la oferta educativa en estos campos de la sociedad y la economía (ITESM, 2002).

Visto como modelo integral e interdisciplinario, producto de la alta diversidad de la demanda laboral empresarial y tecnológica, el modelo por competencias se ha desarrollado de forma impresionante a nivel mundial, generando con ello ofertas integrales y diversas que tienden hacia el carácter interdisciplinario de esta forma de educación; también ha dado frutos favorables socialmente, dado que las personas deciden cómo emplear dicha formación bajo este modelo (OCDE, 2016).

El enfoque por competencias visto como modelo educativo insuficiente o replanteable

Otros análisis señalan que las aplicaciones del enfoque por competencias son parciales y en ocasiones superficiales, ya que se debe reconocer que esta tarea no es fácil ni simple, y que, en todo caso, las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece (Díaz, 2006). Lo podemos ver también donde se exponen algunos rasgos definitorios de las prácticas y experiencias educativas que utilizan el término de competencia como una forma de identificar aprendizajes sustantivos, útiles y eficaces; se plantea que este enfoque emerge como una respuesta al fracaso escolar existente y a la falta de adecuación del sistema educativo al desarrollo económico (Sacristán, *et al.*, 2008).

Los argumentos planteados en torno al modelo educativo basado en competencias también incluyen corrientes académicas que no estén de acuerdo con los preceptos de este, por lo que se han construido distintas posturas críticas al respecto.

El capitalismo, desde la academia, ha sido objeto de numerosas críticas que consideran al modelo educativo basado en competencias como deficiente en su filosofía educativa. Esta corriente surge de los espacios universitarios, esencialmente de profesores que gozan de libertad de cátedra en toda su extensión (llámese, filosofía, letras, sociología, antropología), así como de académicos de otras disciplinas que son partidarios de una educación crítica (Tyler y Vedia, 1973).

El argumento más sólido de esta corriente crítica considera que el modelo educativo por competencias ha sido creado para el fortalecimiento del capitalismo y está, por tanto, al servicio de este, satanizando sus prácticas metódicas en la pedagogía (Ruiz, 1996).

Dentro la corriente crítica del modelo de competencias hay una postura moderada y otra radical; la primera considera al modelo como replanteable,

mientras que la segunda postura lucha por erradicar el modelo por competencias (Castañeda, 2003).

De las posturas críticas, lo más aceptado en análisis estadístico y trabajo de análisis teórico son las propuestas sobre el replanteamiento del modelo por competencias, de tal forma que se ajuste a las necesidades de los sujetos a quienes se pretende educar y que, de acuerdo con una filosofía más puntual, se hagan las modificaciones correspondientes en todos los niveles educativos, incluso de la formación docente (Asunción, 2001).

El pensamiento recurrente de los críticos de la educación es la relación positivismo-modelo por competencias, expresado como un vínculo despectivo hacia las prácticas y fundamentación del modelo educativo que surgió desde los organismos internacionales y fue adoptado por la mayoría de los países miembros de la OCDE.

El centro de la crítica consiste en considerar las competencias como no profesionales, sin seriedad, sin alcance ni fundamento científico, tal cual es considerado el positivismo por una corriente de crítica extrema dentro del campo de las ciencias sociales y la filosofía de la historia educativa (Barraza, 2016).

La relación productividad-consumismo es el aspecto más criticado por algunos sectores académicos universitarios, que consideran al modelo por competencias como una muestra del desarrollo y fortalecimiento del modelo empresarial, que tiene como finalidad el impulso de las ventas de las mismas empresas que financian este tipo de educación (Gisbert, *et. al.*, 2005).

El argumento esencial de esta vertiente consiste en visualizar al Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) como los principales impulsores de este modelo educativo, con la finalidad de que la educación de los países afiliados a estos organismos, adecuen sus políticas de acuerdo con los requerimientos profesionales y laborales que llevarán a impulsar la productividad de las empresas e industrias (Iglesias, 2005).

Aunque en numerosos aspectos de los sectores económicos, la apariencia nos vende un desarrollo productivo, comercial y económico de progreso y adelanto, atrás de ello existen condiciones de sobreexplotación de los recursos naturales y explotación de personas; por ello, numerosos pedagogos y estudiosos de los modelos educativos sostienen que el modelo por competencias genera desigualdad social y depredación ambiental, lo cual se traduce en una inviabilidad como raza humana, lo que es igual a un fracaso en la educación practicada (González, *et al.*, 2002).

Este es uno de los aspectos más controversiales del enfoque por competencias y la privatización de la educación, y obliga, de cierto modo, a repensar y replantear la educación basada en competencias, siendo el hecho de que los países implicados en este modelo promueven fuertemente una realidad en donde se cobran cuotas altas por conceptos básicos (Escaño y Gil, 1994).

Desde su creación, el modelo educativo basado en competencias no ha tenido buena aceptación, porque surgió en el contexto del neoliberalismo como modelo económico mundial, el cual plantea el libre cambio comercial entre países (Echavarría y De los Reyes, 2017).

La implementación del neoliberalismo debía hacerse en sincronía con un modelo educativo que fuera capaz de llevar a las personas a competir entre sí, para más tarde considerar como desechables a quienes no cumplieren los estándares solicitados por los grandes consorcios. Si bien hay cosas rescatables, cuestiones como las que se mencionan no dejan de ser motivo para replantear y reconfigurar el modelo educativo por competencias (Díaz y Hernández, 2002).

¿Insuficiente? ¿Replanteable? o ¿Es necesaria una estrategia para el aprendizaje del sujeto en relación con su entorno?

Vivimos en una época de muchos cambios, con diversos procesos internacionales y nacionales que tienen consecuencias locales, como la democratización del acceso a la educación superior y la consecuente

multiplicación de ofertas educativas e institucionales. Con mucha frecuencia se habla de la necesidad de innovación en el ámbito educativo, pero las propuestas son escasas y estas se diluyen sin concretarse en la práctica (Camacho, *et al.*, 2008).

El sistema de enseñanza modular es una alternativa que basa su estructura curricular en objetos de transformación, en sincronía con la interdisciplinariedad y la creación de grupos operativos. Esto se describe en tres etapas históricas: la emergente, o proceso instituyente; la formativa, o proceso de institucionalización; y la consolidación, con algunas reflexiones en torno a un balance general del sistema en la actualidad. En este sentido, es importante destacar que el sistema de enseñanza modular asocia a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), punta de lanza de la revolución tecnológica en materia de información, enseñanza y aprendizaje (Padilla de la Torre, 2014).

Según Ehrlich (2006), en este modelo se encuentran los efectos del movimiento de la reforma pedagógica de la década de los setenta, que se plantea en el ámbito internacional por organismos como la UNESCO.

Esta propuesta resume su experiencia por medio de sus principios de operación, los cuales abarcan los siguientes elementos:

- Vinculación de la educación con los problemas de la realidad.
- Relación teoría-práctica.
- Organización global de las unidades de enseñanza-aprendizaje (módulos), en torno a los problemas de la realidad, cuyo estudio se aborda de manera interdisciplinaria.
- Participación de los estudiantes en su formación.
- Modificación del trabajo del profesor, convirtiéndose en coordinador de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ehrlich, 2006).

Algunas instituciones de educación superior que han adoptado el enfoque por competencias consideran al docente como el responsable de coordinar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que conciben al alumno como un sujeto activo y responsable de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, en el programa de estudios de la licenciatura en química y farmacobiología de la UNAM, se establece que alumnos y docentes establecen relaciones educativas en el marco de una metodología participativa que se caracteriza por:

- Propiciar una actitud crítica pero también propositiva hacia la sociedad.
- Respetar y fomentar el desarrollo de las capacidades individuales del alumno.
- Inculcar valores y principios éticos, humanísticos y científicos.
- Fomentar la colaboración y la competencia justa.
- Fomentar la responsabilidad y la cultura del trabajo.
- Vincular la teoría con la práctica.
- Intercambiar conocimientos teóricos y prácticos con otras disciplinas.
- Propiciar una cultura autodidacta en los estudiantes, para que sean capaces de actuar con autonomía en la búsqueda de soluciones para los problemas de su entorno.
- Propiciar que el docente asuma el liderazgo del proceso educativo, pero a su vez sea capaz de reconocer sus limitaciones, para así apoyar su proceso permanente de formación académica (QFB, 2019).

Además, el sistema modular plantea una ruptura teórica con el paradigma clásico de dividir la enseñanza por disciplinas, en el cual los estudiantes asisten a clases para aprender por medio de materias aisladas y adquieren ciertos conocimientos de manera acumulativa, sin entender, la mayoría de las veces, la

relación existente entre una asignatura y otra, y mucho menos la aplicación integral de estas a un problema de la realidad.

El sistema de enseñanza por módulos ordena de manera distinta los conocimientos y vincula la enseñanza con la realidad. De esta manera, los conocimientos se convierten en objetos de estudio o de transformación, lo cual permite que estudiantes y docentes conozcan, discutan y experimenten los elementos que forman parte del proceso de construcción del conocimiento (Arbesú, 2006).

El enfoque por competencias como modelo educativo utópico

Tal como su significado lo describe, la utopía es un pensamiento o conjunto de ideas que por su naturaleza no pueden ser alcanzados o posibles, más bien fueron planteadas con intención estética o como simple referente deseable dentro de las metas de la educación (Gotzen y Coll, 1999).

Para numerosos estudiosos de la filosofía de la educación, el modelo basado en competencias carece de sustento teórico-filosófico, ya que contempla metas y objetivos no solo pretenciosos sino inalcanzables (Álvarez, 2001).

Un aspecto que la filosofía educativa y los críticos del enfoque por competencias rechazan, es la duplicidad de objetivos maquillados; es decir, que varios de sus objetivos planteados no son nuevos, sino los mismos de modelos pasados pero mencionados de otra manera, lo cual los convierte en planteamientos poco serios según la filosofía, la cual se plantea la reflexión y solución de problemas trascendentales dentro de un mundo cambiante y complejo (Anijovich, *et al.*, 2004).

Otra crítica demoledora que los historiadores y sociólogos realizan en contra del modelo basado en competencias, es la carencia de contexto histórico en sus planteamientos, esto significa que existe de por medio una intención clara de desvincularse de las raíces y también se distingue la firme intención de adoptar

modelos extranjeros, cuestión inaceptable para aquellos que logran visualizarlo (Asunción, 2001).

Por tanto, un modelo educativo que no contempla el valor de la historia de un país, ni la historia en sí misma como generadora del presente, entonces es un modelo educativo irrealizable y utópico (Abbagnano, *et al.*, 1964).

Como se observa, la historicidad del concepto por competencias, su expansión institucionalizada y la ambigüedad de este tiene ciertos rasgos que son comunes en todas las definiciones, esto se debe a que no es algo concebido en la actualidad.

No se pretende desarrollar las diferentes acepciones que se le pueden atribuir al concepto de competencia, ni la variedad de estas, sino determinar una postura sobre el concepto en materia de educación y el reconocimiento a que la ambigüedad de este debe ser reflexionado en el sentido de que su uso debe depender del contexto en el cual se utilice.

Por lo tanto, se define que la competencia institucionalizada en el ámbito educativo, es la innovación a la utilidad de los conocimientos para el desarrollo y puesta en práctica de habilidades, valores, actitudes y aptitudes.

Lo realmente significativo ante la polémica es que el enfoque está operando de manera sistematizada en el contexto mexicano y, en ese sentido, hay que entender su funcionalidad; el aporte significativo del mismo no tiene por qué ser restringido sino estudiado e incorporado con fines y regulaciones específicas, vinculado a un mundo global y a los intereses nacionales.

El enfoque por competencias en el marco normativo de México

El ser parte importante de la tendencia educativa considerada en el Programa Sectorial de Educación, favoreció la resistencia de los niveles superiores para la incorporación del enfoque por competencias. La principal y más recurrente oposición se sustenta en los fines económicos que se le atribuyen al enfoque,

así como las críticas que afirman que no hay posibilidad de concebirlo en el diseño curricular.

En nuestro país, el debate público acerca de la conveniencia de adoptar un enfoque de educación por competencias, simplemente no se ha dado, más bien lo que parece primar es una postura acrítica de los responsables institucionales del diseño y cambio curricular en las universidades donde esto se ha llevado a cabo, algo que no deja de ser inquietante que ocurra precisamente en la universidad, que se caracteriza por ser un espacio donde se privilegie la crítica razonada y el contraste de las ideas, antes que un lugar donde se acepte con cierta parsimonia, como prioridad, la satisfacción de necesidades del mercado (Moreno, 2010, p. 3).

Sin embargo, la obligatoriedad de la educación básica en nuestro país fue el medio por el cual tuvo auge. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) recupera la definición del término de competencia de Perrenoud (2007), quien considera que ésta es la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse en distintos contextos o resolver problemas en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Por tanto, hay que reconocer que los retos presentados son el resultado de un análisis que parte de las tendencias educativas estudiadas, considerando los grandes problemas y retos específicos que pudieran desprenderse de los mismos.

Existen un sinnúmero de desafíos, como la limitación en la asignación de recursos para las instituciones públicas, la creciente necesidad de fortalecer y adaptar a distintos contextos los sistemas educativos de calidad, la problemática que enfrenta el personal docente no solo a nivel académico, sino social y económico, y el incontrolable surgimiento de instituciones educativas con fines comerciales que, si bien atienden a las expectativas de algunos sectores sociales, no muestran compromiso por que sus alumnos reciban una formación de calidad.

Por lo ya mencionado, la transformación de la educación debería tener en cuenta la reestructuración de los sistemas existentes hacia un esquema más flexible y dinámico, abierto a la innovación y donde la colaboración interinstitucional tenga un rol protagónico.

Las instituciones educativas deben constituirse en el motor del desarrollo social, y para ello hace falta que se asuman su responsabilidad y liderazgo para hacer el diagnóstico de las necesidades sociales existentes, no solo encauzadas por la globalización, sino desde el punto de vista local ¿Qué lugar se quiere ocupar en el marco de la globalización? y ¿Cómo se quiere impactar en esta tendencia actual? son preguntas que se hacen indispensables. Para ello, es necesario:

- Hacer una serie de diagnósticos y, a partir de estos, diseñar y operar programas de intervención comunitaria que incidan en los problemas detectados, mientras se asegura la relación comunidad–educación y así, con el involucramiento de los alumnos en la puesta en marcha de los programas de intervención, se fortalezcan las habilidades personales y se aporte a la transformación de las problemáticas contextuales del país.
- Promover programas para el financiamiento que no estén asociados a la obtención de resultados específicos durante los procesos de acreditación, sino a los diagnósticos propios sobre el desarrollo y el papel que las instituciones están desempeñando en su entorno.
- Garantizar, desde los propios fines, que el diseño curricular tome en cuenta el desarrollo de competencias a partir de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sin dejar de lado los objetivos por cumplir.
- Establecer mecanismos consensuados para el seguimiento de las actividades, con evidencias claras, efectivas y observables.
- Formar, desde las instituciones, portadores de conocimientos de vanguardia. Es imprescindible la creación de una instancia certificadora mexicana que audite la calidad, eficiencia y actualización de planes y programas de estudio, a partir de sus propios planteamientos.

- Promover el crecimiento de las instituciones de nueva creación, sobre todo aquellas con fines de lucro, con parámetros que les permitan transitar hacia la mejora constante de la calidad y el rigor académico de sus servicios.
- Regular la oferta de programas educativos, a fin de asegurar que aquellos que estén disponibles atiendan a las necesidades reales del contexto en que se encuentran las instituciones que los ofrecen y no respondan únicamente a objetivos comerciales.
- Diseñar programas para la capacitación del personal administrativo de las instituciones educativas, a fin de fomentar la profesionalización y el liderazgo en sus labores cotidianas.

Toda tendencia educativa emerge de una necesidad y, por lo tanto, también el enfoque por competencias. Tobón (2005), plantea que el enfoque por competencias no es un modelo pedagógico, pues no pretende ser una representación ideal de todo el proceso educativo, ya que no determina cómo deben ser los procesos instructivo y desarrollador, ni tampoco las características que deba tener concepción curricular o didáctica. También explica que el enfoque se focaliza en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación, expone que efectivamente hay algo nuevo, y que puede llevarse a cabo al tomar como base los modelos pedagógicos existentes, o bien a partir de la integración de dos o más de ellos.

Tobón además considera que lo anterior se da en el contexto de la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante ciertas actividades, la construcción de programas de formación acordes con los nuevos requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales, así como en la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en sus procesos (Tobón, 2005)

Las críticas al enfoque pueden ser contrapuestas a los teóricos que desarrollaron propuestas no sobre algo inexistente, sino sobre lo que se encontró como una nueva sistematización que resignifica a la educación.

Los diferentes análisis son pertinentes; sin embargo, no hay un reconocimiento al hecho de que el proceso sistemático propuesto por diversos autores no fue una invención educativa, y que las competencias como ideal de la vida actual no tienen por qué ser rechazadas a priori, ya que, a lo largo de la historia, el aprendizaje, desarrollo y puesta en práctica de las competencias es un ideal de la humanidad.

Pareciera ser que realmente de lo que no estamos convencidos es de la resignificación de la educación que se plantea por medio del enfoque por competencias. Compartimos la idea de que adaptarnos de manera irrestricta a la globalización no tiene por qué ser el ideal de la educación; por lo tanto, la propuesta central es invitar a las instituciones a replantear sus fines y apoyarse de la investigación acción, que es una metodología flexible y vinculada a todos los procesos pedagógicos, a fin de encontrar soluciones concretas a sus problemas.

CAPÍTULO IV. LA INTERVENCIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS GLOBALES EN LICEO UNIVERSIDAD PEDRO DE GANTE, TEXCOCO, MÉXICO

Para el desarrollo de esta investigación, se asumió una postura onto epistémica y de paradigma socio crítico. Asimismo, se desarrolló bajo el enfoque dialéctico interactivo, ya que se ha dado en el contexto de una permanente construcción, reconstrucción y deconstrucción de la calidad educativa de la educación básica del Liceo Universidad Pedro de Gante, ubicado en Texcoco, Estado de México, donde se aplicaron proyectos académicos de gestión escolar bajo la obligatoriedad del enfoque educativo por competencias, para así analizar la viabilidad de este y determinar si es alcanzable.

El primer acercamiento de indagación fue mediante una entrevista a los directivos, quienes se han convertido en sujetos activos en su práctica, que han basado en el comportamiento de “aprender a aprender” (ver apéndice 1).

La relación dialéctica entre la mente y la participación, el individuo y la sociedad, con lo teórico y lo práctico, es directa y constante. El pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social histórico, pero a su vez contribuyen ellos mismos a la formación de los contextos sociales e históricos (Teppa, 2006, p. 20).

La encuesta da la posibilidad de acrecentar el conocimiento, a la vez que permite obtener respuestas concretas de quienes colaboraron activamente en el proceso como coinvestigadores. Esto implicó pasar de un conocimiento práctico a un proceso de reflexión crítico y teórico construido con base en la interacción y el conocimiento pedagógico como dimensión social (ver apéndice 2).

El objeto de estudio en la investigación acción está en la exploración de los diversos procesos que ocurren en instituciones educativas, así como en la

implementación de prácticas de registro y sistematización de la información, para así lograr transformar los procesos educativos en busca de una mayor calidad.

La investigación se centró en la gestión educativa del Liceo Universidad Pedro de Gante, ubicado en Texcoco, Estado de México, y para ello se entrevistó a los directivos con la intención de recopilar la información necesaria para hacer un diagnóstico, que se dividió en diferentes categorías, según las secciones de cada nivel de áreas básicas. Para ello, se presentaron cuadros comparativos, donde los instrumentos para recabar información fueron: un análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), las necesidades educativas de cada nivel, los fines de la educación para el Siglo XXI y los planteamientos de los Aprendizajes Clave del Nuevo Modelo Educativo de la Secretaría de Educación Pública en México (ver apéndice 3).

El diagnóstico se desarrolló en cuatro documentos, uno por cada sección de áreas básicas (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria); en ellos se presenta el resultado de una investigación de campo durante los meses de septiembre y octubre de 2018 en la que se indaga, por medio de entrevistas personalizadas con el Director General y las directoras de cada área, sobre los aspectos que se consideraron importantes para mejorar la calidad educativa que ofrece la institución a los estudiantes.

La información solicitada se asoció con la ventaja competitiva que tiene esta institución en relación con las escuelas de la zona; la visión que dicho personal tiene acerca de los indicadores para elevar la calidad educativa; la forma en la que se ha movido la matrícula en un periodo de cinco años a la fecha, el impacto social de la institución (para vincularlo a la concepción de calidad educativa) y las debilidades pedagógicas y de organización que tienen los diferentes agentes educativos.

Durante el proceso de entrevista se solicitaron, al director general y a las directoras de sección, una serie de evidencias (programas, presentaciones para

la bienvenida a padres de familia, ejemplos de planeaciones, resultados de encuestas de satisfacción, entre otros) con la finalidad de hacer un cruce de información entre lo expresado verbalmente durante la entrevista y los aspectos formales con que cuenta la institución, en secundaria, y que dan cuenta concretamente de lo que pasa con la calidad educativa.

Los documentos del diagnóstico constan de dos apartados; el primero de ellos muestra la concepción de calidad educativa desde la cual fue analizada la información proporcionada en las entrevistas (mismas que se anexan) y en las evidencias proporcionadas; En el segundo apartado se ofrece el análisis e interpretación de dicha información, a fin de cerrar el documento con propuestas concretas que permitan elevar la calidad educativa del LUPG, en vinculación con lo que se puntualiza en el Proyecto Académico y de Gestión 2018.

A fin de implantar el Modelo Educativo LUPG 2018 y mejorar la calidad educativa que esta institución ofrece, fue necesario que en el diagnóstico se diera cuenta de la visión que tiene el personal que labora en la institución acerca de los indicadores que influyen en dicho proceso, la opinión que tienen acerca de la calidad educativa que se ofrece en la institución y la forma en la que interactúan los diferentes agentes educativos en aras de lograr una mejora en esta, sin perder de vista que este aspecto es determinante para que la sociedad otorgue una valoración positiva de la formación que ofrece el LUPG.

El diagnóstico arrojó que algunas asignaturas resultan complejas para los estudiantes, quienes, en general, presentan problemas de redacción y elaboración de textos. También se detectó como un problema el que no hay aumento de la matrícula, pues para el ingreso se solicitan demasiados trámites, así como algunos requisitos inútiles que terminan por desanimar a los padres de familia y además representan una carga administrativa muy grande para el personal. También quedó de manifiesto que hay problemas de disciplina y falta de límites en los estudiantes, al grado que hubo una campaña de desprestigio organizada por algunos padres de familia, quienes argumentaban que las

exigencias de la institución no se reflejaban en el control de la disciplina en los salones de clase, por lo que hubo una reestructuración de la planta docente.

Otro problema que salió a la luz es que no existe una buena comunicación entre los agentes educativos, quienes se tratan sólo superficialmente. De hecho, no entregaron a la dirección los resultados del diagnóstico. En el Liceo hay problema en la entrega de proyectos, y este problema es generalizado. Además de lo anterior, el personal no es suficiente para atender a todos los alumnos.

A pesar de lo anterior, para las directoras, los elementos más fuertes con que cuenta la institución para favorecer la calidad educativa son:

- Haber obtenido buenos resultados en la prueba Planea.
- El valor agregado que ofrecen con la enseñanza del idioma inglés, debido a que tienen nivel de excelencia.
- La integración del emprendimiento en diferentes actividades.
- La nivelación académica, el trato personalizado y el impacto social.
- Trato personalizado y seguimiento puntual a cada uno de los alumnos (en caso de problema, se remite al docente correspondiente, lo que ha ayudado muchísimo por la parte pedagógica para el análisis previo y, de esa manera, poder informar a los padres).
- Reuniones con los docentes todos los viernes, durante el receso.
- Que el Liceo es una de las escuelas más completas y con mayor carga académica, que da a los alumnos herramientas para salir adelante.
- Buenos profesores.
- Está catalogada como la mejor escuela de la zona.

- Cuenta con expedientes en el área psicopedagógica y el seguimiento académico mediante un formato de 8 criterios.
- El aspecto disciplinario.

En cambio, los aspectos que durante la entrevista se mencionaron como aquellos que influyen en un nivel académico bajo son:

- Los problemas o debilidades de la planta docente.
- Las características actuales de la niñez y la juventud.
- Los salarios.
- El ambiente laboral.
- La falta de reconocimiento al trabajador.
- El exceso de trabajo administrativo.
- La calidad educativa entre niveles.
- La falta de compromiso acordado al inicio de la contratación.
- Un ambiente laboral difícil, principalmente para quienes son de nuevo ingreso.
- No hay procesos de inducción profesional al hacerse cargo de un puesto dentro de la institución.
- Los procesos y procedimientos no están bien establecidos, lo que trae consecuencias que enfrentan los padres de familia al hacer algún trámite.
- No hay una buena comunicación entre las diferentes áreas de la institución.
- El sistema de gestión no fue implantado correctamente y existe la percepción de que solamente quitó mucho tiempo.

Además de lo anterior, la información obtenida de las evidencias entregadas por las directoras señala que no existe un porcentaje claro de satisfacción entre los padres de familia respecto de los servicios educativos brindados por el LUPG; en relación con el equipo administrativo, no se han definido los indicadores ni porcentajes que permitan evaluar la amabilidad, la atención y los servicios brindados; para los padres de familia, la información que el colegio proporciona sobre el avance académico de sus hijos, como el reporte de evaluación y las juntas con padres de familia, son buenas referencias, aunque no tienen definido un proceso de evaluación referente al nivel académico.

Debido a que la intención de la investigación acción es mejorar las prácticas desde su contexto y contribuir a la vinculación de la teoría con la práctica de manera colaborativa, los actores sociales implicados, así como los gestores de la educación (directivos) de áreas básicas, accionaron su reflexión en espacios de diálogo, de construcción de significados compartidos, del aprender a ser y hacer educativo.

Desde esta perspectiva, la investigación acción propicia una visión integrada de la acción y el conocimiento, ya que permite a los usuarios involucrarse, conocer, interpretar y transformar la realidad por medio de las acciones que ellos proponen para la solución de los problemas que hayan identificado. Cabe señalar que el interés de estos actores es generar cambios profundos y definitivos, que deriven en una verdadera transformación. De esta manera, se establece que la emancipación y la transformación son los ejes sobre los que gira esta metodología (Colmenares, 2012).

Por ello son importantes las relaciones interpersonales que se generen, ya que estas facilitan la congruencia entre las metas propuestas y compartidas en la investigación educativa, con los valores educativos dentro del proceso de investigación, así como valorar la diversidad de efectos no previstos.

La intención de esta investigación se ha sostenido bajo la integración directiva institucional mediante el fomento del diálogo permanente, la capacitación, la

negociación y en el logro de los objetivos. Los actores sociales y los investigadores que, en este caso son los directivos como sujetos de estudio, han diseñado procesos desde las políticas institucionales, ya que su práctica los convierte en tomadores de decisiones. Para este contexto se contemplan también expertos, investigadores, asesores, colaboradores y teóricos como parte de la tarea colectiva.

Con esto se da respuesta a la transformación de la concepción que refiere la investigación acción en tanto a lo que representa el objeto investigado, ya que esta se caracteriza por ser un proceso llevado a cabo por agentes investigadores.

Desde la perspectiva de Eizagirre y Zabala (2006), los tres componentes de la investigación acción se combinan de la siguiente manera:

- La investigación es un procedimiento donde debe estar presente la reflexión, bajo las normas de un sistema, con mecanismos de control y bajo una perspectiva crítica y abierta, cuyo propósito práctico es el estudio de algún aspecto de la realidad.
- La finalidad de la investigación no se limita a las acciones que se lleven a cabo. La finalidad en sí se constituye en una fuente de conocimiento mientras que, de manera simultánea, las acciones realizadas durante el estudio son, por sí mismas, una forma de intervención.
- Se entiende que la participación consiste en el involucramiento por igual de los investigadores como de la comunidad donde se desarrolla el proyecto. Al respecto, es importante señalar que ésta es considerada como un conjunto de sujetos que contribuye activamente al diagnóstico, conocimiento y transformación de su contexto.

Con base en lo anterior, el procedimiento de la investigación acción presentada usó distintas técnicas para recolectar información variada, como el registro anecdótico, las notas de campo, la inclusión de observadores externos, el

registro de audio, videos y fotografías; entrevistas, cuestionarios, rúbricas, técnicas, diarios, relatos, escritos, estudio de casos, testimonios, círculos de reflexión, las cuales respondían a un proceso planificado de acciones a seguir para el logro de los indicadores de calidad educativa presentada en los proyectos de gestión académica, y así llevar un proceso formativo sistemático (ver apéndice 4).

Colmenares (2012, p. 110) afirma que “la participación crítica de los actores sociales durante el desarrollo del proceso heurístico permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar, así como el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social”.

Por lo tanto, una característica importante de la información recabada es que debe ser sistematizada y analizada de acuerdo con las categorías, momentos o fases del proceso de investigación, en donde se deben notar las acciones y los cambios personales logrados por los participantes para que, de este modo, se tomen decisiones sobre los ajustes que se consideren importantes, ya que la investigación acción debe tener una estructura cíclica reflexiva en donde se centran las bases para la acción (ver apéndice 5).

Latorre (2010) en cambio, señala que lo que hace diferente a la investigación acción de otras estrategias es que ésta:

- Requiere que, como parte integral del proceso de investigación, haya una acción concreta.
- Pone el énfasis en las competencias que pone en juego el profesional, más que en la metodología que este elija.
- Se trata de investigación acerca de la persona, ya que las acciones del profesional se convierten en su objeto de estudio.

Momentos de intervención

El procedimiento desarrollado en la investigación se sitúa en seis momentos. El primer momento se centró en el desarrollo de un modelo educativo institucional que permitiera determinar el contexto que brindan los antecedentes, la filosofía, los valores, los fines educativos internacionales y nacionales, los principios pedagógicos, la identidad, el perfil del docente y el del egresado.

Para el desarrollo de este modelo, se realizó una investigación documental histórica, así como la recolección de datos mediante entrevistas no estandarizadas, que refieren a una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que se requiere reunir, además de que es el formato más eficaz para la obtención de datos sobre normas y estatus institucionalizados (Goetz, *et al.*, 1988, p. 134).

De los sujetos susceptibles de ser entrevistados, se seleccionaron aquellos que tienen un amplio conocimiento con respecto a la creación y fundación de la institución. Los resultados permitieron consolidar los antecedentes históricos y la filosofía de dicho modelo.

Se hizo una revisión de diversos referentes para determinar los fines y principios pedagógicos bajo los cuales se pretende dirigir el rumbo educativo de la institución, y se determinaron con base en principios internacionales, nacionales y filosóficos institucionales.

El Liceo Universidad Pedro Gante (LUPG) es una institución particular que ofrece, desde hace 36 años, servicios educativos. Gracias a esta trayectoria, actualmente tiene una importante influencia en la región, ya que se ha caracterizado por ser una institución que se define como visionaria, incluyente, dinámica, plural y a la vez comprometida con la formación de la niñez y la juventud. Desde su fundación ha promovido, como parte de su misión educativa, el desarrollo de una mejor sociedad, mediante su compromiso de formar individuos con valores, capacidades y actitud de servicio para entender y

participar en la transformación positiva de su entorno, que contribuyan a una mejor calidad de vida (LUPG, 2018, 3).

Con la finalidad de dar cumplimiento a su misión, el LUPG desarrolló su Modelo Educativo 2018, el cual hace posible y orienta sus propósitos para conducir a la institución desde una visión actual hacia el logro de sus fines educativos, en un marco de excelencia, como se ha planteado desde su origen. Así, mediante la integración y contextualización del programa de valores, el desarrollo físico y espiritual y el programa académico, se busca una formación integral que procura dar respuesta a un escenario complejo y altamente cambiante, que requiere la formación de personas con el nivel que se necesita en la región y en el país, para lo que se consideran algunos elementos de innovación.

De igual modo, para establecer la tendencia que adoptará la institución a mediano y largo plazo, el Modelo Educativo del LUPG toma en consideración distintas posturas teóricas nacionales e internacionales en relación con el desarrollo de la educación básica y superior. Es así como mantiene el compromiso de encarar los retos y desafíos que trae consigo una sociedad globalizada de formar ciudadanos íntegros, que contribuyan al desarrollo integral del país, todo esto mediante un Modelo Educativo con espíritu humanista y Cristo céntrico (LUPG, 2018,3).

En su filosofía se retoma y preserva el humanismo cristiano del hombre, del mundo y del saber. Desde esta visión, el centro de la educación es el estudiante y los diferentes docentes, administrativos y directivos tienen la misión de ofrecer un servicio de calidad que favorezca la formación y la culturalización. De esta forma, se percibe a la persona en su totalidad y se ponen en juego todos los medios para su desenvolvimiento moral, a fin de que sus egresados destaquen por su preparación para la vida en un equilibrio entre lo intelectual, lo físico, lo emocional, lo espiritual, lo personal y lo social. Así, se plantea la trascendencia del ser humano mediante la práctica de sus conocimientos, el desarrollo de su personalidad y su práctica espiritual. Por ello es importante mencionar que,

considerando la filosofía de San Juan Bautista de La Salle, esta institución debe promover los siguientes valores:

- La fe.
- La fraternidad.
- El servicio.
- La justicia.
- El compromiso.

Asimismo, debe conducirse bajo los siguientes principios:

- El amor de Dios en la base.
- Asociación para el servicio de los jóvenes.
 - El trabajo en equipo.
 - Una escuela centrada en los jóvenes.
 - Una escuela en proyecto.
 - Una pedagogía preventiva.
- Afecto por los jóvenes.
- Clima de fraternidad.
- Dar prioridad a los pobres.
- Respeto a la dignidad humana.
- Promoción de la justicia.
- Extensión de la solidaridad.

- Implicar a los padres en la educación de los hijos.
- Innovación en estructuras educativas.

Es así como la declaración filosófica de La Salle guarda una estrecha correspondencia con la Misión, Visión y Valores del LUPG.

Misión

Formar individuos con valores, capacidades y actitud de servicio para entender y participar en la transformación positiva de su entorno, que contribuyan a una mejor calidad de vida.

Visión

Ser una institución educativa con solidez, reconocimiento y crecimiento sustentable a nivel nacional e internacional, que se caracterice por una educación académica de excelente calidad y por formar profesionistas con capacidades, competencias y actitudes que les permita trascender mediante la generación del bien común.

Valores

Liceo Universidad Pedro de Gante da vida a los valores por medio de la formación y las acciones cotidianas, ya que son los pilares del comportamiento, convicciones, conductas y acciones que nos caracterizan como personas y como miembros de la comunidad educativa y de nuestra sociedad. Liceo Universidad Pedro de Gante tiene una inspiración Lasallista, la cual influye en su valor en el sentido y reconocimiento a San Juan Bautista De La Salle como educador comprometido, previsor, minucioso y creativo, que quiso una escuela eficaz y provechosa para desarrollar un espíritu selecto y con sentido común, forjando un porvenir con servicio, moralidad, compromiso y dignidad. Así, los valores que distinguen a la institución son:

- Responsabilidad.

- Respeto.
- Honestidad.
- Innovación.
- Fe.
- Fraternidad.
- Servicio.
- Justicia.
- Compromiso.

Es por medio de su filosofía que la institución logra su ideal, expresado en su lema: “Por una cultura humanista y trascendente” y pretende que este trascienda desde la práctica consciente de todos los que forman parte de esta organización.

El escenario internacional y nacional que contempla dicho modelo integra, de manera general, algunas de las tendencias de investigación más relevantes del sector educativo, lo que repercute en una influencia clara en el estilo de trabajo de las instituciones. El propósito de esto es reflexionar acerca de los paradigmas que servirán de base a una sociedad emergente y señalar de qué manera estos serán determinantes para los procesos de evolución cultural, al grado de influir en la forma de vida de una persona en todos los ámbitos en que se desempeña (personal y social). A partir de ello, se busca reconocer cuál será el papel de las instituciones educativas como formadoras de ciudadanos, qué cambios implementarán para mantenerse como generadoras de conocimiento, qué opciones ofrecerán para el desarrollo social y qué acciones llevarán a cabo para adaptarse a la dinámica de cambio constante que caracteriza al mundo contemporáneo (LUPG, 2018, 3).

Actualmente vivimos una etapa de la civilización donde el papel central lo juegan la educación, la información y el conocimiento. Más aún, el conocimiento en si es el paradigma sobre el cual se desenvuelve la sociedad emergente o “Sociedad de la Información” o “Sociedad del Conocimiento”, desde una concepción social, ética y política (Tünnermann, 2000).

El conocimiento y sus aplicaciones son actualmente el principal motor del desarrollo; según Tedesco (2000), los desafíos actuales de la sociedad están más relacionados con la educación, pues gracias a esta se produce, transforma y distribuye el conocimiento. Por ello, un reto importante para las instituciones educativas es que su misión mantenga el sentido social a partir de dos elementos inseparables: por un lado, como depositarias de las tradiciones, valores y principios que dan identidad a la sociedad; y por otra, como fuentes de innovación, con el propósito de impulsar las condiciones deseadas para el futuro por medio de sus aportes a tendencias actuales relevantes como la globalización, democratización, revolución tecnológica, inclusión, multiculturalidad, y conocimiento .

A partir de lo anterior, en el contexto en el que se desenvuelve el LUPG y su Modelo Educativo, se identifican las siguientes tendencias y sus implicaciones en diferentes niveles:

1. La existencia de un factor productivo basado en la generación, difusión y aplicación del conocimiento, así como en el manejo adecuado de la información, que influye en el desarrollo económico y social de los países.
2. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han modificado y potenciado el manejo de la información y las comunicaciones, con lo que se ha impactado en los mecanismos para la generación y difusión del conocimiento.
3. El alcance global de la actividad humana.
4. Cambios en la cultura del trabajo y el mundo laboral, dada la importancia que ha cobrado la competitividad dentro de las organizaciones, a partir de su asociación a los niveles y calidad del conocimiento, el desarrollo de los

sistemas educativos, científicos y tecnológicos y la formación de recursos humanos con un perfil profesional alto.

5. Educación basada en el proceso de aprendizaje de conocimientos significativos, situados y colaborativos, más que en las estrategias y procesos de enseñanza.
6. Nuevos perfiles de egreso en los diferentes niveles educativos, diseñados con base en el desarrollo integral de las competencias y bajo el sustento de una visión humanista.
7. Desarrollar habilidades socioemocionales que ayuden a evitar la deserción, al tiempo que permitan reforzar la permanencia, la obtención de mejores resultados y el esbozo de un proyecto de vida a partir del autoconocimiento y la relación con el contexto (LUPG, 2018, 8)

Finalmente cabe mencionar que, ante los continuos cambios en el contexto internacional, la UNESCO recomienda a las instituciones de educación guiarse por los siguientes principios:

- Relevancia; es decir , la importancia del papel que desempeña la educación, así como el sitio que se le da en la sociedad.
- Calidad; entendida esta desde una perspectiva pluridimensional, no sólo en los productos sino en los procesos de un sistema educativo que opere como un todo que ayuda a garantizar la pertinencia social.

Por lo anterior, la educación está obligada a responder a las demandas que exigen una mejora en los niveles bienestar de la sociedad como resultado del progreso, en un ambiente cada vez más interdependiente a nivel global.

Los principios educativos elegidos por la institución para establecer su metodología de trabajo y lograr la formación de sus estudiantes, coinciden con los cuatro pilares universales para la educación, que fueron presentados en el año 2000 en el informe de la UNESCO. Estos pilares insisten en que la

formación de los educandos debe responder de manera integral a los retos del futuro, por lo que se concretan en los siguientes cuatro saberes fundamentales:

Aprender a conocer. En este saber se integra el concepto de aprendizaje permanente con el desarrollo de habilidades, lo que otorga las herramientas necesarias para enfrentar los cambios constantes de la sociedad y la necesidad de generar y adquirir nuevos conocimientos de manera constante. De esta manera, el LUPG no solo fomenta el autoconocimiento y la autorregulación de los estudiantes, sino también su capacidad para el estudio y trabajo autodidactas.

Aprender a hacer. Con este saber se orienta al estudiante hacia la adquisición de habilidades y destrezas que, a la larga, le permitirán desarrollar las competencias necesarias para hacer frente y resolver de manera innovadora situaciones concretas de los ámbitos personal, social, académico y laboral. Así, el LUPG favorece la autoconfianza, el reconocimiento de los errores como una oportunidad para mejorar y el diálogo constante como elemento indispensable para el trabajo en conjunto.

Aprender a ser. Con este saber, la institución propicia en sus estudiantes que, como parte del desarrollo de su personalidad, adquieran los valores universales y las actitudes que fortalezcan su autonomía y capacidad de juicio moral, así como su carácter y pensamiento racional que le permitan ejercer su capacidad de decisión y de acción. Asimismo, se busca que como parte de este perfil, el estudiante desarrolle la capacidad para comunicarse con facilidad con los demás y sea capaz de ejercer con responsabilidad y bajo principios éticos el liderazgo que se espera de él. Es por ello que la institución hace hincapié, de manera permanente, en el desarrollo de proyectos educativos de impacto social, siempre en congruencia con los valores que la definen.

Aprender a convivir. Con este cuarto saber se promueve que el estudiante interactúe de manera responsable con su entorno, al tiempo que establezca relaciones interpersonales constructivas de una manera efectiva, con base en

la tolerancia, respeto y comprensión de los valores, principios, características y costumbres de cualquier comunidad con la que establezca vínculos. Este aspecto adquiere una especial relevancia, ya que le permite a la institución poner en práctica de manera cotidiana su filosofía humanista en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, en la revisión del Modelo Educativo se enfatiza, por un lado, la importancia que tiene el contexto en la producción de los saberes y, por el otro, el surgimiento de nuevas estrategias crear, adquirir y utilizar los conocimientos en situaciones concretas. Asimismo, considera una serie de estrategias para la incorporación práctica de nuevas tecnologías que ayuden a diversificar los medios por los que se accede al conocimiento.

A continuación, se describen de manera general las características a las que se apegas el Modelo Educativo del LUPG:

1. *Centrado en el aprendizaje*; es decir, que considera los siguientes tipos de aprendizaje:
 - a) *Significativo*. Enfatiza la perspectiva de los procesos que sigue el estudiante para aprender.
 - b) *Situado*. Contextualizado en la vida y realidad de los estudiantes.
 - c) *Colaborativo*. Construido a partir del trabajo conjunto en el que se reconocen fortalezas y debilidades de todos los que participan de dicho proceso. Esta característica es fundamental, en tanto que se desprende de una visión epistemológica y de intervención didáctica en los diferentes niveles educativos de esta institución.
2. *Pertinente*. Característica que establece que el currículo bajo el cual trabajan los distintos niveles y modalidades educativas responden a los requerimientos de la sociedad actual, a nivel local y global, por lo que es menester abrir diferentes canales de comunicación con toda la comunidad educativa y con diversos sectores de la sociedad.
3. *Flexible*. En el entendido de que lo único que no se puede perder o modificar es el perfil de egreso a alcanzar y que es propio de cada nivel educativo que se imparte en la institución, puesto que da identidad y sentido al LUPG. Por

ello, y como parte de la flexibilidad curricular en esta institución, se integran diversos programas institucionales como el cultural, de idiomas, de intercambio y el deportivo, por mencionar algunos.

4. *Dinámico*. Con esto se manifiesta la apertura para hacer los cambios que sean necesarios a fin de responder con pertinencia y relevancia a la naturaleza vanguardista de la institución y su modelo educativo, por lo que su oferta, lineamientos, procesos y metodología se adaptan constantemente con base en las necesidades de la institución y los requerimientos de la autoridad educativa.
5. *Orientado a la formación integral*. Característica con la que se busca garantizar que los estudiantes cuenten con un servicio educativo que les permita adquirir una formación armónica e integral, con la que desarrollarán de manera simultánea los dominios cognoscitivos (conocimientos), psicomotrices (habilidades, destrezas y desarrollo físico) y afectivos (valores, actitudes y aspectos espirituales) a fin de incidir en su desarrollo moral, espiritual, social, histórico, tecnológico, cultural y no solo intelectual.
6. *Enfocado al constructivismo y al desarrollo de competencias*. Se busca que, mediante el esfuerzo de la institución y la comunidad, se vaya más allá de la obtención de conocimientos y habilidades de manera aislada, para transitar hacia un modelo donde los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores de tal manera que se contribuya al desarrollo integral de las competencias necesarias para su desempeño en distintos ámbitos, independientemente del perfil de egreso de cada nivel y modalidad educativas. Al adoptar lo anterior como principio normativo, la organización curricular, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumirán este como un principio fundamental, superando la noción del tratamiento exclusivo por contenidos temáticos.
7. *Sustentado en la integración tecnológica*. La institución, en su constante búsqueda de innovación, se ha preocupado por fortalecer su proceso educativo mediante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de poner a disposición de alumnos y docentes

una mayor cantidad de ambientes y recursos de aprendizaje, acordes con el carácter vanguardista y los propósitos del modelo educativo de la institución. Para ello, se han tomado en cuenta las necesidades y retos que plantea la sociedad global y el propio modelo, por lo que se fomenta el uso de estos ambientes y herramientas por parte de toda la comunidad educativa.

8. *Dirigido hacia la mejora continua.* Se ha establecido el compromiso de modificar y mejorar constantemente las condiciones de aprendizaje, desde todos los niveles de la educación básica y hasta la educación superior, para asegurar el logro efectivo de los propósitos educativos, mediante el cumplimiento de una serie de indicadores de calidad previamente establecidos no solo por la institución, sino por instancias reguladoras de la educación básica a nivel nacional e internacional.
9. *Basado en la innovación.* Por último, el modelo educativo de LUPG concibe a la innovación en el terreno de la educación como un instrumento necesario para proponer soluciones diferentes y creativas a los distintos retos, con la intención de agregar un valor adicional a lo que ya existe u obtener mejores resultados que nos permitan evolucionar hacia una nueva sociedad del conocimiento. La innovación en el ámbito académico implica el compromiso con la apertura ante el cambio en el proyecto educativo de la institución, por lo que, más allá del análisis del currículo, se deben someter a revisión constante las estrategias didácticas, los medios de aprendizaje, los procesos de formación docente, y la gestión académica y administrativa de la institución, para así atender con calidad y pertinencia a la comunidad escolar.

El perfil del egresado describe las características que tendrán los estudiantes al concluir su proceso formativo. Este perfil contiene una visión integral de todo el proceso formativo del estudiante, en la que conviven sus conocimientos adquiridos con las capacidades, habilidades, actitudes y valores desarrollados, lo que se manifiesta en un conjunto de competencias que el estudiante será capaz de poner en práctica para desempeñarse de manera eficiente en los ámbitos personal, académico, profesional y social.

Si bien el perfil de egreso describe de manera general las características deseables con que cuentan los egresados de LUPG, cada nivel educativo cuenta con la descripción de un perfil particular, mismo que está diseñado con base en las características del nivel, así como con los conocimientos y habilidades esperadas con la aplicación de los planes y programas de estudio correspondientes. De esta manera, se espera que los egresados de cualquier nivel educativo de LUPG cuenten con las capacidades necesarias para establecer relaciones constructivas con sus semejantes, comprendan el mundo globalizado y los problemas de su sociedad, y sean capaces de influir en ella desde los ámbitos social y profesional, mientras cultivan la cultura del aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Por ello, se espera que todo egresado se caracterice por:

- Tener la capacidad para comprender e integrarse de manera personal a su entorno con ética y responsabilidad social, mediante el establecimiento de relaciones constructivas.
- Conocer el contexto local, nacional y global, lo que le permite respetar y valorar la diversidad cultural, así como apreciar la identidad cultural de México.
- Tener capacidad para establecer una comunicación efectiva oral y escrita para expresar sus pensamientos, emociones y conocimientos.
- Tener conciencia y responsabilidad social en las acciones que realiza.
- Aplicar la coherencia ética, el respeto y el apego a los valores Institucionales en su práctica cotidiana.
- Poseer sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia la institución.
- Gestionar la información y usar de manera eficiente la tecnología mediante la movilización de sus saberes.

- Poseer una orientación crítico-propositiva y auto reflexiva en las diferentes situaciones que se le presentan.
- Aplicar sus conocimientos en la práctica, siempre orientado a los resultados por medio de la toma de decisiones para la solución de problemas.
- Aprender de manera autosuficiente y permanente a lo largo de la vida.
- Mantener un compromiso con el desarrollo sustentable y ser socialmente responsable.

Siguiendo la perspectiva de las nuevas tendencias para la educación, los docentes del LUPG tienen la misión de orientar a los estudiantes para que no se limiten a ser depositarios y reproductores de información, sino que sean capaces de comprender el conocimiento y los usos que pueden dar a este. Lo anterior no solo es congruente con la orientación filosófica y pedagógica del LUPG, sino que está en concordancia con las características descritas en el perfil de egreso y además exige que el docente asuma el compromiso de ser no solo un mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino el responsable directo de este. Por esto, el docente de la institución debe poseer las siguientes características:

- Tener capacidad para establecer, bajo los preceptos éticos de la institución, relaciones efectivas y constructivas, con un alto grado de responsabilidad social.
- Poseer amplios conocimientos de cultura universal, así como de su contexto local, nacional y global, y ser capaz de apreciar, reconocer y respetar la diversidad cultural de México y el mundo.
- Tener capacidad para una comunicación efectiva oral y escrita.
- Manifestar conciencia y responsabilidad social en su actuar cotidiano.
- Desempeñarse de manera ética, en apego a los valores de la institución.

- Tener sentido de pertenencia, identidad y orgullo por la Institución.
- Gestionar la información y hacer uso eficiente de la tecnología.
- Poseer una orientación crítica, propositiva y auto reflexiva, con compromiso para la docencia.
- Demostrar compromiso con la formación de los estudiantes y verdadera vocación docente.
- Tener capacidad para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estar vinculado al contexto en el que se ubica la Institución.
- Conocer los aspectos socioemocionales que influyen en el aprendizaje.
- Mantener una actitud abierta para la comunicación con padres de familia y la comunidad escolar en general.
- Responsabilizarse de su actualización profesional.
- Promover los procesos de autorregulación que llevan a los estudiantes a aprender a lo largo de la vida.
- Ofrecer ejemplos puntuales de la vida cotidiana en relación con los saberes teóricos conceptuales de la disciplina que trabaja frente a grupo.
- Desarrollar su trabajo de manera colaborativa y fraterna, con respeto e inclusión.
- Promover el desarrollo sustentable y la responsabilidad social.
- Favorecer ambientes para la convivencia desde el dialogo respetuoso y fecundo con la ciencia y las tradiciones culturales.

- Poseer liderazgo y empatía por sus pares y alumnos, flexibilidad en su modelo de trabajo, capacidad para adaptarse ante nuevas situaciones y necesidades, persistencia, orden y responsabilidad, así como ser cuidadoso de su autoestima, estabilidad emocional, salud e imagen.

Con base en lo anterior, es posible conocer las características de la educación que reciben los estudiantes egresados de educación básica, de tal forma que pueden continuar sus estudios superiores en la misma institución (ver apéndice 6).

Una vez aplicado al diagnóstico, y cuando se dio a conocer el modelo Educativo LUPG, se llevó a cabo un proceso paulatino de colaboración con el personal académico, a fin de profundizar en el conocimiento del Modelo Educativo mediante su puesta en marcha y asegurar el conocimiento de este, así como darle una validación metodológica a partir de su práctica.

En el segundo momento de la investigación se desarrollaron proyectos académicos de gestión, para los cuales se contempló, además del diagnóstico, la identificación de áreas de mejora, objetivos generales, objetivos específicos y acciones para el desarrollo de estrategias, así como los lineamientos pedagógicos bajo los cuales se debe desarrollar la gestión educativa, con una definición propia de calidad educativa y un perfil de egreso y un perfil docente de cada sección, en los cuales se correlacionan los planteamientos internacionales, nacionales e institucionales, así como los procesos de planificación docente (ver apéndice 7).

Los proyectos académicos y de gestión de la sección de áreas básicas del LUPG fueron propuestos para el ciclo escolar 2019-2020. Constituyeron el medio para buscar lograr los fines del Modelo Educativo 2018 institucional, en el que principalmente se reconocen las necesidades y problemáticas desprendidas del diagnóstico. Los proyectos son indicador del compromiso de la institución con la formación integral de los alumnos, por lo que es menester garantizar el logro de los aprendizajes clave y esperados de manera significativa

y en comunión con las necesidades, así como la optimización de la educación, para que los alumnos se desarrollen plenamente en esta etapa de la vida, desde una visión y valores humanistas.

Por ello, fue vital que todo el personal involucrado con el proceso de enseñanza-aprendizaje identificara los principios, aspectos metodológicos y valores que subyacen en el plan de mejora que se llevaría cabo, a fin de que las áreas básicas fueran reconocidas académicamente y fortalecieran su pertinencia con las demandas locales, nacionales y globales. Por lo tanto, mediante los proyectos académicos y de gestión, la institución:

- Reafirmó la vigencia del humanismo, la trascendencia y todos los valores que implican los principios filosóficos y pedagógicos.
- Fortaleció los elementos necesarios para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento.
- Incorporó los avances en el campo de la investigación educativa y del aprendizaje, en aras de favorecer el desarrollo integral y personalizado de los alumnos.
- Fortaleció la filosofía, misión y visión institucional que se señalan en el Modelo Educativo LUPG 2018.

Es importante señalar que el punto de partida que sustentó el desarrollo de la planificación del proyecto académico y de gestión fue el diagnóstico, el cual permitió encaminar y favorecer el nivel educativo de la institución y al mismo tiempo identificar las áreas de oportunidad desde las cuales se proponen las estrategias de intervención por etapas (a corto, mediano y largo plazo) según la jerarquización de las necesidades de atención. Lo anterior se vio fortalecido mediante la presentación de los programas académicos, que buscaron concretar los fines, fundamentos filosóficos, sociales, pedagógicos, didácticos y científicos de la educación presentados en el modelo educativo institucional y estructurados en objetivos generales que consideran los siguientes aspectos:

- Los fines internacionales de la educación.
- Los fines nacionales (Modelo Educativo 2018, plan y programas de estudio para la educación básica, Aprendizajes Clave para la educación integral plan y programa de estudio de la educación básica).
- La filosofía institucional expuesta en el Modelo Educativo 2018.
- Las áreas de mejora que se destacan en el diagnóstico desarrollado.

Los proyectos académicos y de gestión 2018 contienen objetivos generales y particulares, especifican el tipo de seguimiento y evaluación que se utilizaría para garantizar el logro del impacto propuesto, y buscan brindar una educación de calidad y cumplir con el perfil de egreso planteado institucionalmente. El principal reto para alcanzar los fines educativos de este proyecto académico y de gestión era coordinar a las autoridades educativas de los diferentes departamentos para lograr poner a la escuela al centro, tal como lo indica el sistema educativo y como se visualiza en nuestro Modelo Educativo 2018. Para poder aplicar dichos proyectos, se hizo partícipe a las direcciones de la institución mediante la construcción, diálogo, asesoría y retroalimentación.

El tercer momento consistió en determinar las estrategias que se aplicarían de acuerdo con los tiempos establecidos (corto, mediano plazo y permanente). Aquí se dio un seguimiento y retroalimentación que permitió hacer ajustes y reflexiones para la mejora de los proyectos; las direcciones hicieron partícipes a sus coordinadores y docentes con la finalidad de retomar el rumbo de la calidad educativa, determinada desde los fines educativos globales.

Como todo proyecto educativo, los programas académicos y de gestión 2018 tienen como función principal la planificación y la prevención, además del compromiso con la educación integral y la calidad educativa; en ellos, es prioritario garantizar el logro de los aprendizajes clave y significativos desde una visión y valores humanistas, para lo cual se requiere que toda la comunidad educativa involucrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conozca y

reconozca la filosofía institucional (misión, visión y valores), así como los principios filosóficos y pedagógicos, acordes con el contexto local, nacional y global en que se situó este proceso de construcción colectiva entre la Dirección Escolar y las Coordinaciones del área. En él se fundamentó el trabajo, los objetivos, las acciones y estrategias para alcanzar los fines educativos desde el compromiso ético de cada uno de sus participantes, en pro de la excelencia educativa y de los principios establecidos.

Al retomar que la calidad educativa hace referencia a los efectos valorados positivamente por la sociedad respecto de la formación de las personas en un lugar determinado, los proyectos de gestión consideran, para la mejora de esta, dos categorías: los elementos directos y los indirectos.

Tabla 1. Clasificación de elementos de calidad educativa.

Elementos Directos	Elementos Indirectos
• Identificación de los criterios para planear el proceso educativo. • Reconocimiento de los criterios para evaluar el proceso de aprendizaje. • Aplicación de metodología didáctica acorde con los lineamientos epistemológicos que subyacen en el Modelo Educativo. • Aplicación de principios de comunicación claros, para establecer contacto con todos los agentes que intervienen en el proceso de educación. • Análisis de las trayectorias académicas de los alumnos. • Atención a los problemas específicos que presentan algunos de los alumnos. • Atención a las inquietudes de los padres de familia respecto del aprendizaje de sus hijos. • Sistematización de los resultados del proceso educativo. • Vinculación y comunicación con la sociedad. • Zona en la que se encuentra ubicada la institución educativa. • Atención a los criterios y principios educativos que estipula la SEP en aras de ser una institución incorporada. • Funcionalidad pedagógica de los espacios áulicos, laboratorios, talleres, entre otros	• La atención o servicio que se ofrece en otras áreas de la institución, ya sea a los estudiantes o a los padres de familia. • La funcionalidad de las instalaciones en las que se llevan a cabo actividades extracurriculares, que sirven también como espacios de socialización. • El clima organizacional, que implica una adecuada comunicación entre las áreas para la consecución de un fin común. • La satisfacción de los trabajadores en rubros como sueldos, trato y reconocimiento de su labor.

Es necesario señalar que esta clasificación de los aspectos que influyen en el nivel de la calidad educativa, tuvo la intención de hacerlos visibles para que la institución, al atenderlos, pudiera asegurar una atención integral de todos ellos con base en planteamientos globales y nacionales, así como en el diagnóstico institucional para la toma de decisiones; en atención de aquellos aspectos que se consideraron debilidades, era necesario observar si se estaban entre los que impactan de manera directa dicha calidad.

Al tener en cuenta de manera prioritaria los aspectos que influyen en la calidad educativa que ofrece el LUPG, estos pudieron ser analizados y jerarquizados, lo que permitió que se presentaran las propuestas para su atención.

El término calidad refiere a condiciones, normativas, sinónimos o tendencias que posicionan un bien o un servicio en la satisfacción del cliente o en la solución eficiente y eficaz para resolver una situación problemática.

Entre los recuentos históricos, de acuerdo con Vaillant y Zidán (2018), se resalta a los autores clásicos que comienzan a incorporar este término en los contextos educativos en la década de los noventa:

- Schmelkes (1992), señala que la calidad educativa se refiere a los objetivos o funciones sociales de la educación.
- Aguerro (1993), asume que el concepto es totalizante y multidimensional, y que no permite ser reducido a sus efectos observables, pues está socialmente determinado y se constituye como patrón de control de la eficiencia del sistema educativo.
- Casassús (1999), incluye en la conceptualización tres pilares principales: insumos, procesos y resultados.
- Gautier (2007, p. 36) hace las primeras críticas hacia los estándares que propone la UNESCO, al asegurar que “la educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia, y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia”.

Actualmente, según Blanco (2013), existen diferentes visiones y enfoques acerca del concepto de calidad educativa, ya que este depende de múltiples factores, tales como la función que se le da a la educación en un contexto en específico, así como las distintas concepciones que prevalezcan sobre el

aprendizaje y la enseñanza, o las exigencias que imponga la sociedad, entre otros.

Si se piensa en que este término permite visualizar a la educación como un servicio que aspira a estándares altos, se debe tener en cuenta que los elementos para lograrlo deben estar encaminados hacia integración, igualdad de oportunidades, participación social, vinculación, valores y trabajo colaborativo, entre otros.

Como complemento a lo anterior, vale la pena señalar a Van der Gaag, (2000) en Blanco (2013), quien asume que el desarrollo humano de una sociedad está directamente relacionado con el desarrollo de cada niño que forma parte de esta. Así, resulta indispensable que las políticas de calidad contemplen la inversión en educación y programas de cuidado de la primera infancia en materia de salud, educación y desarrollo social; incluso, considera que el desarrollo humano incluye como elementos clave de una educación de calidad al logro de la equidad y el respeto a los derechos humanos.

Según el informe de la UNESCO (2010), la calidad en la educación depende de los siguientes factores:

- Educación de los docentes con formación especializada en educación, de acuerdo con el nivel donde se encuentren laborando.
- Formación en servicio, en ámbitos adicionales a los de la educación formal.
- Experiencia de los docentes en el trabajo con niños y adolescentes (según sea el caso).
- Continuidad del personal y garantía en sus condiciones de trabajo.
- El director debe contar con el bagaje de experiencia y formación académica necesarias para apoyar a su personal, y mantener buenas relaciones con

otras instituciones de la comunidad, especialmente con las que proporcionen servicios que puedan resultar de apoyo.

- Espacio físico que garantice la seguridad de la comunidad educativa.

De aquí que este proyecto se basa en identificar, desde la gestión directiva, cuáles son las debilidades propias de la institución, del personal a cargo, de los manuales operativos, de las prácticas académicas y de todos aquellos espacios susceptibles de mejora; ante este reto, es primordial incluir un proyecto institucional para ofrecer a la comunidad educativa y al sector social en general, un espacio académico preocupado y ocupado de la educación de los alumnos.

De acuerdo con Blanco (2013), para estar en condiciones de valorar el nivel de equidad de la educación y hacer los estudios pertinentes sobre su oferta y demanda, es necesario contar con indicadores de acceso a los diferentes tipos de programas, clasificados según la edad, género y zona geográfica donde se localizan los sectores de la población que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Para este autor, es prioritario diseñar y contar con modelos, procesos e instrumentos que permitan evaluar la calidad de la educación, lo que implica construir una serie de indicadores sobre el desarrollo integral y el aprendizaje, el ejercicio de los derechos fundamentales, la pertinencia y relevancia de los servicios educativos y el impacto de estos en el entorno familiar y el contexto social.

Desde esta misma perspectiva, también manifiesta la necesidad de contar con mecanismos de difusión que contribuyan a hacer llegar información y los conocimientos a los distintos sectores involucrados en la educación.

De acuerdo con lo anterior, se resalta el papel del directivo en su calidad de gestor o líder, ya que es bajo su tutela que el proceso puede avanzar o detenerse según se desarrollen las prácticas educativas.

Para atender esa complejidad creciente, Elmore, en Vaillant y Zidán (2015) señala que la función principal de los directores debería ser impulsar el aprendizaje organizacional en los centros educativos. De esta forma, se precisa que el aprendizaje organizacional es el camino para asegurar un liderazgo efectivo y un aprendizaje escolar de calidad.

La tendencia actual, según Robinson, en Vaillant y Zidán (2015), insiste en que el éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de los alumnos gracias a la mediación de los directores y docentes; por esa razón, los directores deben favorecer la mejora del desarrollo profesional de profesores para incrementar los resultados favorables de los alumnos (ver apéndice 9).

La buena gestión del director por sí sola es insuficiente, también debe posibilitar buenos aprendizajes de los estudiantes; es por eso por lo que, para evaluar la efectividad del liderazgo educativo, hay que considerar el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos.

En el cuarto momento de la investigación, se dio inicio al desarrollo de cada una de las estrategias que están catalogadas como: manuales, proyectos, videos, publicaciones, trípticos, reglamentos, guías prácticas, cronogramas, capacitación directiva y docente, planes, programas, certificaciones, portafolios de evidencias, lineamientos, procesos, innovaciones, difusión y vinculación, donde cada uno de ellos responde a las líneas de mejora y con ello a los proyectos académicos de gestión.

Estos proyectos se desarrollaron de acuerdo con la atención a cada área de mejora, estuvieron encaminados al logro de los objetivos específicos planteados y cada dirección involucró a los docentes para atender las necesidades de manera transversal y colaborativa. Esto permitió involucrar a alumnos y padres de familia en el proceso para garantizar la calidad de la institución. Todas las estrategias implementadas fueron el resultado de la innovación y creatividad del equipo docente, pues fue este quien diseñó estrategias de vanguardia apegadas a los principios establecidos en el modelo educativo.

El quinto momento se enfocó a la evaluación general por medio de instrumentos que permitieron valorar el nivel de logro de la atención a la problemática específica de cada sección bajo los indicadores del perfil del modelo educativo del LUPG, así como los criterios de calidad expuestos. Cabe señalar que, desde la propia metodología de investigación, así como el modelo, los proyectos de gestión, los proyectos estratégicos y las propias estrategias están desarrolladas bajo el enfoque por competencias; por lo tanto, en este momento, también se pudo reconocer los supuestos de la investigación por medio de las conclusiones que se obtuvieron de esta (ver apéndice 9). A partir de los resultados obtenidos, se pudo desarrollar el plan de trabajo para el siguiente ciclo escolar 2019-2020, en donde se tuvieron en cuenta los resultados para mejorar el trabajo y encaminar a la institución hacia la mejora de la calidad en los servicios que ofrece.

El sexto momento de la investigación consistió en la difusión de esta, para que esté al servicio de los avances científicos de la sociedad del conocimiento, los cuales ya fueron señalados en la exposición de la presente.

Es importante mencionar cuál es el desarrollo de la investigación acción, debido a la amplia bibliografía que puede describir los pasos o etapas que deben seguirse en ella bajo la revisión de los planteamientos. Teppa, (2006), Suárez (2002), Pérez (1994), Yuni y Urbano (2014) y Soriano (2013) destacan que no hay propuestas únicas, y que la práctica de un proceso de investigación acción tiene la posibilidad de configurarse como un modelo propio, a partir de un diagnóstico y de una situación problema cuya solución permitirá la planificación, ejecución y las acciones en evaluación permanente a desarrollar. En este proceso es importante mantener la transversalidad en la reflexión y la recopilación sistemática de los datos generados, así como los espacios del equipo investigador para poder hacer la valoración de logros y limitaciones.

El desarrollo de la investigación acción transformó, de acuerdo con los resultados obtenidos, los planes de trabajo, que retomaron las estrategias que tuvieron impacto y la resignificación de lo aprendido (ver apéndice 9).

Análisis de los resultados de la intervención

Para hacer el análisis de los resultados de la intervención fue necesario la reconstrucción analítica de los mismos, lo que requirió hacer uso de las herramientas del discurso desde la formación de modalidades enunciativas. Castañeda y López (2016) indican cómo Foucault parte de formular preguntas que permitan dar cuenta del sujeto que habla, que produce enunciados propios de su experiencia y en relación con los ámbitos institucionales en los que se encuentra o posiciona al interior.

Lo que se busca en el discurso es dar regularidad a diversas posiciones subjetivas; lo anterior, como señala Foucault, es la mirada del sujeto en relación con su estatus, los ámbitos institucionales desde los que se emiten los enunciados y las posiciones del sujeto como la autogestión, el logro de objetivos planteados en los proyectos de gestión y los planes estratégicos. En este sentido, se observó que los resultados académicos están vinculados directamente con la mejora de la calidad, y esto se refleja en la rendición de cuentas de cada sección.

La investigación se realizó con un enfoque sociológico de corte cualitativo, de tipo analítico, el cual se abordó desde la etnometodología, que de acuerdo con Garfinkel (2016) estudia las propiedades racionales que se expresan dentro de un contexto determinado, así como la forma en que estas propiedades racionales se derivan en acciones prácticas.

De acuerdo con Firth (2010), la etnometodología es un razonamiento sociológico que ofrece una perspectiva particular acerca de la naturaleza y el orden social. Para la recopilación de información se recurrió a fuentes institucionales y sujetos de estudio que aportaron su valiosa participación en campo: directivos, profesores, así como estudiantes de educación básica. Las técnicas de apoyo para recopilar datos fueron entrevistas abiertas, observación participante, encuestas y rúbricas (Victorino y Hoffman, 2001).

El trabajo de investigación se realizó con un diseño metodológico que incluyó los siguientes aspectos:

- Sujetos sociales inmiscuidos en la educación básica.
- Sujetos no familiarizados con la educación ni la ciencia.
- Análisis del discurso educativo.
- Interpretación de datos y extrapolación de argumentos con base teórica y conceptualización.

Se obtuvo evidencia clara de que la atención a una institución de manera particular garantiza el logro de sus propios objetivos y favorece su calidad educativa.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El punto de partida fue el cuestionamiento respecto de si el enfoque por competencias responde a las necesidades educativas actuales. Al respecto, el resultado de esta investigación nos indica que este enfoque puede y debe implementarse bajo la aproximación de la realidad de un contexto. Siendo así, como en el caso que nos ocupa, los resultados obtenidos en el diagnóstico se reflejan en la mejora de los parámetros de calidad formulados desde los principios de la educación, con lo que se demostró que la investigación acción, llevada a cabo como un proceso sistemático, resulta un método transformador. Además, dado que la prospectiva de nuestro país es vincular toda la educación básica a este enfoque educativo, resulta ideal incorporarnos a esta tendencia educativa de manera efectiva.

Si bien se habla de propuestas educativas que superan al enfoque por competencias, estas se limitan a señalar la naturaleza del modelo, ya que este surge en el contexto del neoliberalismo como respuesta de adaptación económica y no social al ámbito educativo. Los diseñadores del enfoque por competencias trataron, con reconocido mérito, integrar todos los elementos teórico-pedagógicos, pero aun con esa gran cobertura, numerosos elementos pueden ser replanteados de acuerdo con una realidad de carácter sociocultural local, por lo que esta adecuación es posible ya que los sistemas organizados de la educación cuentan con una estructura docente y pedagógica a la altura.

Además, es necesario señalar que, para lograr la calidad, se debe identificar y anular aquellos objetivos inalcanzables, como un ejercicio de racionalidad práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los niveles educativos. Con base en lo anterior, el supuesto planteado en la investigación de que hay propuestas educativas que superan al enfoque por competencias no es relevante, pues los resultados obtenidos durante la investigación muestran que la calidad educativa está determinada por la atención de las áreas de oportunidad que una institución determine, y los proyectos de gestión académica

son una opción que garantiza el logro de los indicadores deseados en el desempeño de los alumnos.

Las posturas en la educación son expresión de la naturaleza del pensamiento humano, su diversidad cultural y su multiplicidad práctica. Resulta conveniente señalar que, cuando existen observaciones, críticas y aciertos del modelo educativo basado en competencias, significa que hay un trabajo que mejorar, planteamientos que sostener y elementos que deben suprimirse; esto se menciona porque el ser humano que practica la educación siempre lo hace en colectivo, y los colectivos siempre tienen como característica lo subjetivo, lo relativo y lo objetivo. Sin embargo, el equilibrio de los elementos sociológicos, pedagógicos, psicológicos e ideológicos es el que finalmente va a determinar si el modelo educativo basado en competencias fracasa, se estanca o permanece.

Es más fácil encontrar análisis, descripciones, informes y estudios sofisticados que propuestas tangibles llevadas a la práctica para perfeccionar el proceso educativo. La necesidad de obtener estructuras más flexibles en el proceso de enseñanza–aprendizaje, para romper la división tradicional de los contenidos, no constituye un nuevo medio pedagógico, sino simplemente se trata de una organización didáctica que distribuye los elementos teóricos y prácticos del conocimiento en unidades más simples y autosuficientes.

El aprendizaje a lo largo de toda una vida debería partir de una estrategia idónea para que el futuro técnico o profesionista pueda desarrollarse con éxito en una realidad tangible de su entorno con todos los factores, actores y determinantes sociales que lo involucran, y así coadyuvar al desarrollo de su país; esto solo será posible si cada sujeto social aprende a aprender.

De lo anterior se deduce que la funcionalidad del enfoque por competencias en la educación tiene que ver con la vigencia y pertinencia para generar individuos que busquen, seleccionen y apliquen la información de manera responsable para la resolución de los problemas cotidianos, con una actitud crítica que dé respuesta a las demandas de la sociedad actual. Es una necesidad imperante

que la educación esté vinculada a la vida, y que el desarrollo de modelos de gestión académica institucionales tenga como punto de partida el estudio de la realidad concreta en distintos contextos. Si el enfoque por competencias en educación es funcional, de la forma en la cual se gestiona su aplicación según el supuesto aquí estudiado, es claro que, tal como lo había ejecutado previamente la institución, no estaba teniendo un impacto positivo en la calidad educativa, y por tanto era necesario replantear el medio para lograr los fines.

En el sistema educativo mexicano, y de acuerdo con los estudios realizados, el enfoque basado en competencias representa una utopía, al no arrojar los resultados esperados que impacten en la mejora de la calidad, esto porque numerosos indicadores y métodos para “medir la calidad” de la educación impartida son exagerados y descontextualizados (Giroux, 1999).

Se observa también que las evidencias se entregan y se da “cumplimiento” con las secuencias didácticas diarias, pero ello no es evidencia del aprendizaje. De igual forma, si los métodos no son adecuados y la evidencia se toma como indicador de aprendizaje, definitivamente es un modelo educativo utópico, pero el problema no es que sea utópico, porque hasta las utopías suelen tener su parte bondadosa, lo inconcebible es considerar este modelo como realizable (Grundy, 1998).

En cambio, si se visualiza al enfoque por competencias desde la contextualización institucional, entonces se pueden lograr los fines planteados. Las diferentes lecturas sobre el tema reconocen que ser competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas no es algo nuevo, aunque el sistema educativo lo haya considerado así; entonces cuestionamos: ¿desde cuándo se educa por competencias? ¿No será que se han sistematizado procesos que la praxis educativa ya desarrollaba? Sistematizar un proceso natural ¿Realmente puede resolver los retos de la educación? Son cuestiones que quizá nos den respuestas si tenemos en cuenta que las competencias han sido una aspiración a lo largo del tiempo.

El sentido principal de la metodología del enfoque, que parece ser la sistematización de un proceso práctico e intencionado, no puede negar la existencia de algo creado por el hombre, como lo es la definición de lo que es ser competente.

La investigación acción llevada a cabo es una muestra empírica de que la sistematización ordenada y coherente con una realidad determinada, puede ayudar a alcanzar los objetivos propuestos para la atención de las necesidades más apremiantes, y para ello son útiles las estrategias como el desarrollo de un modelo de gestión institucional bajo el enfoque por competencias, lo que incrementó la calidad educativa de los servicios que ofrece una institución como el LUPG.

LITERATURA CITADA

- Abarca, R. (2010). Currículo por competencias. VI Congreso Iberoamericano de docencia universitaria-PUPC. Universidad Católica del Perú-Asociación Iberoamericana de didáctica universitaria.
- Abbagnano, N., Visalberghi, y A., Campos, J. (1964). *Historia de la pedagogía* No. 04; LA11, A22. FCE.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación (116) III. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Alcántara, A., y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57.
- Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. Biblioteca del pensamiento socialista: Ensayos Críticos. Siglo XXI.
- Álvarez, A. (2001). De la herencia cotidiana al tesoro perdido: nuevos desafíos en la Educación Ambiental para la conservación de la biodiversidad. Compilación: Reflexiones sobre educación ambiental. *Interciencia*, 26(10), 429-433.
- Álvarez, L. (2000). *Hipertexto: Una estrategia para comprender*. Editorial Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Anijovich, R., Malbergier, M., y Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- ANUIES. (2010). *Las competencias internacionales y los estudios superiores en México*. Dirección de Medios Editoriales.
- Apáez, M. R., y Mendía, E. D. P. (2006). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en primaria*. Trillas.
- Apple, M.W. (1979). *Ideología y currículum*. Akal.
- Ardesú, M. (2006). Los portafolios en la evaluación formativa de la docencia. *Revista Política y Gestión*, 13. UAM Xochimilco.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. Trillas.
- Asunción, M. (2001). Actitudes: de la sensibilización a la acción. *Compilación: Reflexiones sobre educación ambiental*. Organismo Autónomo Parques Nacionales y Ministerio de Medio Ambiente.
- Ausubel, N., y Hanesian, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

- Banco Mundial. (1995). *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial*. Banco Mundial.
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Barrón, C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. Formación en competencias y certificación profesional*. Centro de estudios sobre la Universidad. UNAM.
- Blanco, A. (2013). Una vida para pensar y educar. *Revista de estudios Galdosianos*, 21.
- Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de Steven J. Taylor*. Paidós Básica.
- Bourdieu, P., Passeron, J., Melendres., J., y Subirats, M. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Camacho, H., Casilla, D., y Finol, M. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*. 14 (26) ,284-306.
- Casassús, J. (1995). *Sistema de evaluación de calidad de la educación*. ASIES.
- Casassús, J. (1999). *Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades?* CIDE-PIIE.
- Castañeda, C., y López, L. (2016). Las políticas públicas en educación y sus implicaciones en los procesos de configuración del sujeto. Algunas aproximaciones según el pensamiento de Michel Foucault. *Revista Boletín Redipe*, 5(6), 17-26.
- Castañeda, J. (2003). *Habilidades académicas*. McGraw Hill.
- CEPAL. (2002). *Educación y mercado del trabajo en América Latina de frente a la globalización*. CEPAL.
- CEPAL, N., y OREALC, U. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/2130>
- CEPAL, N. (2002). *La sostenibilidad del desarrollo en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. CEPAL.
- CERTIFICACIÓN, A. Y. II Congreso Nacional Acreditación y Evaluación de Competencias: exposiciones en torno a la educación superior universitaria.
- Chomsky, N. (1969). *La responsabilidad de los intelectuales y otros ensayos políticos*. Casa de las Américas.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar.
- CINTERFOR. (2001). *Formación basada en competencias en América Latina y el Caribe*. OIT.

- Colmenares, E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- De la Cruz, J. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México, en Trujillo, J. A. y García, J. (coords.). *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- De la Federación, D.O. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. DOF.
- Del Rey, A., Sánchez, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2016). *Las competencias en la educación: un balance*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, Á. (2006). Enfoque por competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). McGraw-Hill.
- Echavarría, L., y De los Reyes, C. (2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas*. CINVESTAV.
- Ehrlich, C. (2006). The EFQM-model and work motivation. *Total Quality Managements & Business Excellence*, 17(2), 131-140.
- Eizagirre, M., y Zabala, N. (2000) Investigación-Acción participativa. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Escaño, J., y de la Serna, M. G., (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña* (Vol. 9). Horsori.
- Estrada, M., y John, H. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista de Salud Pública*, 14, 98-111.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso y sociedad*. 4(3), 597-614.
- FMI. (2012). *Los retos de la educación y la economía*. Fondo Monetario Internacional.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Calidad Educativa Consultores SC.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Fontamara.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (2016). *Estudio de Etnometodología*. Anthropos.

- Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Paidós SAICF.
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 29-35 Disponible en <https://www.redalyc.org/html/551/55130505/>
- Gilbert, T. (2013). *Human competence: engineering worthy performance*. John Wiley & Sons.
- Giroux, H. (1992). *Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Disponible en www.pedagogica.edu.co
- Giroux, H. (1999). *Teoría y Resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gisbert, D. D., Roig, A., Roig, M., Casanova, I., Hernández, E., Guerrero, À., y Ferrer, D. (2005). *Aprender autónomamente: estrategias didácticas* (Vol. 34). Grao.
- Goetz, J., LeCompte, M., y Ballesteros, A. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González, I., Fonseca, J., y Herrera, M. (2019). La investigación acción como estrategia para el desarrollo en las políticas educativas globales en Liceo Universidad Pedro de Gante Texcoco México. Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad, Madrid.
- González, J., Núñez, J., Álvarez, L. y Soler, E. (Coord.). (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Pirámide.
- Gotzens, C., y Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (Vol. 15). Horsori.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Guarro, A. (2002). *Currículum democrático: principios característicos. Currículum y democracia*. Octaedro.
- Guzmán, J. (2003). Los claroscuros de la educación basada en competencias (EBC). *Nueva antropología*, 19(62).
- Higueras, M. (2001). *Actitudes: de la sensibilización a la acción. Compilación: reflexiones sobre educación ambiental*. Organismo Autónomo Parques Nacionales y Ministerio de Medio Ambiente.
- Iglesias, R. (2005). *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar*. Trillas.
- ITESM. (2002). *La educación superior del nuevo Siglo y las competencias básicas*. ITESM.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

- Latorre, M. (2010). *Teoría y paradigmas de la educación*. Universidad Marcelino Champagnat-Visión PC Perú.
- Lewin, K. (1946). Investigación de acción y problemas minoritarios. *Revista de cuestiones sociales*, 2(4), 34-46.
- Liceo Universidad Pedro de Gante (2018). Modelo educativo 2018.
- Malagón, G. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. Trillas.
- Martínez, M., y Buxarraís, M. (1992). La investigación en teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 4.
- Messina, G. (2001). *Igualdad de género en la educación básica de América Latina y el Caribe*. Andros Impresores.
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Montiel, I., y Soriano, J., (2019). El enfoque por competencias en la educación superior. Retos educativos y prospectiva. 56 Congreso Internacional de Americanistas de la Universidad de Salamanca. Disponible en http://dx.doi.org/10.14201/OAQ0251_7
- Montiel, I., y Soriano, J., (2020). *La investigación acción como estrategia para el desarrollo en las políticas educativas globales en Liceo Universidad Pedro de Gante Texcoco. Tecnociencia, innovación y sociedad: Reflexiones teóricas y estudios de caso iberoamericanos*. Disponible en <https://gkacademics.com/es/book/tecnociencia-innovacion-y-sociedad/>
- Montiel, I. C., Juárez, P., Fonseca, J., y Enríquez, F. (2020). Estado del conocimiento del enfoque educativo por competencias en México. *Revista Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 8(1)
- Moreno, D. M. (2010). *Situación actual y retos del régimen jurídico del trabajo de personas en situación de exclusión social y con discapacidad en España*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154), 77-90 Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a4.pdf>
- Morín, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-25. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>
- Mundial, B. (1995). *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial*. Banco Mundial.

- OCDE. (2002). *Definición y selección de competencias*. OCDE.
- OCDE. (2010). *Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas, OCDE.
- OCDE. (2012). *La educación en América latina*. OCDE.
- OCDE. (2016). Rychen, D., y Salganik L. (Eds.). *Informe ejecutivo sobre la SEDECO*. OCDE.
- Ortega, J., Gasset, J. (1964). *La rebelión de las masas*. Espasa-Calpe.
- Osborne, A. (2013). Rufino Blanco y Sánchez: una vida para pensar y educar. Algunos textos escogidos de Rufino Blanco. *Isidora: revista de estudios galdosianos*, (21)133-140.
- Padilla de la Torre, M. (2012). *Ciudadanía identidades y prácticas mediáticas en la ciudad*. UAQ
- Padilla De la Torre, M. (2014). Ciudadanía política en la red: Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios. *Comunicación y sociedad*, (21), 71-100.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Grao Colofón.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Posner, J. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Prieto, D. (2004). *La comunicación en la educación*. Stella.
- QFB. (2019). *Plan de estudios*. Fes Zaragoza, UNAM.
- Ramírez, M. (2005). *Sugerencias didácticas para el desarrollo de competencias en Secundaria*. Trillas.
- Restrepo, B. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Centro edumatemática.
- RIEMS. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior Plan de estudios*. SEP.
- RIEB. (2011). *Plan de estudio para la educación básica*. SEP.
- Ruiz, J. (1996). *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Universitat.
- Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.
- Sacristán, J., Pérez, A., Bautista, J., Torres, F., Angulo, J., y Álvarez, M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

- Sacristán, J., Martínez, C., Llavador, F., Enguita, M., Santome, J., Arroyo, M., y Linuesa, M. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Schmelkes, S. (1992). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Convenio Andrés Bello.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla; ensayo de filosofía del lenguaje, diálogo con John Searle*. Cátedra. Trad. Luis Valdés Villanueva. En Ríos L., Martín. (2001). *Literatura y lingüística* (Vol.13). Colección Teorema, 223-229. Cátedra. Disponible en <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112001001300020>
- SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. Plan de estudios*. SEP.
- SEP. (2011). *Plan de estudios educación básica. México RIEB*. SEP.
- SEP. (2017a). *Modelo educativo: Aprendizajes clave*. SEP.
- SEP. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- SEP. (2019). *Nueva escuela mexicana*. SEP.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. Garland Reference Library of Social Science, Volume 9929. Critical Education Practice, Volume 1. Garland Publishing, 1000A Sherman Avenue, Hamden, CT 06415.
- Soriano, R. R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 1(1). Facultad de Ciencias de Educación. Universidad de Vigo. Disponible en <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- Sunkel, G., y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. CEPAL.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Teppa, S. (2006). *II Congreso Nacional. Acreditación y Evaluación de competencias*. SINEACE.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones.
- Touraine, A., y Pons, H. (1997) *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. PPC.

- Tyler, R., y Vedia, M. (1973). *Principios Básicos del currículo*. Troquel.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO, Santillana.
- UNESCO. (2000). *La educación superior en el Siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO.
- UNESCO, I. M. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Los desafíos educativos de América Latina*. UNESCO.
- Urbano, C., y Yuni, J. (2005). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Editorial Brujas.
- Vadillo, G. (2004). *Didáctica: teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. McGraw- Hill.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>
- Vaillant, D., y Zidán, E. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dikynson.
- Vargas Zuñiga, F. (2004). *La formación basada en competencias en América Latina y el Caribe. Desarrollo reciente. Algunas experiencias*. OIT
- Vera-Villarreal, P., y Mustaca, A. (2006). Empirically supported psychological treatments in Chile and Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 551-565.
- Victorino, L., y Hoffman, D. (2001). *Nuevos futuros para la educación agrícola superior*. Convergencia.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Brujas.
- Y Montes, M. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. Trillas.
- Zabala, A., y Arnaud, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.
- Zabalza, W., Angel, M. (1997). *Diseño y Desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.

APÉNDICES

Apéndice 1. Entrevista a directores de áreas básicas

Primer acercamiento de indagación directiva. Gracias al método de la investigación acción, estas entrevistas permitieron explorar directamente los indicadores de calidad educativa. Se aplicó a las directoras de áreas básicas (Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior).



Diagnóstico de calidad educativa en Liceo Universidad Pedro de Gante, áreas básicas

Instrucciones: La presente es una entrevista semi estructurada con el objeto de obtener información veraz respecto de los indicadores de calidad de su sección; previo a esta entrevista se le solicitó evidencias (documentos como programas, presentaciones para la bienvenida a padres de familia, ejemplos de planeaciones, resultados de encuestas de satisfacción, y/o los que considere pertinentes), con la finalidad de hacer un cruce de información entre lo expresado verbalmente y lo expuesto en los documentos solicitados. Responda bajo los principios profesionales y éticos. Se le informa que la entrevista será grabada.

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Sección: _____

Fecha: _____.

1.- ¿Cuál es la ventaja competitiva que tiene esta institución en relación con las

escuelas de la zona?

2.- ¿Cuál es la visión que tiene el personal acerca de los indicadores para elevar la calidad educativa?

3.- ¿Cómo se ha mantenido la matrícula en un periodo de cinco años a la fecha?

4.- ¿Cuál es el impacto social de la institución en cuanto a calidad educativa?

5.- ¿Cuáles son las debilidades pedagógicas y de organización que tienen los diferentes agentes educativos?

6.- ¿Conoce la misión, visión y valores de Liceo universidad Pedro de Gante (LUPG)?

7.- ¿Conoce los pilares de la educación descritos con anterioridad?

8.- ¿Cuál es la proyección que se tiene de la sociedad y, por tanto, de los requerimientos formativos de la población?

9.- ¿Cuáles son los criterios para planear el proceso educativo?

10.- ¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje?

11.- ¿Cuál es la metodología didáctica de su sección?

12.- ¿Cuáles son los criterios de principios de comunicación?

13. ¿Cómo realiza el análisis de las trayectorias académicas de los estudiantes?

14.- ¿Cómo atiende los problemas específicos que presentan algunos de los estudiantes?

15.- ¿Cómo sistematiza los resultados del proceso educativo?

16.- ¿Cómo es la vinculación con otras áreas de la institución? ¿Qué tienen que ver la vinculación con los procesos de aprendizaje?

17.- ¿Cómo considera la funcionalidad de las instalaciones en las que se llevan a cabo las actividades extracurriculares?

18.- ¿Cómo es el clima organizacional? ¿Permite una adecuada comunicación entre las diferentes áreas a fin de trabajar para un fin común?

19.- ¿Cuál es la satisfacción de los trabajadores en rubros como sueldos, trato y reconocimiento de su labor?

20.- ¿Cómo es el vínculo y la comunicación con la sociedad o zona en la que se encuentra ubicada la institución educativa?

21.- ¿Cómo se atienden los criterios y principios educativos que estipula la SEP en aras de ser una institución incorporada?

22.- ¿Cuál es la funcionalidad pedagógica de los espacios áulicos, área de recreo y deportes, entre otros?

23.- ¿Cuál es la visión que tiene el personal que labora en la institución acerca de los indicadores de calidad?

23.- ¿Cuál es la opinión que tienen la comunidad educativa acerca de la calidad educativa que se ofrece en la institución?

24.- ¿Cómo interactúan los diferentes agentes educativos en aras de lograr una mejora en la calidad educativa?

Apéndice 2. Encuesta de satisfacción sobre la calidad educativa a Padres de familia

La encuesta que aquí se aplicó a los 619 estudiantes del LUPG. Cuenta con una validez del 95% y un rango de error del 5%. El muestreo se realizó a 238 padres encuestados.



Diagnóstico de calidad educativa en Liceo Universidad Pedro de Gante, áreas básicas.

Instrucciones: Sr. padre de familia, la siguiente encuesta tiene la finalidad de conocer su opinión respecto de la calidad educativa que se le ofrece. Se le pide señale solo un nivel de desempeño por cada uno de los indicadores.

Nombre: _____

Edad: _____ Sexo _____.

Sección: _____

Fecha: _____.

	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Ventaja competitiva en relación con otras escuelas de la zona.				
La institución se preocupa por elevar los indicadores de calidad educativa.				
La educación de su hijo impacta socialmente.				
¿Cómo evalúa el trabajo académico de la institución?				
La difusión de la misión, visión y valores de la institución es:				

La educación que se ofrece en la institución es:				
La proyección formativa de la institución es:				
Los aprendizajes de su hijo son:				
La comunicación institucional es:				
La atención a los problemas de los estudiantes es:				
La vinculación con otras áreas de la institución en temas de aprendizaje y extensión es:				
Las instalaciones institucionales son:				
El clima organizacional del personal es:				
La interacción de la comunidad institucional es:				

El instrumento FODA fue utilizado para dar amplitud al análisis diagnóstico, el cual ya estaba diseñado y validado por la Norma ISO 9001: Disponible en:www.eduprospectiva.com

 Norma ISO 9001:2015 y Estrategias para su implementación Ejercicio 2 4.1 Análisis del entorno.		
1) Realizar un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). Para efecto del ejercicio solo identificar únicamente 5 aspectos de cada una. 2) Identificar 3 principales objetivos estratégicos que pudieran aplicarse para cada caso: FO Fortalezas vs. Oportunidades: Aprovechar las fortalezas para aprovechar las oportunidades. DO Debilidades vs. Oportunidades: Atender las debilidades para aprovechar mejor las oportunidades. FA Fortalezas vs. Amenazas: Aprovechar las fortalezas para hacer frente a las amenazas. DA Debilidades vs. Amenazas: Atender las debilidades para evitar o disminuir las amenazas.		
Factores Internos	Fortalezas	Debilidades
Factores Externos	1. Buen control interno durante 27 años, comprobados en general. 2. Personal de confianza. 3. Personal de calidad. 4. Dinámico de valores. 5. Muy bien analizado el negocio. 6. Buena relación con autoridades municipales. 7.	1. La estructura en general se ha hecho. 2. Los planes parecen los necesarios. 3. Personal y experiencia del personal. 4. No se cumple todo lo prometido. 5. Poco material definido. 6. Conectividad en muchos casos por parte de los individuos. 7.
		8. Carencia de recursos públicos en cantidad en las debilidades a la medida. 9. No se cumple con el programa específico contra las adicciones y violencia. 10. No existe programa específico de población
Oportunidades	Estrategias FO	Estrategias DO
1. Buena relación con el municipio. 2. Buena relación con la red de apoyo. 3. Buena experiencia en programas de salud. 4. Analizar qué promueve, desincentiva para incrementar matrícula. 5. Analizar el programa de sistema.	FO-01. Seguir a implementar acciones de acuerdo a la cantidad que indica el plan. FO-02. Continuar con el desarrollo de la estrategia a la medida que se pueda dar con los recursos. FO-03. Continuar acciones. Mantener los servicios académicos y académicos. FO-04. Continuar acciones académicas de los estudiantes. FO-05. Continuar acciones académicas de los estudiantes.	DO-01. Definir un programa de capacitación y desarrollo de competencias. DO-02. Mantener y optimizar los procesos. DO-03. Definir y responsabilizar acciones en los recursos a tener del servicio de calidad. DO-04. Definir programas de desarrollo de los recursos humanos, con condiciones para mejorar a medida que se va haciendo. DO-05. Mantener la comunicación interna y externa. DO-06. Continuar con la formación técnica superior y técnica superior de la educación en el municipio. DO-07. Continuar con la mejora en general. DO-08. Continuar con la mejora en general. DO-09. Continuar con la mejora en general. DO-10. Continuar con la mejora en general.
Amenazas	Estrategias FA	Estrategias DA
1. Inseguridad. 2. Adicciones. 3. Pobreza económica. 4. Corrupción. 5. No existe programa específico de población.	FA-01. Programar la prevención integral del delito interno. FA-02. Continuar la prevención integral del delito interno. FA-03. Continuar la prevención integral del delito interno. FA-04. Continuar la prevención integral del delito interno. FA-05. Continuar la prevención integral del delito interno.	DA-01. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-02. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-03. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-04. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-05. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-06. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-07. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-08. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-09. Continuar con la seguridad y bienestar. DA-10. Continuar con la seguridad y bienestar.

 Norma ISO 9001:2015 y Estrategia para su implementación Ejercicio 3 4.2 Entender las necesidades y expectativas de las partes interesadas			
Grupos de Interés	Necesidades ¿Cuál es su requisito fundamental?	Expectativas ¿Que esperan o desean que suceda?	Mecanismos de Seguimiento y Revisión
Clientes Alumnos	• Socializar • Deportes • Tecnología • Estar en un escuela	• Clases con el uso de instrumentos tecnológicos • Encuentros deportivos intramuros con mayor frecuencia	• Lista de asistencia • Rubrica • Planificación docente • Revisión de clases (visita a salones)
Clientes Padres de Familia	• Cuidar, educar y enseñar al hijo • . • .	• Mantener una continua comunicación asertiva con ellos. • Perseguir un notorio cambio de conducta y mejora en calificaciones	• Reporte de evaluación • Reporte del proyecto de valores • Evaluar en junta de padres de manera oral y por escrito los temas tratados en el aula
Acciones	• Resultados económico • Buena imagen y buena reputación de la institución.	• Incremento de matrícula • Disminución o nula cartera vencida.	• Reportes de recuperación de cartera • Estadística de satisfacción del cliente
Empleados	• Mejores condiciones laborales • Aumento salarial	• Seguridad y permanencia en el trabajo • Salarios justos y bien remunerados. • Plan de previsión social	• Programa de capacitación y evaluación de clima laboral anual
Sociedad / Comunidad	• Influencia positiva de nuestra comunidad educativa • .	• Activación de programas sociales (Salud, ecología, académica y religioso)	• Compromiso de los proyectos • .
Proveedores	• Respeto de los contratos firmados • Aumento el volumen de compra	• Pagos puntuales • Area de recepción materiales • .	• Creación y aplicación de políticas de compra • Creación de formatos propios de la actividad
Gobierno local	• Apoyo en el préstamo de instalaciones. • Convenios de apoyo	• Al solicitarle se resuelva esa necesidad	• Activar los convenios eficientemente

Apéndice 4. Guía de observación

Durante la aplicación de los proyectos académicos y de gestión educativa con base en el Modelo Educativo, se establecieron los criterios a observar durante el proceso y se dio seguimiento permanente a los resultados. Estos se presentan en el documento Rendición de cuentas, disponible en: www.eduprospectiva.com. En dicho documento podemos revisar el logro de cada uno de los objetivos planteados hacia la calidad de la educación, gracias a lo cual se redireccionó el siguiente momento de planeación.

Fecha. Sección: Observador:				
Periodo	Indicador de Mejora	Objetivo	Categoría de Análisis	Resultados

Apéndice 5. Rúbricas de desempeño docente

Estas contemplan indicadores del perfil estipulado en el Modelo Educativo. Al aplicar las estrategias, los docentes fueron sometidos a un proceso de evaluación permanente en tres momentos: al inicio, durante el proceso y al finalizar la intervención.



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE ANTE EL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. NIVEL PREESCOLAR

N.P.	INDICADOR	VARIABLES			
		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	COMPETENTE	SOBRESALIENTE
1	Muestra capacidad para establecer relaciones efectivas y constructivas, éticamente coherentes y socialmente responsables, en el trato con los padres de familia, compañeros de trabajo y niños que atiende.				
2	Tiene capacidad para una comunicación efectiva oral y escrita para con los padres de familia y los compañeros de trabajo.				

3	Muestra una amplia cultura general y apertura a la multiculturalidad, aprecia la identidad cultural de México y conoce su contexto local y global, aspectos que se reflejan en sus planeaciones y ejemplos que presenta en sus clases.				
4	Manifiesta conciencia y responsabilidad social en su actuar cotidiano.				
5	Se desempeña con respeto y apego a los valores institucionales, mismos que lleva a proyectos educativos para multiplicarlos en los niños.				
6	Presenta un Sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia la institución.				
7	Gestiona la información y hace uso eficiente de la tecnología para comunicarse con los compañeros de trabajo y con los padres de familia, para hacer trabajo didáctico.				

8	Posee una orientación crítico-propositiva y auto reflexiva con compromiso para la docencia, por lo que es capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en las diferentes áreas en las que se vincula su labor docente.				
9	Demuestra compromiso con la formación de los niños y verdadera vocación docente.				
10	Muestra capacidad para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños.				
11	Se vincula al contexto en el que se ubica la institución, por lo que tiene Capacidad de hacer planteamientos didácticos en función de diagnósticos concretos y lograr aprendizajes situados en los niños.				
12	Es conocedor de los aspectos socioemocionales que influyen en el aprendizaje.				
13	Mantiene una actitud abierta para la comunicación con padres de familia y la comunidad escolar en general.				

14	Es responsable de su actualización profesional.				
15	Es promotor de los procesos de autorregulación que llevan a los niños de 3 a 6 años a aprender a lo largo de la vida.				
16	Se muestra capaz de desarrollar trabajo de manera colaborativa y fraterna, mediante el respeto y la inclusión.				
17	Es promotor y sensibilizador del desarrollo sustentable y la responsabilidad social.				
18	Favorece ambientes para la convivencia desde contextos de promoción del diálogo respetuoso y fecundo con la ciencia y las tradiciones culturales.				
	Es poseedor de características de:				
19	Liderazgo.				
20	Empatía.				
21	Flexibilidad.				
22	Adaptabilidad.				
23	Alta autoestima.				
24	Estabilidad emocional.				
25	Cuidadoso de su persona e imagen.				

26	Persistencia.				
27	Orden.				
28	Responsabilidad.				



EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE ANTE EL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. NIVEL PRIMARIA

N.P.	INDICADOR	VARIABLES			
		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	COMPETENTE	SOBRESALIENTE
1	Muestra capacidad para establecer relaciones efectivas y constructivas, éticamente coherentes y socialmente responsables, lo que se refleja en el trato con los padres de familia, compañeros de trabajo y niños de educación primaria.				
2	Tiene capacidad para una comunicación efectiva oral y escrita, para con los padres de familia y los compañeros de trabajo, así como para identificar las necesidades de los alumnos de primaria, entendiendo su ciclo de desarrollo.				

3	Muestra una amplia cultura general, apertura a la multiculturalidad y aprecio por la identidad cultural, así como conocimiento de su contexto local y global, lo que se refleja en sus planeaciones y ejemplos que presenta en sus clases, reconociendo a sus alumnos en sus etapas de desarrollo.				
4	Muestra conciencia y responsabilidad social en su actuar cotidiano, siendo un modelo de ejemplo para los alumnos de primaria.				
5	Se desempeña con respeto y apego a los valores institucionales, mismos que refleja en proyectos educativos para multiplicarlos en los niños y consolidar su transición durante la primaria.				
6	Presenta un sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia la institución, manifestada en su actividad profesional y su personalidad.				

7	Gestiona la información y hace uso eficiente de la tecnología para comunicarse con los compañeros de trabajo, con los padres de familia y hacer trabajo didáctico acorde a las estrategias más pertinentes en la educación primaria.				
8	Posee una orientación crítico-propositiva y auto reflexiva, con compromiso para la docencia, por lo que es capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en las diferentes áreas en las que se vincula su labor docente y, al autoevaluarse, regular su acción.				
9	Muestra compromiso con la formación de los niños de 6 a 12 años y verdadera vocación docente.				
10	Tiene la capacidad para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, de manera responsable y en conocimiento didáctico de su utilidad en primaria.				
11	Se vincula al contexto en el que se ubica la institución, por lo que tiene Capacidad de hacer planteamientos didácticos en Función de diagnósticos concretos y lograr				

	aprendizajes situados y esperados de cada campo curricular y en el análisis del plus que debe brindar en los alumnos de primaria sobre el área de desarrollo próximo.				
12	Es conocedor de los aspectos socioemocionales que influyen en el aprendizaje de los niños de primaria.				
13	Mantiene una actitud abierta Para la comunicación con padres de familia y la comunidad escolar en general, cuidando en específico la comunicación con los niños de 6 a 12 años.				
14	Se muestra responsable de su actualización Profesional, acorde al nivel que atiende.				
15	Es promotor de los procesos de autorregulación, autonomía y autoestima que llevan a los niños de 6 a 12 años a aprender a lo largo de la vida.				
16	Es capaz de desarrollar trabajo de manera colaborativa y fraterna mediante el respeto y la inclusión de toda la comunidad educativa.				

17	Es promotor y sensibilizador del desarrollo sustentable y la responsabilidad social, vinculando en la planeación acciones que sean visibles en la modificación de conductas en los alumnos de primaria				
18	Favorece ambientes acordes a la educación primaria, para la convivencia, desde contextos de promoción del diálogo respetuoso y fecundo con la ciencia y las tradiciones culturales.				
	Es poseedor de características de:				
19	Liderazgo.				
20	Empatía.				
21	Flexibilidad.				
22	Adaptabilidad.				
23	Alta autoestima.				
24	Estabilidad emocional.				
25	Cuidadoso de su persona e imagen.				
26	Persistencia.				
27	Orden.				
28	Responsabilidad				

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE ANTE EL MODELO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. NIVEL SECUNDARIA

N.P	INDICADOR	VARIABLES			
		Inefectivo	En desarrollo	Competente	Sobresaliente
1	Muestra capacidad para el desarrollo de relaciones efectivas y constructivas acordes a la etapa de desarrollo de los alumnos de secundaria, sobre una base de coherencia ética y responsabilidad social, misma que se ve reflejada en el trato con los padres de familia, compañeros de trabajo y educandos de secundaria.				
2	Tiene la capacidad para una comunicación efectiva oral y escrita, para con los padres de familia y los compañeros de trabajo, para identificar las necesidades de los alumnos de secundaria, entendiendo su etapa de desarrollo y actuando acorde a ella.				
3	Cuenta con una amplia cultura general, así como aprecio por la identidad cultural de México y de la institución, conoce y ha analizado el contexto local y global, manteniendo apertura para la interculturalidad, aspecto que se refleja en sus diferentes prácticas escolares (planeación, práctica docente y reconocimiento a sus alumnos en sus etapas de desarrollo).				

4	Está especializado en su área disciplinar tanto en conocimientos como en la didáctica, por lo que comprende con exactitud los ámbitos curriculares que se relacionan con esta.				
5	Manifiesta conciencia y responsabilidad social en su actuar cotidiano, siendo un modelo de ejemplo para los alumnos de secundaria, ya que influye en la consolidación de su identidad.				
6	Se desempeña con respeto y apego a los valores institucionales, mismos que aplica en proyectos educativos para multiplicarlos en los alumnos y consolidar su transición de la edad secundaria.				
7	Cuenta con un sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia la institución, que manifiesta en su actividad profesional y su personalidad.				
8	Gestiona la información y hace uso eficiente de la tecnología para comunicarse con los compañeros de trabajo y con los padres de familia para hacer trabajo didáctico acorde a las estrategias más pertinentes en la educación secundaria.				
9	Posee una orientación crítico-propositiva y auto reflexiva con compromiso para la docencia, por lo que es capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en las diferentes áreas en las que se vincula su labor docente y, al autoevaluarse, regular su acción.				
10	Demuestra compromiso con la formación de los alumnos de secundaria y verdadera vocación docente.				

11	Muestra capacidad para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, de manera responsable y con conocimiento didáctico de su utilidad en secundaria, así como de la natividad digital de ellos.				
12	Está vinculado al contexto en el que se ubica la institución, por lo que tiene capacidad de hacer planteamientos didácticos en función de diagnósticos concretos y lograr aprendizajes situados y esperados de cada campo curricular, así como en el análisis del plus que debe brindar a los alumnos de secundaria sobre el área de desarrollo próximo.				
13	Es conocedor de aspectos de transformación socioemocionales que influyen en el aprendizaje de los alumnos de secundaria.				
14	Se mantiene en una actitud abierta y asertiva para la comunicación con padres de familia y la comunidad escolar en general, cuidando en específico la comunicación con los alumnos de secundaria.				
15	Se muestra responsable de su actualización profesional acorde al nivel que atiende.				
16	Es promotor de los procesos de autorregulación, autonomía, autoestima que llevan a los niños de 12 a 15 años a aprender a lo largo de la vida.				
17	Es capaz de desarrollar trabajo de manera colaborativa y fraterna mediante el respeto y la inclusión con toda la comunidad educativa.				

18	Se muestra promotor y sensibilizador del desarrollo sustentable y la responsabilidad social, vinculando en la planeación y prácticas educativas acciones que son visibles en la modificación de conductas humanistas y trascendentes en los alumnos de secundaria.				
19	Favorece ambientes acordes a la educación secundaria, para la convivencia, desde contextos de promoción del diálogo respetuoso y fecundo con la sociedad del conocimiento y las tradiciones culturales.				
	Es poseedor de características de:				
19	Liderazgo.				
20	Empatía.				
21	Flexibilidad.				
22	Adaptabilidad.				
23	Alta autoestima.				
24	Estabilidad emocional.				
25	Cuidadoso de su persona e imagen.				
26	Persistencia.				
27	Orden.				
28	Responsabilidad				

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

N.P	INDICADOR	VARIABLES			
		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	COMPETENTE	SOBRESALIENTE
1	Muestra capacidad para el desarrollo de relaciones efectivas y constructivas acordes a la etapa de desarrollo de los alumnos de educación media superior, sobre una base de coherencia ética y responsabilidad social, misma que se ve reflejada en el trato con los padres de familia, compañeros de trabajo y educandos.				
2	Tiene la capacidad para una comunicación efectiva oral y escrita con los padres de familia y los compañeros de trabajo para identificar las necesidades de los alumnos de educación media superior, entendiendo su etapa de desarrollo y actuando acorde a ella.				

3	Cuenta con una amplia cultura general, así como aprecio por la identidad cultural de México y de la institución, con conocimiento y análisis de su contexto local y global, manteniendo apertura para la interculturalidad, aspecto que se refleja en sus diferentes prácticas escolares (planeación, práctica docente y reconocimiento a sus alumnos en sus etapas de desarrollo).				
4	Se encuentra especializado en su área disciplinar tanto en conocimientos como en la didáctica, por lo que comprende con exactitud los diseños curriculares que se relacionan con esta.				
5	Manifiesta conciencia y responsabilidad social en su actuar cotidiano, siendo un modelo de ejemplo para los alumnos de educación media superior, ya que influye en la consolidación de su identidad.				
6	Se desempeña con respeto y apego a los valores institucionales, mismos que aplica a proyectos educativos para multiplicarlos en los alumnos y consolidar su transición de esta etapa.				
7	Cuenta con un sentido de identidad, Pertenencia y orgullo				

	hacia la Institución, manifestada en su actividad profesional y su personalidad.				
8	Gestiona la información y hace uso eficiente de la tecnología para comunicarse con los compañeros de trabajo y con los padres de familia para hacer trabajo didáctico acorde con las estrategias más pertinentes en la educación media superior.				
9	Posee una orientación crítico-propositiva y auto reflexiva, con compromiso para la docencia, por lo que es capaz de identificar sus fortalezas y debilidades en las diferentes áreas en las que se vincula su labor docente y, al autoevaluarse, regular su acción.				
10	Demuestra compromiso con la formación de los alumnos y verdadera vocación docente.				
11	Muestra capacidad para incorporar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de manera responsable y en conocimiento didáctico de su utilidad en educación media superior, así como de la natividad digital de ellos.				

12	Está vinculado al contexto en el que se ubica la institución, por lo que tiene capacidad de hacer planteamientos didácticos en función de diagnósticos concretos y lograr aprendizajes situados y esperados de cada campo curricular, así como en el análisis del plus que debe brindar a los alumnos de educación media superior				
13	Es conocedor de aspectos de transformación socioemocionales que influyen en el aprendizaje de los alumnos de educación media superior.				
14	Mantiene una actitud abierta y asertiva para la comunicación con padres de familia y la comunidad escolar en general, cuidando la comunicación que requiere con los alumnos de educación media superior.				
15	Responsable de su actualización profesional acorde al nivel que atiende.				
16	Promotor de los procesos de autonomía, autoestima y proyecto de vida requeridos para los alumnos de 15 a 21 años.				
17	Capaz de desarrollar trabajo de manera colaborativa y fraterna mediante el respeto y la inclusión con toda la comunidad educativa.				

18	Promotor y sensibilizador del desarrollo sustentable y la responsabilidad social, vinculando en la planeación y prácticas educativas acciones que sean visibles en la modificación de conductas humanistas y trascendentes en los alumnos.				
19	Favorece ambientes acordes a la educación media superior, para la convivencia, desde contextos de promoción del diálogo respetuoso y fecundo con la sociedad del conocimiento y las tradiciones culturales.				
	Es poseedor de características de:				
19	Liderazgo.				
20	Empatía.				
21	Flexibilidad.				
22	Adaptabilidad.				
23	Alta autoestima.				
24	Estabilidad emocional.				
25	Cuidadoso de su persona e imagen.				
26	Persistencia.				
27	Orden.				
28	Responsabilidad.				

Apéndice 6. Evaluación del padre de familia ante el desempeño docente



EVALUACIÓN DOCENTE PARA PADRES DE FAMILIA DE PREESCOLAR Y PRIMARIA

N.P.	INDICADOR	VARIABLES			
		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	COMPETENTE	SOBRESALIENTE
1	El docente muestra su trabajo dentro del aula de manera...				
2	El docente resuelve de manera satisfactoria las dudas con respecto al aprovechamiento y desenvolvimiento del alumno de manera...				
3	Las actividades realizadas durante el ciclo escolar son evaluadas de manera...				
4	El desempeño que ha observado en su hijo(a) durante el ciclo escolar es...				
5	Las tareas que deja el docente a su hijo(a) son...				
6	El trato que tiene el docente hacia su hijo(a) es considerado...				

7	La percepción que tiene el alumno de su maestro(a) de clase es considerada...				
8	Los cambios positivos o negativos que tuvo el alumno durante el ciclo escolar fueron...				

Apéndice 7. Lista de cotejo. Ficha de observación de clase

Ficha de observación de clase

Profesor (a): _____ Fecha: _____

Grupo visitado: _____ Asignatura: _____

Sección: _____

Concepto	Sí	No	Observaciones
1. Llegó puntualmente al salón de clases.			
2. Presentó el tema a trabajar durante la sesión.			
3. Presentó el objetivo de la clase de la sesión.			
4. Se efectuó la revisión del conocimiento.			
5. Hubo tarea de aprendizaje.			
6. Se manejó cierre y conclusión de la sesión.			
7. Existe relación entre lo planeado y lo aplicado.			
8. Utilizó material didáctico.			
9. Registró la asistencia de los alumnos.			
10. Demostró dominio de los temas expuestos.			
11. Mantuvo el interés del grupo durante la clase.			
12. Respondió claramente a las preguntas y dudas de los alumnos.			
13. Entregó previamente la planeación de la sesión.			
14. Lleva registro de la evaluación continua.			
15. Fomentó el valor del mes o los valores Institucionales.			

	SÍ	NO
Bancas ordenadas	_____	_____
Salón limpio	_____	_____
Respeto en el aula	_____	_____
Cordialidad en el aula	_____	_____

Firma del Docente

Firma de la Autoridad que realizó la observación.

Apéndice 8. Evaluación docente de alumnos



EVALUACIÓN DOCENTE: ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA SUPERIOR

Escribe en cada línea el nombre del profesor que se te indique y después contesta cada columna de las variables, de acuerdo con el desempeño del maestro indicado en cada inciso.

A) _____ Asignatura: _____

B) _____ Asignatura: _____

N.P.	INDICADOR	VARIABLES							
		INEFECTIVO		EN DESARROLLO		COMPETENTE		SOBRESALIENTE	
		A	B	A	B	A	B	A	B
1	El docente muestra su trabajo dentro del aula de manera:								
2	El docente resuelve de manera satisfactoria las dudas con respecto a tu aprovechamiento:								
3	Las actividades realizadas durante el ciclo escolar son evaluadas de manera...								
4	El desempeño del docente durante el ciclo escolar es...								
5	Las tareas que deja el docente son...								

6	El trato que tiene el docente hacia ti es...								
7	La percepción que tienes del maestro(a) de clase es considerada...								
8	El impacto que generó sobre ti el docente fue...								
9	La planeación de las clases de tu docente es...								
10	Él o ella es un docente...								
11	La puntualidad y asistencia en el docente es...								

Observaciones: _____

Apéndice 9. Evaluación de alumnos ante el proceso de calidad educativa

EVALUACIÓN DE ALUMNOS ANTE EL MODELO EDUCATIVO

N.P.	INDICADOR	VARIABLES			
		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	COMPETENTE	SOBRESALIENTE
1	Capacidad para comprender e integrarse de manera personal a su entorno mediante el establecimiento de relaciones efectivas y constructivas, éticamente coherentes y socialmente responsables.				
2	Aprecio por la identidad cultural de México, apertura a la multiculturalidad y conocimiento de su contexto local y global.				
3	Capacidad para establecer una comunicación efectiva, oral y escrita para expresar sus pensamientos, emociones y conocimientos.				
4	Aplica la coherencia ética, el respeto y el apego a los valores Institucionales en su práctica cotidiana.				
5	Posee sentido de identidad, pertenencia y orgullo hacia la				

	institución				
6	Gestiona la información y hace uso eficiente de tecnología mediante la movilización de sus saberes.				
7	Posee una orientación crítico-propositiva y auto reflexiva en las diferentes situaciones que se le presentan.				
8	Aplica sus conocimientos en la práctica, está orientado hacia la obtención de resultados, tiene capacidad para tomar decisiones y está enfocado a la solución de problemas.				
9	Aprende de manera autodidacta y permanente, por lo que se muestra comprometido con su formación.				
10	Mantiene un compromiso con el desarrollo sustentable y es socialmente responsable.				