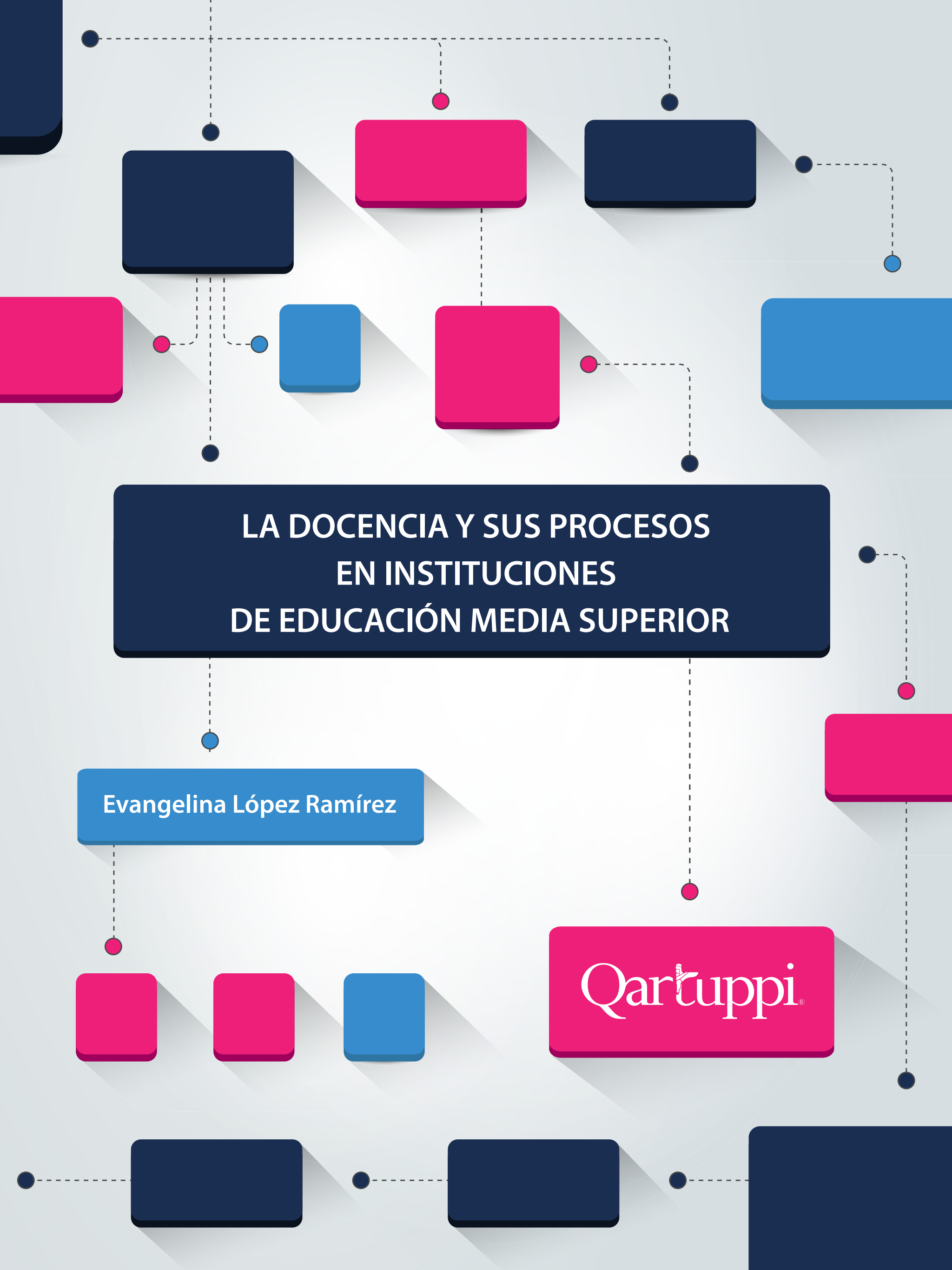


The background features a light gray gradient with various geometric shapes in dark blue, magenta, and light blue. These shapes are interconnected by a network of dashed lines, some of which end in small circles of the same color as the shapes they connect. The overall aesthetic is modern and technical.

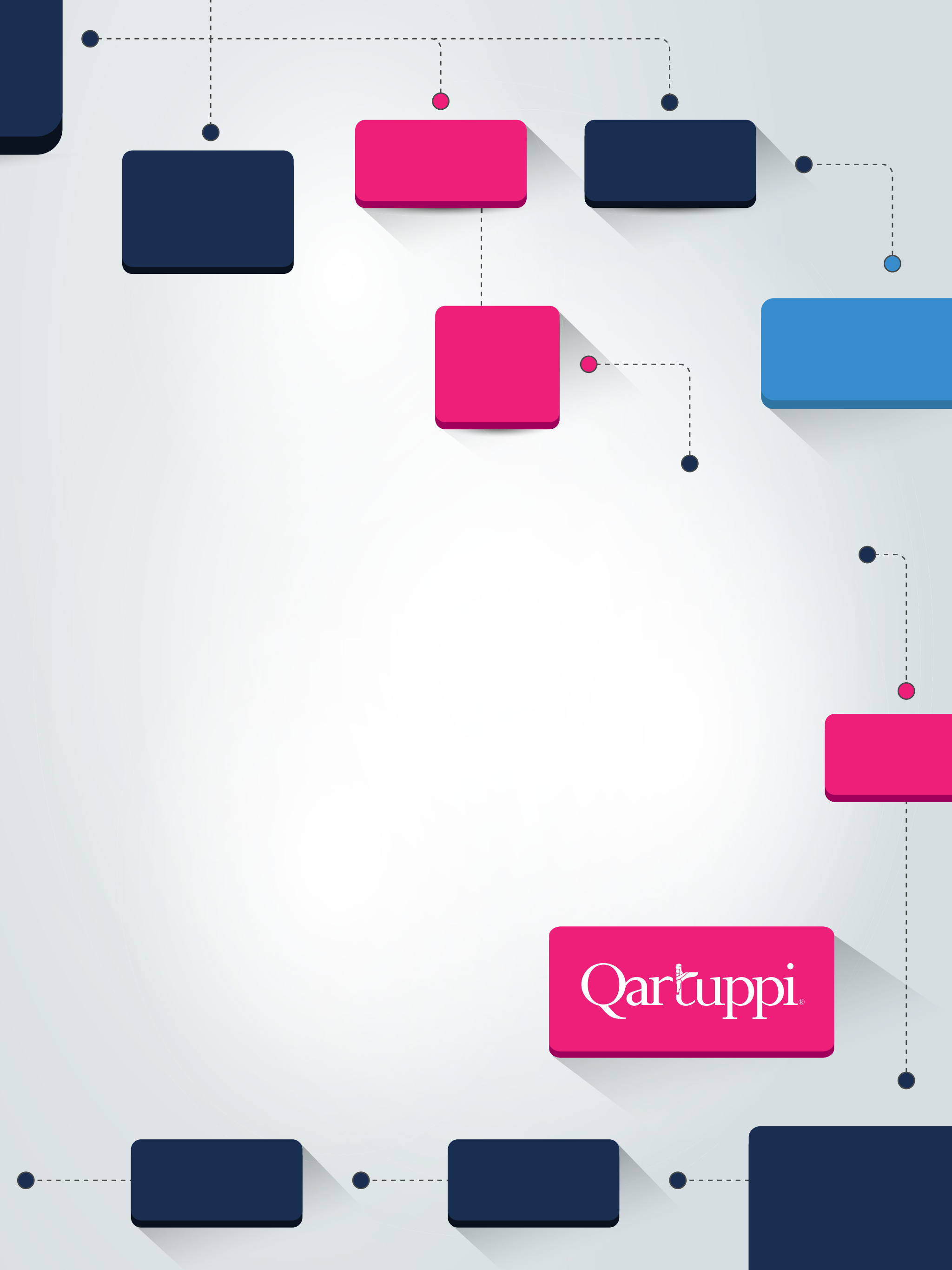
LA DOCENCIA Y SUS PROCESOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Evangelina López Ramírez

Qartuppi®



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Qartuppi®

Esta obra fue dictaminada por pares académicos
a través del formato de evaluación a doble ciego.

**LA DOCENCIA Y SUS PROCESOS
EN INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

1era. edición, mayo 2022

ISBN 978-607-8694-31-0

DOI 10.29410/QTP.22.05

D.R. © 2022. Qartuppi, S de RL de CV

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

<https://qartuppi.com>

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño editorial: Catalina Guiffo Cardona

A mi esposo Adolfo Javier
y a mis hijas María Eugenia y Ezara,
mi fortaleza personal.



● Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de Baja California.

A la Secretaría de Educación y Bienestar Social de Baja California.

A los profesores del Colegio de Bachilleres (COBACH), del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) y de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), quienes se tomaron el tiempo y la conciencia para responder los extensos cuestionarios que dieron sustento a este libro.

A Katia Parra y Dayana Villa, por su invaluable ayuda en el manejo de la información.

Introducción	9
 Capítulo I. La educación media superior en México	 11
1. La educación media superior en México	11
2. El contexto de la educación media superior	15
3. Principales problemas de la educación media superior en México	18
4. Metas y objetivos de la educación media superior	20
5. Caracterización del subsistema de la educación media superior en México	22
6. Líneas de política pública para la educación media superior	24
7. Educación de calidad y equidad en el actual gobierno mexicano	25
8. Contenidos y actividades para el aprendizaje	26
9. Dignificación y revalorización del docente	26
10. Gobernanza del sistema educativo	26
11. Infraestructura educativa	27
12. Financiamiento y recursos	27
13. Retos de la educación media superior en México y América Latina	28
 Capítulo II. Condiciones institucionales que influyen en el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior	 31
1. Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS)	31
2. La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México	33
3. Principales avances de la RIEMS	35
4. Modelos Educativos de la educación media superior	36
5. Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en la educación media superior en México	37

6. El papel del INEE en la evaluación de docentes en educación media superior	40
7. El papel de la USICAMM en la evaluación de docentes en educación media superior	45
8. El perfil docente en la educación media superior y sus competencias	48
9. La profesionalización docente en la educación media superior	54
10. Desafíos de la función docente en la educación media superior	56
11. Reconstitución del rol docente de la educación media superior	58
12. Gestión para una escuela eficaz	61
Capítulo III. Aspectos metodológicos de la investigación	69
1. Participantes	70
2. Características de la muestra	71
3. Instrumento	72
4. Acceso al campo de investigación	74
5. Tipo de muestreo	75
6. Procesamiento de la información	76
Capítulo IV. Análisis y resultados	76
1. Participación en equipos de trabajo	76
2. Planeación didáctica	78
3. Instrumentación didáctica	81
4. Evaluación de los estudiantes	88
Conclusiones	93
Referencias	97

● Introducción

La docencia es una actividad que se ha caracterizado por ser altamente compleja (condicionada por múltiples factores e interacciones), dinámica (por sus constantes cambios) y contextualizada (específica en cada situación). De acuerdo con Vergara (2016), es una práctica social apoyada en referentes diversos que ubican puntos de vista, “aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes, en un sistema educativo determinado” (p.76). Además, la docencia está condicionada por una estructura social e institucional, así como por referentes ético-morales, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su evolución, sin dejar de lado que su desarrollo sucede “en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez resistencia al cambio” (p.76). Según el mismo autor, es un accionar intencional que tiene efectos en un mundo social; por ello, puede considerarse que, en la práctica docente, se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas y otras cuestiones que finalmente confluyen en el espacio que les es determinado y natural: la escuela.

Esta percepción del profesor como sujeto activo y sustantivo de los procesos educativos, ya sea en el aprendizaje o en lo institucional, ha derivado en que se considere a este como un pilar importante para generar una educación de calidad; por lo tanto, desde la visión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), es de vital importancia que todos ellos cuenten con habilidades, conocimientos actualizados y estrategias adecuadas para lograr que, particularmente, la educación media superior evolucione positivamente y resuelva los retos presentes y futuros de este nivel educativo.

Considerando estas preocupaciones de trascendencia, se ha realizado un estudio en el que se han clarificado los procesos que los profesores de educación media superior realizan en la cotidianidad del trabajo docente, específicamente respecto a su participación como parte de equipos de trabajo: la planeación didáctica, la instrumentación didáctica y la evaluación de los estudiantes.

Para sustanciar esta exploración de los espacios educativos donde los profesores conviven, discuten, colaboran, estudian y ejercen la docencia, en el primer capítulo, se presenta el marco amplio en el que se desarrolla la educación media superior en México; transformada a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) publicada en el Acuerdo 408 en el año 2008 y que derivó de la convicción institucional de mejorar las condiciones de vida de los estudiantes que cursan este nivel educativo y, a la par, tratar de ubicarse en la dinámica mundial de mejorar la calidad educativa.

En el segundo capítulo, se describen las características y requerimientos que la RIEMS ha planteado, tanto a los subsistemas educativos como a los propios profesores, ya que ha sido un emprendimiento institucional de gran proporción que aún enfrenta desafíos importantes en todos los ámbitos desde los cuales se planteó.

En el tercer capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación, la cual se caracteriza por ser descriptiva y de naturaleza comparativa; en esta se consideraron tres subsistemas educativos del nivel medio superior: el Colegio de Bachilleres (COBACH), el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Por último, en el cuarto capítulo, se expone el análisis específico de cada una de las categorías estudiadas en las instituciones citadas.

Se espera que este libro represente para los lectores una oportunidad para la discusión y un estímulo para transformar su propio espacio educativo, como muestra de compromiso con el bienestar y el desarrollo común.

La educación media superior en México

1. La educación media superior en México

El gobierno mexicano establece la obligación de ofrecer una educación de calidad en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917), además, se indica que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Artículo 3), pues es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes; particularmente, la formación práctica y metodológica es destinada para desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva en vías de desarrollo y crecimiento. Por otra parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) especifica que “La educación les da a niñas, niños y adolescentes las habilidades y conocimientos para alcanzar su máximo potencial y ejercer todos sus derechos” (UNICEF, s.f., párr.1).

En ese mismo sentido, Narro y Moctezuma (2012) explicaron que su establecimiento como derecho humano puede considerarse como uno de los más destacados avances éticos de la historia de México, pues también se le sitúa como un bien público y social al ser accesible para todos, bajo criterios de calidad y equidad.

Sin lugar a duda, la educación es uno de los factores que más influye en el desarrollo de las sociedades, pues permite alcanzar mejores niveles de vida, bienestar social y económico. Por ello, el Estado se encuentra obligado a ofrecer educación de calidad para todos. Esto implica considerar el momento histórico en que se encuentre, para que la educación sea adaptada a las necesidades que se demanden, con ello, impulsar al estudiante a ser mejor ciudadano. Por lo tanto, la educación debe estar siempre en busca de mejorar tanto en infraestructura como en su organización escolar (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2009).

En la Ley General de Educación (2019), se establece que las edades idóneas para cursar la educación escolar son de tres años en el inicio del preescolar hasta los 17 al concluir la educación media superior. Además, se indica que esta trayectoria debería de cursarse idóneamente de manera ininterrumpida.

Ahora bien, dentro del sistema educativo, la educación media superior (EMS) juega un papel importante para la formación de ciudadanos responsables y participativos en la sociedad. La EMS dota a las personas de conocimientos y habilidades, que les permiten desarrollarse en el ámbito educativo de nivel superior, en el aspecto laboral o, de forma más amplia, en la vida. “Asimismo, los jóvenes adquieren actitudes y valores que tienen un impacto positivo en su comunidad y en la sociedad” (SEP, 2007, p.45).

El primer antecedente formal de la EMS, lo constituyó la Escuela Nacional Preparatoria; esta fue creada en 1867, como un vínculo entre la educación básica y la superior (Reyes, 2012).

Una de las características determinantes de la EMS es que de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos; su esencia radica en ofrecer “oportunidades de aprendizaje con calidad, independiente del nivel económico, social o lugar de residencia. La EMS se ubica en el nivel intermedio del Sistema Educativo Nacional” (Instituto de Educación de Aguascalientes [IEA], 2021, párr.1).

De acuerdo con la Secretaría de Educación (s.f.), el objetivo de la EMS es “formar estudiantes con competencias necesarias para acceder a la Educación Superior y/o al mercado laboral, desarrollando habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico, así como aptitudes que enriquezcan su capacidad para tomar decisiones que mejoren su calidad de vida” (párr.1). Lo fundamental de la EMS es mejorar los ambientes de aprendizaje y promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para su inserción en el mundo laboral o a la educación superior; y, de esta manera, los alumnos puedan enfrentar los retos que se les presenten a nivel académico o personal.

En México, generalmente, la EMS se cursa entre los 15 y los 17 años; según las cifras registradas por la SEP (2020a), en el ciclo 2010/2020, la matrícula fue de 5 144 673 alumnos y estos fueron atendidos por 412 353 docentes en 21 047 planteles.

La EMS brinda aprendizajes para la inserción en el mercado laboral o, en el mejor de los casos, continuar con su educación superior (Rojas, 2018). Por ello, se encarga de dotarlos de las mejores capacidades y herramientas para ser más competitivos (González & Carreto, 2018). Se espera que, para el ciclo escolar 2021-2022, se logre la universalización de este nivel educativo; es decir, que todas las personas que tengan la educación secundaria dispongan de un espacio para acceder a la EMS (Rojas, 2018).

La EMS está organizada en tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico. Según Cantero (2020):

- a. El Bachillerato general se estableció en 1867 como parte de la Escuela Nacional Preparatoria y dispone de un tronco común y cuatro especialidades: Económico-administrativa; Químico-biológica; Humanidades-Ciencias sociales y Físico-matemáticas.
- b. El Bachillerato tecnológico, se estableció en 1931; a este se adscriben la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la Dirección de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT), con líneas formativas especializantes en el área industrial, forestal y pesquera.
- c. El Bachillerato técnico profesional, se fundó en 1970 y comprende al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con una buena diversidad de líneas formativas profesionalizantes.

Los primeros dos modelos son de carácter propedéutico y su principal objetivo es que los alumnos puedan cursar la educación superior, mientras que, el tercero, busca que los alumnos puedan emplearse en el mercado laboral al egresar (Rojas, 2018). Según González y Carreto (2018), dentro de la EMS se operan alrededor de 200 planes

y programas de estudios. Dentro de este nivel educativo se trabaja en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta (Rojas, 2018).

Como ya se mencionó, en la EMS, los alumnos adquieren, desarrollan y mejoran diferentes habilidades y conocimientos necesarios para incursionar al nivel superior o al mercado laboral. Por lo tanto, es necesario considerar que:

El acercamiento de las personas a la construcción de una sociedad del conocimiento, entendida como el espacio en donde los ciudadanos toman sus decisiones personales y profesionales basados en el conocimiento científico” (Maturana, 2001), se encuentra influida por la posibilidad de ingresar a la educación media superior y superior, ya que en ellas la sociedad genera una fuente invaluable de recursos para intensificar los esfuerzos de construcción y fortalecimiento de estructuras sociales democráticas e incluyentes que benefician directamente la calidad de vida de las personas. (Gobierno del Estado de Baja California, s.f., p.3)

Por ello, es fundamental que los jóvenes accedan a la educación media superior, pues resulta indispensable para el desarrollo sistemático de habilidades y competencias asociadas a mejorar su vida personal, profesional y social, sin dejar de lado la formación de esquemas actitudinales que favorezcan el progreso del país.

Al gobierno mexicano le ha quedado claro lo anterior, pues la EMS puede contribuir al desarrollo de capacidades sociales complejas que fortalezcan la participación ciudadana, que induzcan mayores y mejores oportunidades de desarrollo económico, así como de empleos calificados y bien remunerados —en el contexto de la dinámica económica global—, con el fin de reducir las condiciones de pobreza, lograr la equidad social y ampliar el patrimonio científico, tecnológico, humanístico y artístico de México en el siglo XXI (Bustamante, 2014).

Cabe destacar que una persona con estas habilidades y conocimientos puede tomar mejores decisiones y obtener una mejor calidad de vida. Las ventajas de concluir satisfactoriamente el nivel

medio superior generan beneficios para el mercado laboral y no solo para los futuros trabajadores. La calidad del empleo se ve afectada positivamente cuando la formación de los participantes es sólida y pertinente; esto permite un círculo virtuoso, en el que las partes participantes incitan el desarrollo, dando lugar a una mayor estabilidad y una disminución de riesgos; de esta manera, se contribuye indirectamente a reducir la exclusión laboral, generar espacios laborales dignos y fomentar la movilidad social (Centro de Estudios Espinosa Yglesias [CEEY], 2018).

Coincidiendo con lo anterior, la UNESCO (como se citó en Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo [CONEVYT], 2014) ha señalado que se da una alta correlación entre el nivel educativo logrado por los trabajadores y la competitividad empresarial, pues se reduce el ausentismo y las licencias por enfermedad o accidentes laborales; sumándose la condición de mejor nivel de adaptación a las innovaciones tecnológicas que se integren a los sistemas productivos.

Teniendo en cuenta todos los referentes previos, es indispensable considerar que aún queda un buen camino por recorrer con respecto al acceso y permanencia en este nivel educativo, pues el informe de INEGI (2020) expone que solo el 24% de la población de 15 años y más tiene estudios de nivel medio superior en México.

2. El contexto de la educación media superior

En México, la EMS ha sido objeto de una gran transformación mediante distintos instrumentos y políticas (Rodríguez, 2018); con estos cambios, se ha buscado asumir positivamente uno de los retos más importantes dentro de este nivel educativo, esto es, poder lograr que los estudiantes permanezcan en las aulas y finalicen el nivel educativo. El 25% de los estudiantes abandona la escuela, esto quiere decir que solo uno de cada dos estudiantes cuenta con EMS completa.

La EMS es una parte importante del sistema educativo, ya que en esta etapa los alumnos aprenden, desarrollan y comienzan a poner en práctica capacidades sociales dentro de su contexto y condiciones de vida. Estas habilidades desarrolladas tendrán efectos dentro y fuera de las instituciones educativas.

En los últimos tres ciclos escolares (2018-2019, 2019-2020 y 2020-2021), la absorción de alumnos dentro de la EMS ha disminuido; si se compara dichos periodos, hubo una disminución del 5.67% (Secretaría de Educación Superior [SEP], 2020a).

En la Tabla 1 se observan los diferentes porcentajes que se han presentado en los últimos ciclos escolares en la EMS. Es importante mencionar que del ciclo escolar 2017-2018 al 2018-2019 hubo un aumento en las cifras en todos los aspectos; por otro lado, es desalentador observar que en el ciclo escolar 2019-2020 las cifras bajaron en casi todos los aspectos. Los puntos a favor en este ciclo escolar son la eficiencia terminal, que aumentó 1.9%, y la tasa de terminación, que aumentó 1.7%.

Tabla 1

Indicadores de educación media superior

Ciclo escolar	2017/2018	2018/2019	2019/2020
Absorción	104.5%	106.3%	102.1%
Abandono	14.5%	12.9%	10.2%
Reprobación	14.1%	13.9%	12.8%
Eficiencia terminal	63.9%	64.2%	66.1%
Tasa de terminación	61.3%	63.3%	65.0%
Cobertura	84.4%	84.2%	83.2%
Tasa de escolarización (15-17 años)	63.8%	63.6%	63.2%

Nota: Elaborado con base en SEP (2018, 2019, 2020a).

En el año 2012, se determinó que la EMS fuese obligatoria, agregándose al trayecto conformado por la educación primaria y secundaria; con ello, el gobierno mexicano asumió el compromiso para resolver los requerimientos para que funcionara de la mejor manera posible y, a la par, se asegurara la permanencia y conclusión de los estudiantes en este nivel educativo.

Sin embargo, según Saccone (2017), la obligatoriedad de la EMS, generada como una acción de política pública, aún debe recorrer un

camino largo para subsanar las limitaciones históricas que el gobierno mexicano ha tenido respecto a este nivel educativo; pues persisten las brechas en el acceso entre diversos grupos poblacionales, particularmente aquellos en condiciones vulnerabilidad económica y que no disponen de los mejores recursos para transitar exitosamente y concluir la EMS.

Por lo anterior, es importante reconocer que el contexto es un determinante de las demandas sociales que debe satisfacer la EMS —en cuanto institución de educación superior— y, a su vez, es un factor clave de las funciones asignadas a esta. Por ello, es preciso retomar lo abordado por la propia SEP (2015), para establecer un punto de partida e intervenir en el proceso educativo; pues, si bien es cierto que en el abandono escolar la situación económica juega un papel importante, esta no es la única causa; también aparece la indiferencia de los jóvenes, propiciada muchas veces por la falta de interés que encuentran en el contenido y la dinámica de la EMS, lo cual se traduce en ausentismo y altos índices de reprobación. A esto se agregan situaciones personales como maternidad o paternidad prematura y problemas de adicciones. El problema del abandono escolar se ha convertido en prioridad en la agenda de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la cual generó estrategias y acciones, denominados mecanismos de gestión, con el objetivo de detener la deserción de adolescentes y revertirlo gradualmente hasta en 9% para el 2018.

Ciertamente, se percibe al abandono escolar como una de las principales problemáticas en la EMS, aunque también se manifiestan otros fenómenos como la falta de interés en el estudio, el ausentismo, la reprobación y las situaciones personales.

Es innegable que los logros que se obtengan de las acciones y recursos que se apliquen a la EMS derivarán en oportunidades para promover un cambio en este nivel educativo. También, es claro que la formación del estudiante determina tanto su presente como su futuro, por lo que se debe reconocer su condición como ser biopsicosocial que se encuentra en una etapa decisiva para su desarrollo. Por otro lado, el currículo está sujeto en gran medida a las condiciones socioeconómicas, impulsando el progreso como eje clave para el bienestar.

Desafortunadamente, hay focos rojos sobre los resultados de estos cambios en el bachillerato, pues una buena cantidad de profesores universitarios refieren su preocupación por los pobres niveles de desempeño de sus estudiantes en los primeros semestres en la educación superior. Ramírez y Torres (2015) refirieron que, más del 50% de los estudiantes a punto de egresar de la EMS no logran los objetivos que en las áreas de lectura y matemáticas se sitúan en sus planes de estudio, o apenas presentan un dominio elemental de estas; por ello, la persistencia de una situación de vulnerabilidad para iniciar y concluir con éxito estudios superiores o iniciar su vida laboral autónoma. “Así pues, el derecho a la educación, entendido como el derecho a aprender, queda realmente insatisfecho” (p.232).

En perspectiva, el rumbo de la educación en este nivel debe corresponder a lo que se desea lograr de manera congruente, ya que la atención a las modificaciones curriculares, la diversificación de las líneas formativas, la profesionalización de los docentes y la consecuente acreditación de la calidad del servicio en este nivel, tiene un impacto en el proceso educativo; por ello, se deben plantear estrategias puntuales para brindar alternativas factibles, que contribuyan a una formación integral.

3. Principales problemas de la educación media superior en México

La EMS presenta varios desafíos, entre los más importantes podemos encontrar: cobertura, abandono escolar, equidad e inclusión y mejoramiento de la calidad.

3.1 Cobertura

A partir del ciclo escolar 2012-2013, la EMS evolucionó hacia la obligatoriedad y se propuso lograr cobertura total a más tardar en el ciclo escolar 2020-2021, pues se reconoce como una deficiencia desde los programas sectoriales de educación de los tres últimos gobiernos (Mendoza, 2018). Muchos jóvenes deseaban ingresar a la EMS, sin embargo, no todos podían acceder a ella. “Desde la declaración de obligatoriedad de la educación media superior (en 2012) ha habido

un incremento en la tasa de absorción, la cual pasó de 100.9 en el ciclo escolar 2012-2013 a 101.1 en 2015-2016” (Miranda, 2018, p.4).

Según Mendoza (2018), “Para mediados del Siglo xx, en educación media superior se tenían solamente 37 mil alumnos” (p.12). La educación presentaba rasgos elitistas, ya que “sólo una minoría accedía a los niveles educativos superiores” (p.12).

Si bien se puede observar un avance en cobertura, aún existe mucho camino por recorrer en esta área. La participación de México en un mundo globalizado requiere la preparación de un mayor número de jóvenes para que puedan adquirir empleos bien retribuidos.

3.2. Abandono escolar

Otro de los problemas que presenta la EMS es el abandono escolar; lograr que los alumnos culminen esta etapa de estudios es un gran reto. En este sentido, los alumnos más afectados son aquellos más vulnerables y con menos recursos económicos. Por lo tanto, la creación de nuevas políticas públicas es fundamental “para garantizar, en condiciones de equidad, el derecho al acceso, la permanencia y el logro educativo en la EMS” (Miranda, 2018, p.2), pues, aunque hay avances, aún subsisten niveles importantes de deserción y bajos niveles de desempeño escolar.

Adicionalmente, la pandemia de COVID-19 afectó gravemente el sistema educativo y contribuyó a que las problemáticas previas fuesen aún más densas. De acuerdo con Fernández et al. (2020), en los últimos dos ciclos escolares, hay una reducción de 95 000 estudiantes; cuestión por demás preocupante, que requiere de atención expedita con acciones emergentes que posibiliten una recuperación de ese grupo de jóvenes para que retornen y concluyan sus estudios.

3.3 Calidad educativa

De acuerdo con Guzmán et al. (2017), los esfuerzos institucionales para mejorar la calidad educativa son determinados por tres factores básicos: (a) la pertinencia de la oferta educativa en sus contextos específicos, (b) la calidad de la enseñanza y (c) la disposición de instalaciones suficientes y adecuadas para cada plan de estudios y el consecuente equipamiento

del que disponen las instituciones de EMS. En esta condición, juega un papel sustantivo el quehacer consciente y profesional de los docentes, asociado a un desempeño conveniente y experimentado que responda a los requerimientos curriculares y a las necesidades específicas de los estudiantes.

3.4 Equidad e inclusión

Cabe señalar que los alumnos más vulnerables, y que no logran acceder a la EMS o desertan de esta, son aquellos que forman parte de comunidades indígenas, comunidades pequeñas o familias con bajos recursos económicos.

Por lo tanto, es necesario trabajar arduamente en la promoción de la equidad y la inclusión en la EMS. Al respecto, Mendoza (2018) mencionó que la desigualdad en la cobertura entre las entidades federativas y la situación desventajosa de las comunidades rurales pequeñas o dispersas, de los grupos indígenas y de las mujeres, se sitúan como uno de los principales problemas asociados al abandono escolar, tanto en la modalidad de bachillerato como en el profesional técnico.

Desde luego, se han establecido estrategias para ampliar la cobertura en EMS situando prioridades en los grupos vulnerables económica, física o culturalmente (Mendoza, 2018).

4. Metas y objetivos de la educación media superior

Teniendo en cuenta tanto las prioridades como los retos que implica el panorama actual, es preciso contrastar lo mencionando por Fonseca (2011), ubica el presente y el futuro de dicho nivel educativo como parte de un proceso de transformación, cuyo impacto trasciende a diversos sectores reconociendo que a escaso tiempo de tener que dar cumplimiento al precepto constitucional de universalizar de manera obligatoria la cobertura de la EMS, los avances y logros son limitados, tanto que parecen imperceptibles e insuficientes para la cantidad y diversidad de problemas que enfrenta.

El acceso a los servicios educativos es uno de los principales derechos, ya que, si bien la educación básica cuenta con un carácter

obligatorio, esto no determina el logro educativo ni el acceso real a esta; por ello, es primordial promover condiciones favorables para su cumplimiento. El reto y el objetivo que tiene la EMS es motivar a los estudiantes a lograr desempeños positivos, que les permitan concluir este trayecto formativo; estos pueden ser logrados en gran medida, a partir de una intervención pedagógica con docentes profesionalizados. Asimismo, es importante contar con programas de estudios actualizados y de calidad, además de la infraestructura escolar necesaria. Haciendo un análisis de los objetivos asociados a la educación media superior, Cantero (2020) sugirió elevar la cobertura, reducir las altas tasas de reprobación y de abandono escolar, así como mejorar los resultados educativos.

A partir de lo expuesto, la responsabilidad que asumen tanto las instituciones educativas como los docentes es fundamental para el desarrollo del alumno y para adecuarse al entorno, el cual exige una mejora continua para la transformación de la sociedad, como lo describieron Velasco et al. (2018):

Las instituciones educativas y los educadores deben ser detectores, impulsores y desarrolladores de talentos individuales y colectivos, convocando a sus estudiantes para impulsar proyectos relevantes para la comunidad y con ellos generar las capacidades de comunicación y organización cooperativa que tanta falta hacen en la vida actual. (p.7)

Uno de los principios de la educación es intervenir en la formación del estudiante para potenciar su desarrollo, tanto a nivel personal como profesional, considerando ambos ámbitos como un eje clave para contribuir a su progreso y dotando a los jóvenes de recursos cognitivos, intelectuales, socioemocionales y actitudinales. Estos recursos deben fortalecerse a través de la práctica, permitiendo mejorar su desempeño mediante la formación continua, así como contribuir con aportes significativos para reconfigurar la realidad social y las exigencias que trae consigo.

5. Caracterización del subsistema de la educación media superior en México

La gestión de la EMS está situada en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la cual es:

responsable del establecimiento de normas y políticas para la planeación, organización y evaluación académica y administrativa de la Educación Media Superior en sus diferentes tipos y modalidades, orientada bajo los principios de equidad y calidad, en los ámbitos Federal y Estatal, a fin de ofrecer alternativas de desarrollo educativo congruentes con el entorno económico, político, social, cultural y tecnológico de la nación. (Secretaría de Educación Pública, 2015, párr.1)

5.1 Secretaría de Educación Pública

Por el tipo de financiamiento y control administrativo, la EMS se puede clasificar en: federal, estatal, autónoma y particular. Los programas que se ofrecen pueden agruparse en tres categorías:

- a. *El bachillerato general*. Brinda educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas, a las cuales se da igual importancia en el plan de estudios, tales como español, matemáticas, ciencias sociales, entre otras. Además, ofrece preparación para ingresar a la educación superior, es decir, tiene un carácter propedéutico. En algunas instituciones, el plan de estudios incluye adicionalmente cursos y talleres que proporcionan una formación de carácter técnico (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior [COMIPEMS], 2021).
- b. *La educación profesional técnica*. Brinda educación de carácter especializado en un gran número de profesiones de nivel medio superior. Los egresados pueden obtener empleo en la industria, la producción, la atención a la salud, el comercio, la administración, entre otras áreas. Al concluir estos estudios se genera un certificado de profesional técnico-bachiller y carta

de pasante; posteriormente, puede elegirse una opción de titulación y conseguir el título y la cédula de la especialidad con registro de la Dirección General de Profesiones de la SEP. El certificado es válido para continuar los estudios de educación superior (COMIPEMS, 2021).

- c. *El bachillerato tecnológico*. Este tipo de programa es de carácter bivalente, es decir, se puede estudiar el bachillerato y a la par una carrera técnica. Las materias propedéuticas que se cursan preparan a los alumnos para transitar hacia un programa de educación superior. El plan de estudios incluye materias tecnológicas que preparan al alumno para ser técnico de nivel medio superior en algunas de las especialidades que se ofrecen. Al concluir los estudios, se obtiene el certificado de bachillerato y una carta de pasante (siempre y cuando se haga servicio social); una vez cubiertos los requisitos correspondientes, se puede obtener el título y la cédula profesional de la carrera que se cursó, registrados ante la Dirección General de Profesiones de la SEP (COMIPEMS, 2021).

Desde el año 2013, fecha en que se expande considerablemente la matrícula en EMS, se operan algunas modalidades de atención a poblaciones en comunidades pequeñas y dispersas o en condiciones de vulnerabilidad, tales como estudiantes indígenas o migrantes y estudiantes con discapacidad. Al respecto, Castro et al. (2021) refirieron los tipos de servicios de EMS para poblaciones en condiciones de vulnerabilidad:

- *Telebachillerato*. Se creó en 1994 y se ofrece a jóvenes que habitan en zonas rurales, que no disponen de un bachillerato en un radio de 5 km. Esta oferta dispone de formación propedéutica y bivalente. Su formación se organiza en tres áreas curriculares: matemáticas y ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación, apoyándose en materiales audiovisuales formulados por el Sistema de Televisión Educativa (Edusat).

- *Educación Media Superior a Distancia*. Está disponible para quienes no pueden acceder a los sistemas de EMS presenciales; tanto COBACH como CECYTE disponen de ella. También se apoya en materiales audiovisuales generados por Edusat y otras instituciones.
- *Bachillerato Integral Comunitario*. Solo se encuentra disponible en Oaxaca y se creó en 2003, especialmente para los denominados “pueblos originarios”, a los que se ofrece el bachillerato con enfoque intercultural.
- *Preparatoria abierta*. Surge en el año 1979 y se ofrece a la población con deseos o necesidad de iniciar, continuar o concluir el bachillerato y no tiene oportunidad de asistir a un espacio escolarizado. Quienes acceden a este servicio —disponible en todas las entidades de la república mexicana— pueden avanzar y seleccionar libremente sus materias, dependiendo de los tiempos de los que dispongan para estudiar.
- *Prepa en línea*. Esta oferta educativa es la más reciente, pues inició actividades en el ciclo lectivo 2014/15 y se presentó de manera no escolarizada, utilizando los recursos audiovisuales de Edusat y otras instituciones, disponiendo de una organización bivalente (propedéutica y profesionalizante).
- *Bachillerato no escolarizado para estudiantes con discapacidad*. Depende organizativamente de la DGETI y se ofrece a través del Centro de Atención a estudiantes con Discapacidad (CAED). Se basa en un modelo educativo flexible, el cual permite que los estudiantes con alguna discapacidad auditiva, motriz, visual o intelectual ingresen sin presentar un examen de admisión; además, no se condiciona el límite de edad o el tiempo que se emplee para acreditar las asignaturas.

6. Líneas de política pública para la educación media superior

Ante el compromiso del presidente Andrés Manuel López Obrador con los jóvenes de México, la SEP estableció, al inicio de su sexenio, “un Acuerdo Nacional que guiará el trabajo del sector educativo en la construcción de la nueva escuela mexicana” (Arroyo, 2018, p.4); particularmente relacionado con la EMS, se reconoció su gran diversidad

en cuanto a las características y condiciones de sus planteles, perfiles docentes, recursos disponibles, situación geográfica, organización curricular, entre otros.

De acuerdo con la SEMS (2021), la educación media superior tiene la intención de “formar mujeres y hombres como ciudadanos integrales con la capacidad de aprender a aprender durante el trayecto de la vida y que sean un aporte para el desarrollo de la sociedad” (párr.1). La aspiración de la EMS es que los alumnos desarrollen capacidades esenciales para esta sociedad que se encuentra en constante cambio.

En el marco de la EMS, los docentes son considerados un componente sustantivo y, para que el sistema educativo pueda garantizar una educación de calidad, es vital que estos accedan a un sistema permanente de actualización y formación continua; de manera que su trabajo sea revalorizado, sin dejar de lado la revisión y mejora de las condiciones laborales de aquellos que trabajan en situación vulnerable o bajo una contratación precaria. Sobre ellos, también se asume un voto de confianza, pues se espera que estos procesos de capacitación y actualización les permita a los profesores mejorar sustancialmente su práctica, de manera que se afecte positivamente el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, se espera que los directivos asuman con plenitud su liderazgo y favorezcan una gestión sana con su personal y con las autoridades educativas (Arroyo, 2018).

7. Educación de calidad y equidad en el actual gobierno mexicano

En la propuesta educativa de la administración educativa federal 2018-2024, se considera de manera prioritaria el reconocimiento de las necesidades y las condiciones reales que enfrentan los estudiantes en las diferentes instituciones educativas; con base en estas consideraciones se presentará una estrategia que devenga en una formación integral y potencialmente en la disminución de las desigualdades sociales (Arroyo, 2018).

Para sustanciar esa propuesta, se revisó la forma en que ese modelo puede apoyar a reducir brechas socioeconómicas entre la población, sobre todo, para quienes están en condiciones de marginación o vulnerabilidad; esto, sin descuidar aspectos de la gestión

administrativa y la actualización curricular, de tal manera que se garantice la relevancia y pertinencia en términos de los propios estudiantes, de su comunidad y de la sustentabilidad ambiental.

8. Contenidos y actividades para el aprendizaje

Las pretensiones formativas expuestas en los planes de estudio de EMS se instrumentan a través de las acciones de los docentes, que es necesario revisar para situar los referentes de viabilidad en los resultados educativos.

9. Dignificación y revalorización del docente

La Subsecretaría de Educación Media Superior indicó que “Es imperativo reconocer la formación profesional y las fortalezas disciplinares que tienen los docentes” (Arroyo, 2018, p.14). También es necesario que los docentes mejoren todas estas fortalezas disciplinares y, por ello, se les debe de proporcionar materiales pertinentes para su actualización, preparación y capacitación, con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para concretar estos requerimientos, esta subsecretaría ha gestionado una diversidad de acciones para asegurar los mejores perfiles docentes en la EMS, como las siguientes: (a) diseñar procesos de admisión al servicio docente; (b) formular y ofrecer una diversidad de programas de actualización y capacitación para el profesorado; (c) establecer redes de colaboración entre los profesores; (d) capacitar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como en sus usos didácticos; todo ello, sin dejar de lado el cuidado a las condiciones laborales de los propios docentes (Arroyo, 2018).

10. Gobernanza del sistema educativo

“El concepto de gobernanza hace referencia a todos los procesos de gobierno, instituciones, procedimientos y prácticas mediante los que se deciden y regulan los asuntos que atañen al conjunto de la sociedad” (Naciones Unidas, s.f., párr.1); en esa línea de acciones, se aseguran los derechos de las personas (i. e., salud, vivienda digna, alimentación suficiente, educación de calidad, justicia imparcial y seguridad personal).

El gobierno mexicano busca que esta condición de gobernanza aparezca en los tres niveles de la EMS —subsistema nacional, regional (por estados o por tipo) y local (por planteles)—, a fin de inducir una gestión coordinada y armónica entre ellos. Por lo tanto, es necesario reconocer que se requiere voluntad y acciones diversificadas para sustentar la pretendida gobernanza. Estas acciones se relacionan con: (a) la coordinación inter e intrainstitucional de todos quienes se adscriben al sistema de EMS; (b) el fortalecimiento de la colaboración entre autoridades federales y estatales; (c) la vinculación con el sector productivo y sociedad civil; (d) la actualización y profesionalización de directivos; (e) la revisión y actualización de la normatividad y reglamentación vigente; y (f) la participación constante de los padres de familia (Arroyo, 2018).

11. Infraestructura educativa

Los recursos materiales y tecnológicos para operar adecuadamente los planes de estudio de la EMS no pueden descuidarse, pues representan la posibilidad de sustanciar las diferentes competencias que cada plan de estudios se propone. Por lo tanto, se enfatiza en la ampliación de recursos presupuestarios para dar cuenta de una operatividad curricular exitosa.

Para que esto se concrete, la SEMS se propuso brindar los apoyos necesarios para realizar las gestiones en las instancias pertinentes, de manera que se resuelvan los requerimientos institucionales específicos de equipamiento (Arroyo, 2018).

12. Financiamiento y recursos

En asociación directa con los párrafos anteriores, la SEMS es consciente de las limitaciones presupuestarias, las cuales son tema usual en las discusiones sobre ese tópico tanto en el Poder Ejecutivo como en el Legislativo; por ello, la EMS sugiere una mejor organización interna para hacer más con los mismos recursos, sumando la energía de padres de familia, estudiantes, egresados, empresas y sociedad civil; responsabilizándose de la correcta aplicación de dichos recursos.

13. Retos de la educación media superior en México y América Latina

Situándose en los referentes asociados a los retos que enfrenta el subsistema de EMS, Márquez (2014) visualizó diversas acciones favorables —que están siendo realizadas por el gobierno actual—, como son el incremento de la cobertura a través de la creación de nuevos planteles, la iniciativa de reducir la tasa de abandono escolar de 15 a 9%, ampliando los programas de becas, entre otras. Sin embargo, el desafío es grande y se objetiva en la forma que se resuelve, de manera conciliatoria, la expansión acelerada de la cobertura, sin descuidar la calidad y equidad educativa. Lo anterior con el fin de garantizar el derecho a recibir una educación de calidad.

En este marco sobre los resultados educativos, emergen los datos derivados de la Prueba PISA (siglas en inglés de *Programme for International Student Assessment*), desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), reconocida como uno de los mejores métodos para evaluar el nivel de educación de todo el mundo. “La última evaluación se realizó en 2018 y la siguiente estaba programada para 2021, pero por la pandemia por COVID-19 se pospuso para 2022, con aplicación de pruebas de campo en 2021” (El Financiero, 2021, párr.7).

En el último informe de PISA del año 2019, se refirió a los países con mejores sistemas educativos, entre ellos: China, Singapur, Macao, Hong Kong, Estonia, Finlandia, Canadá, Irlanda, Corea del Sur y Polonia (UNIVERSIA, 2020).

El país latinoamericano mejor posicionado en el informe de la OCDE es Chile, en el puesto número 43. Después, le siguen Uruguay en el puesto 48 y Costa Rica en el puesto 49. México está en el puesto 53, Brasil en el 57 y Colombia en el 58. En los últimos lugares se pueden encontrar a Argentina, Perú y Panamá.

Uno de los retos que se presentan en la EMS en América Latina es lograr que todos los jóvenes ingresen y concluyan satisfactoriamente este nivel educativo. De acuerdo con Bracho y Miranda (2017), dentro de los motivos asociados con el abandono escolar en América

Latina se encuentran: problemas de oferta, dificultades económicas, trabajo, domesticidad, desinterés/desaliento y discapacidad.

Por su parte, según las Naciones Unidas (2020), la pandemia de COVID-19 ha provocado desafíos sin precedentes en todos los ámbitos, incluyendo el de la educación; este problema ha generado el “cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto” (p.1). Las escuelas han tenido que permanecer cerradas en toda América Latina y el Caribe. Más de 170 millones de niños están fuera de las aulas —muchos de ellos pobres o de zonas marginadas—, interactuando con sistemas de educación a distancia casi improvisados y en medio de una crisis que afecta a sus familias de muchas maneras. “Las pérdidas educativas probablemente sean importantes, y es posible que se agudicen las diferencias y que haya más deserciones escolares” (Banco Mundial, 2020, párr.1).

Esta crisis ha provocado muchos efectos negativos dentro de las sociedades de todo el mundo, especialmente la salud y la educación, así como en el empleo y la evolución de la pobreza (CEPAL, 2020, como se cito en Naciones Unidas, 2020).

De acuerdo con Naciones Unidas (2020), debido a la suspensión de clases presenciales se ha tenido que implementar a mayor escala la modalidad de educación a distancia. Sin embargo, esta modalidad no es accesible para todos los estudiantes, debido a que hay un acceso desigual a conexiones a Internet, “que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de mayor vulnerabilidad” (Rieble-Aubourg & Viteri, 2020, como se citó en Naciones Unidas, 2020, p.4). En síntesis, el Banco Mundial (2020) explica los tres grandes problemas que presenta la EMS en América Latina debido a la pandemia: (a) dificultades importantes para asegurar el acceso remoto a las clases; (b) riesgo de deserción al reabrir escuelas; y (c) riesgo de deserción o abandono, acrecentado por la crisis económica.

Aunque muchos de los países ya contaban con recursos y plataformas digitales para trabajar en modalidad a distancia, solo algunos

de ellos cuentan con estrategias concretas para sustentarse en las tecnologías digitales y fundar aprendizajes en sus estudiantes (Álvarez et al., 2020, como se citó en Naciones Unidas, 2020).

Considerando estas nuevas condiciones de real preocupación, se requiere aprender de la situación provocada por la pandemia y requerir a los gobiernos que generen nuevos espacios y condiciones que fortalezcan la educación en la región.

Condiciones institucionales que influyen en el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior

1. Reforma integral para la educación media superior (RIEMS)

En este segundo capítulo se describen las condiciones institucionales que perviven en el presente y que influyen en las formas en que los profesores de EMS ejercen la docencia, sobre la cual se han desplegado grandes cambios derivados de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS).

En el año 2008, a través del Acuerdo 442, la SEP (2008a) anunció la RIEMS, basada en competencias, a través de la cual se podría atender los retos de demanda, calidad y pertinencia. Esta reforma inició su vigencia a partir del ciclo escolar 2009-2010 (González & Carreto, 2018).

La RIEMS tiene la intención de contribuir a la resolución de los principales problemas de la EMS de nuestro país, así como responder a las demandas de la dinámica mundial. La RIEMS “es una revisión del currículo académico manejado por las diversas instituciones que imparten los estudios de bachillerato en México con el fin de mejorar el logro educativo” (González & Carreto, 2018, p.151).

Una de las principales causas por las que se creó la RIEMS fue el rezago en la cobertura, las altas tasas de abandono, la baja eficiencia al terminar y los obstáculos para garantizar la calidad de la educación (SEMS, 2008, como se citó en Escalante & Coronado, 2020). La RIEMS se puso en marcha “con el propósito fundamental de que los estudiantes mejorasen su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2008, como se citó en Razo, 2018, p.91).

Ahora bien, según Rodríguez (2018), la RIEMS —su diseño metodológico y su enfoque pedagógico— fue sustentada en cuatro líneas de acción y, por otro lado, en el Acuerdo 442 (SEP, 2008a) se consolidaron las disposiciones y acciones que comprenderían la reforma. Las cuatro líneas de acción son las siguientes:

- Desarrollar un marco curricular común (MCC) que permitiera homogeneizar las asignaturas y líneas de formación entre los subsistemas de la EMS.
- Establecer referentes para definir y regular las diferentes modalidades ofertadas, considerando la inclusión de las modalidades no escolarizada y mixta.
- Establecer mecanismos para la actualización docente, la creación de espacios de orientación para el estudiantado, la flexibilidad de tránsito entre subsistemas y la evaluación institucional continua.
- Garantizar una certificación complementaria que abarcara todo el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), independiente del subsistema en el que se hubiera estudiado.

De acuerdo con Rodríguez (2018), las pretensiones formativas asociadas al nuevo SNB se situaron en proponer y concertar competencias genéricas —que todos los estudiantes deberían alcanzar a través de su evolución en la EMS— y ubicar competencias disciplinares —que equivalen a los conocimientos y habilidades que se promueven a través de cada uno de los espacios curriculares que integran el plan de estudios—. Asimismo, el autor refirió que bajo ese esquema se pretendía lograr una EMS más ordenada, que asegurara referentes formativos comunes, que permitiera el tránsito de estudiantes entre los distintos subsistemas institucionales y escenarios de aprendizaje equitativos, con la intención de ingresar a la educación superior.

De esta manera, la RIEMS muestra el compromiso de los profesores hacia su práctica docente; pues ser consciente del propio actuar académico, supone reconocer debilidades y asumir el compromiso de mejorar el nivel de desempeño para consolidar el perfil del docente,

establecido como referente idóneo para ingresar al SNB (Colín, 2012, como se citó en González & Carreto, 2018).

En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, se plantearon los alcances para la RIEMS y se estableció, como parte de los propósitos de la política de EMS, alcanzar los consensos necesarios entre los subsistemas para integrar el SNB; se tal manera, que se respeten los modelos formativos particulares, priorizando el libre tránsito de estudiantes entre subsistemas, así como la certificación nacional en la EMS. Todo esto devenga en la definición de las competencias para la vida y el trabajo que cada uno de los estudiantes de bachillerato deban desarrollar.

El reto principal para la RIEMS es robustecer los procesos de implementación y demostrar que esta se traduce en mejores y sustantivos resultados de aprendizaje de los jóvenes (Rodríguez, 2018). Sin embargo, el reto mayor es ofrecer educación de calidad a cada uno de los estudiantes).

2. La RIEMS y la formación de los docentes de la educación media superior en México

Los docentes son un pilar importante para generar una educación de calidad; por ello, es de vital importancia que estos cuenten con habilidades, conocimientos actualizados y estrategias adecuadas para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la EMS se logre de la manera más eficiente; de esta manera, los alumnos se verán beneficiados y, en consecuencia, se podrá disminuir la deserción y el rezago escolar.

De acuerdo con Guzmán et al. (2017), son factores determinantes de la deserción —atribuibles a los profesores—, la reducida pertinencia de los procesos formativos, así como la falta de atención a las deficiencias académicas con las que llegan los estudiantes al nivel, lo que induce un mayor índice de reprobación y la ausencia de motivación para retener a los alumnos en la continuidad de sus estudios. Estos mismos autores explicaron que, en el año 2006, cerca del 30% de la planta académica de la EMS carecía del grado de licenciatura; en 2009, solo el 60% de los maestros se encontraba titulado, porcentaje que se incrementó en un 29.1% hacia el ciclo escolar 2011-2012;

no existía un programa sistemático de formación, capacitación, actualización y superación profesional para el desarrollo de las competencias docentes que establecía la RIEMS; además, era evidente “la inexistencia de procesos institucionales claros y precisos para la inserción, promoción, estímulo y certificación de la práctica profesional docente en este nivel educativo” (Guzmán et al., 2017, párr.7).

Según Guzmán et al. (2017), el proyecto de la RIEMS dispuso, para el fortalecimiento profesional docente de los profesores, tres mecanismos principales de operación:

- I. Un marco legal-administrativo que define los rasgos de desempeño del perfil docente.
- II. Un Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) de carácter institucional.
- III. Un dispositivo institucional bifronte para la evaluación del desempeño docente y la certificación del presunto dominio de las competencias docentes, con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

Estos diagnósticos derivaron en asumir que uno de los retos que se debían de atender con celeridad era el desarrollo profesional docente de la EMS; de tal manera, que se priorice la generación de competencias y habilidades que permitan a los docentes ofrecer a los alumnos herramientas adecuadas para cumplir con el enfoque curricular por competencias. Por lo tanto, la RIEMS estableció una serie de competencias que debían cumplir los docentes para posibilitar en los alumnos la construcción de mejores aprendizajes, considerando las condiciones contextuales de los jóvenes (Flores et al., 2020).

Es importante mencionar que, para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y de quienes lleven a cabo funciones de dirección y supervisión en educación básica y media superior, se propuso que los profesores debían cumplir cinco aspectos fundamentales:

el dominio particular de la materia que imparte en el bachillerato, las disposiciones magisteriales propias del enfoque por competencias, los conocimientos de las condiciones psicosociales de los adolescentes, los procedimientos de evaluación educativa y el uso adecuado de las TIC en la educación. (Guzmán et al., 2017, párr.30)

3. Principales avances de la RIEMS

Rodríguez (2018) mencionó los principales avances de la instrumentación de la RIEMS, obtenidos al cierre de la administración 2006-2012. Entre ellos destacan los siguientes: la inclusión del MCC en todos los planteles federales y estatales; la delimitación y regulación de cinco modalidades de oferta educativa (i. e., presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y mixta); la ampliación de la atención tutorial a estudiantes de EMS, a través de programas como “Síguele” y “Caminemos Juntos”; la creación del fondo complementario para fortalecer la infraestructura de este nivel; la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y la reglamentación para una adecuada portabilidad de estudios de EMS.

De acuerdo con López et al. (2015), es indispensable seguir fortaleciendo la formación metodológica instrumental de los profesores; pues, según Tobón (2006), el enfoque basado en competencias implica una nueva racionalidad en el trabajo del profesor en el aula. Por supuesto, las lógicas tradicionales se han trastocado con esta perspectiva formativa, lo cual los sitúa en una falta de certezas pedagógicas. Los profesores han tenido que rehacer completamente sus marcos referenciales y de actuación en ámbitos que están aún en construcción. Para objetivar estas pretensiones, las instituciones deben mantener constante el apoyo académico de coordinadores y expertos que aporten sus conocimientos y experiencias a la actividad docente, favoreciendo también la interacción de profesores para rescatar las mejores prácticas emergentes. Podría pensarse en la formulación de trayectos formativos para avanzar en la construcción de nuevas lógicas que dejen de lado el carácter instruccional de la enseñanza y den paso a la innovación.

4. Modelos educativos de la educación media superior

La oferta educativa de EMS está estructurada por tres modelos educativos (INEE, 2017 como se citó en Zepeda, 2018):

- *Bachillerato general*. Es de carácter propedéutico y prepara al estudiante en diferentes disciplinas y ciencias, para que pueda cursar estudios de nivel superior.
- *Bachillerato tecnológico*. Es de carácter bivalente (propedéutico y profesionalizante).
- *Profesional técnico*. Es de carácter bivalente (propedéutico y profesionalizante).

De esta diferenciación derivaron las competencias requeridas para obtener el título de Bachiller en las distintas modalidades de bachillerato, tal cual se exponen en el Acuerdo 444 (Tabla 2).

Tabla 2

Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SBN.
Disciplinares	Extendidas	No será compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias.
	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
Profesionales	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarme al ejercicio profesional.

Nota: Tomado de SEP (2008a).

El MCC fue revisado tratando de enfatizar los aprendizajes clave y las prácticas pedagógicas que les fortalecen, así como en los logros de desempeño esperados en cada etapa del trayecto educativo. Se busca que el currículo de la EMS apoye el logro de las tres funciones fundamentales de este nivel educativo: (a) la formación propedéutica para la educación superior; (b) la formación de los jóvenes como ciudadanos competentes y personas capaces de construir sus proyectos de vida; y (c) la preparación para ingresar al mundo del trabajo (INEE, 2018).

5. Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en la educación media superior en México

Sin lugar a duda, el gobierno mexicano reconoce que “las autoridades están obligadas a garantizar los derechos de los niños y adolescentes, entre los que se encuentra el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo” (CPEUM, 2017 como se citó en INEE, 2018, p.23).

Por lo anterior, es de vital importancia que los planteles de EMS cuenten con las condiciones apropiadas para garantizar un ambiente adecuado y, a su vez, este propicie un buen desarrollo de los aprendizajes esperados. Todos los planteles de EMS “deben cumplir con las medidas requeridas para favorecer el desempeño de los estudiantes y disminuir los riesgos dentro del plantel, asimismo deben contar con la organización y materiales necesarios para afrontar emergencias” (INEE, 2018, p.23). Se debe cumplir con todos los requerimientos, para ofrecer un espacio funcional y seguro, no solo para los estudiantes sino para toda la comunidad escolar.

Dentro de los factores que se deben considerar para favorecer la seguridad, la dignidad y el cuidado de la salud de los planteles, se encuentran los correspondientes “al tipo de construcción de los planteles de EMS, las condiciones físicas de los mismos, recursos ante emergencias, la accesibilidad de los planteles y los servicios de agua y energía eléctrica” (INEE, 2018, p.23). A continuación, se describen.

5.1 Tipo de construcción de los planteles de EMS

Como parte de las consideraciones de seguridad de los planteles de EMS, se estableció que, de manera indispensable, estos se construyan en lugares de bajo riesgo o afectación por desastres naturales, ya sean sísmicos, de inundación o cualquiera que pudiese afectar su operatividad. Existen especificidades en reglamentos generados por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED) y que están a disposición de quien se interese en estos.

5.2 Condiciones físicas

Mantener en buenas condiciones las instalaciones favorece tanto en el desempeño de los estudiantes como de toda la comunidad escolar; esta cuestión ha sido evidenciada en estudios realizados por Filar-do, Vincent, Sung y Stein (2006, como se citó en INEE, 2018), en su trabajo *Growth and Disparity: A Decade of U.S. Public School Construction*, quienes instan a las autoridades educativas a plantearse su constante revisión y mejora.

Dada la relevancia de la integridad de los espacios físicos escolares y la desigualdad de condiciones que existe entre los planteles, se gestó el Programa “Escuelas al cien”, con el fin de homogenizar las condiciones de operación de los planteles de EMS. Este programa también atiende toda la seguridad estructural, servicio de agua y sanitarios, accesibilidad, mobiliario, equipamiento y conectividad de las instituciones educativas, a fin de disponer de instalaciones dignas, sabiendo que la EMS debe de proporcionar las condiciones físicas adecuadas que permitan al estudiante mejorar su rendimiento.

5.3 Recursos para afrontar emergencias

La naturaleza es impredecible, por ello, las instituciones educativas deben de estar preparadas para diferentes fenómenos naturales que puedan presentarse y proteger la integridad de los alumnos. Para cumplimentar este requerimiento, existen protocolos de seguridad para los centros educativos, de manera que estos sean conocidos tanto por el personal como por todos los estudiantes y se pongan en práctica de manera inmediata en caso de requerirse.

También, es necesario que cada una de las instituciones educativas cuente con el correcto señalamiento y con los insumos adecuados para las diferentes contingencias que se pudieran presentar. Además, debe considerarse “la existencia de un Programa Escolar de Protección Civil y del Comité de Protección Civil y Seguridad Escolar como insumos necesarios para prevenir riesgos y atender emergencias” (INEE, 2018, p.30). Una buena organización dentro del plantel ayudará a prevenir y afrontar de manera oportuna las diferentes contingencias.

Otro aspecto importante, es tener un botiquín de primeros auxilios para atender a la comunidad educativa. De acuerdo con el INEE (2018), en México solo el 76% de los directores reportaron que cuentan con botiquín de fácil acceso para las situaciones de emergencia.

5.4 Accesibilidad de los planteles

Así como se reconoce en términos genéricos que la educación es un derecho de los mexicanos, también debería estar asociado a contar con un espacio digno en el que los estudiantes y toda la comunidad educativa puedan desarrollarse satisfactoriamente. Sin embargo, aún se cuentan con limitaciones para contar con una educación que permita la accesibilidad a las personas que presenten alguna discapacidad, lo cual incluye facilitar su acceso, transporte, información, así como los sistemas y tecnologías de la información y la comunicación.

Dentro de las condiciones básicas para el acceso de las personas con discapacidad, las instituciones deben contar con rampas para su fácil acceso; sin embargo, el 55% de las instituciones del país no cuenta con ellas (INEE, 2018).

5.5 Servicios de agua y energía eléctrica

Otros recursos que no deben de faltar en las instituciones son el agua y la energía eléctrica, estos son indispensables para ofrecer una educación digna dentro de los planteles educativos y asegurar que el resto de las actividades transcurran y operen adecuadamente.

Para que la actividad escolar sea beneficiada por estos servicios, se debe de contar con ambos recursos de manera eficiente, para

cubrir todas las jornadas escolares. De acuerdo con los directores de las instituciones de la EMS: “[El] 72% de los planteles cuenta con agua todos los días de la semana, 17% cuentan con agua tres o cuatro días de la semana, y 11% uno o dos días de la semana” (INEE, 2018, p.38). Respecto a la energía eléctrica, “9 de cada 10 planteles del país cuentan con energía eléctrica suficiente [...], 8 de cada 100 cuentan con este servicio, pero no es suficiente para desarrollar las actividades escolares y 2 de cada 100 no tienen energía eléctrica” (INEE, 2018, p.38).

En México, aún queda camino por recorrer en cuestión de infraestructura. Si se desea ofrecer una educación de calidad, se deberá seguir avanzando en el cumplimiento de las características de infraestructura requeridas en los planteles. Es el derecho de los estudiantes recibir una educación de calidad y sentir seguridad educativa dentro y fuera de las aulas.

6. El papel del INEE en la evaluación de docentes en educación media superior

De acuerdo con *La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas [UN], 2015), uno de los 17 objetivos planteados fue en referencia a la educación de calidad, es decir, “Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.7).

La SEP (2020b) estableció en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024:

garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas y todos, lo cual implica brindar una educación de excelencia en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, apuntalada en cinco dimensiones esenciales de la calidad estrechamente relacionadas entre sí, que son: “equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. (SEP, 2020b, Análisis del estado actual)

Para saber si se logran las metas y objetivos en educación, es necesario evaluar el desempeño docente. Según el INEE (2016), “La

Evaluación del desempeño docente tiene como objetivo contribuir a garantizar la idoneidad de los docentes en servicio” (p.7).

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) se establece que “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (Artículo 3). Asimismo, lo indica la Ley General de Educación (2019), que además menciona que la revalorización de las maestras y maestros persigue, entre otros, los siguientes fines:

Priorizar su labor para el logro de metas y objetivos centrados en el aprendizaje de los educandos; [...] Reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones a su contexto educativo; [...] Priorizar su labor pedagógica y el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Artículo 90)

En el capítulo II, de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) se establece que:

El Sistema Nacional de Evaluación Educativa es un conjunto orgánico y articulado de instituciones, procesos, instrumentos, acciones y demás elementos que contribuyen al cumplimiento de sus fines, establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley. (Artículo 10)

Además, se establece que “El Sistema Nacional de la Evaluación Educativa tiene por objeto contribuir a garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el estado y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios” (Artículo 11).

En el capítulo II de la LINEE, se establece que:

El Instituto tendrá por objeto coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, así como evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en lo que se refiere

a la educación básica y a la educación media superior, tanto pública como privada, en todas sus modalidades y servicios. Asimismo, el Instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional respecto a los atributos de educandos, docentes y Autoridades Escolares, así como, de las características de instituciones, políticas y programas educativos. (Artículo 25)

Asimismo, en el artículo 27, se establecen las atribuciones para cumplir con el objeto previsto en el artículo 25. Por otro lado, al INEE le corresponden atribuciones asociadas al servicio profesional docente en educación básica y en media superior, los cuales se pueden observar en el artículo 28:

En materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponden al Instituto las atribuciones siguientes: I. Definir los procesos de evaluación a que se refiere esta Ley y demás disposiciones aplicables; II. Definir, en coordinación con las Autoridades Educativas competentes, los programas anuales y de mediano plazo, conforme a los cuales se llevarán a cabo los procesos de evaluación a que se refiere la Ley General del Servicio Profesional Docente; III. Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas, así como los organismos descentralizados que imparten educación media superior, para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional docente en la educación obligatoria, en los aspectos siguientes: a) La evaluación para el ingreso al servicio docente, así como para la promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan; b) La evaluación del desempeño de quienes ejercen funciones docentes, directivas o de supervisión, determinando el propio Instituto los

niveles mínimos para la realización de dichas actividades; c) Los atributos, obligaciones y actividades de quienes intervengan en las distintas fases de los procesos de esta evaluación y la selección y capacitación de los mismos; d) Los requisitos y procedimientos para la certificación de los evaluadores; e) La selección, previa evaluación, de docentes que se desempeñarán de manera temporal en funciones técnico pedagógicas; f) La difusión de resultados de la evaluación del ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente, y g) La participación de observadores de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil en los procesos de aplicación de instrumentos de los concursos de oposición para el ingreso y promoción; IV. Autorizar los parámetros e indicadores para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia, así como las etapas, aspectos y métodos de evaluación obligatorios; V. Asesorar a las Autoridades Educativas en la formulación de sus propuestas para mantener actualizados los parámetros e indicadores de desempeño para docentes, directivos y supervisores; VI. Supervisar los procesos de evaluación y la emisión de los resultados previstos en el servicio profesional docente; 9 de 22 VII. Validar la idoneidad de los parámetros e indicadores, de conformidad con los perfiles aprobados por las Autoridades Educativas, en relación con la función correspondiente en la educación básica y media superior, para diferentes tipos de entornos; VIII. Aprobar los elementos, métodos, etapas y los instrumentos para llevar a cabo la evaluación en el Servicio Profesional Docente; IX. Aprobar los componentes de la evaluación del programa a que se refiere el artículo 37 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, y X. Las demás que le correspondan conforme a esta Ley y otras disposiciones aplicables. (LINEE, 2017, Artículo 28)

Ahora bien, se define como:

Servicio Profesional Docente, al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la

permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior. (LINEE, 2017, Artículo 5)

Para lograr una educación de calidad intervienen muchos condicionantes y uno de los factores clave son los docentes. La evaluación del desempeño docente es un instrumento que permite revisar los conocimientos y habilidades propias de su quehacer y tomar las acciones necesarias para mejorar. “La evaluación será el medio que sustente el ingreso, la promoción, la permanencia y el reconocimiento de los profesores del tramo de educación obligatoria” (Red, 2015, p.4).

La evaluación del desempeño docente es el mecanismo en el que sustenta la permanencia del servicio dentro de las instituciones educativas. “Se establece la evaluación de docentes como la base para el desarrollo profesional de estos” (Leyva & Guerra, 2015, p.40).

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD, 2018) define al docente como:

[el] profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo. (Artículo 4, fracción 25)

Dentro de los beneficios que consiguieron los maestros, derivados del servicio profesional docente, el INEE (2017a), señaló los siguientes:

- Ingreso y promoción en el servicio educativo [...]
- Diagnóstico, retroalimentación de su desempeño, acompañamiento y tutoría para desarrollar sus capacidades profesionales, sentido autocritico y práctica escolar.
- Incentivos y reconocimiento [...] (párr.19)

Es innegable que las acciones evaluativas, promovidas y realizadas por el INEE, han sido sustanciales para el reconocimiento de las características específicas de los profesores y su equipamiento de conocimientos y habilidades con las que ejercen la docencia. Sin embargo, el gobierno actual decidió modificar las disposiciones legales asociadas a la existencia y accionar del INEE y este fue disuelto en 2019. Parte de sus funciones y actividades se trasladaron a las denominadas Unidades del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM).

7. El papel de la USICAMM en la evaluación de docentes en educación media superior

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) tiene por objeto, entre otros, “Revalorizar a las maestras y a los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos” (Artículo 1) y como parte de ese referente se instala la USICAMM, que se caracteriza por ser:

un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión, adscrito a la SEP, que tiene a su cargo las atribuciones que le confiere a esa dependencia la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y las que otras leyes establezcan. (SEP, 2021a, párr.1)

[...] constituida como un organismo público descentralizado, no sectorizado, con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y de gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propio que, entre otras funciones, le corresponde atender la formación continua, la actualización de conocimientos de las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología e innovación y otras que contribuyan a la superación docente de las maestras y maestros en servicio. (Carro, 2021, párr.9)

La USICAMM asume —como uno de sus objetivos— aprobar todas las actividades asociadas a las políticas, normas y programas que tengan relación con los procesos de selección, para admitir, promover o

reconocer a los docentes. Asimismo, supervisa que el concurso opere bajo los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia en sus distintas modalidades (Grupo Geard, 2022).

En particular, para la EMS, la USICAMM establece como reconocimiento, para aquellos profesores sobresalientes en el manejo de conocimientos, habilidades y actitudes —a lo cual se sume una constante actualización y superación profesional y compromiso con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes—, que se les puedan asignar horas adicionales (SEP, 2021b). Esto también se asocia a la función de “motivar la mejora en la práctica profesional del personal docente y técnico docente, a fin de contribuir al desarrollo integral y máximo logro de aprendizaje de los educandos” (SEP, 2021b, p.5).

Dentro del SICAMM, en Baja California, se considera que las maestras y los maestros, los técnicos docentes, el personal con funciones de dirección y de supervisión:

- a. Son personas que desarrollan una actividad profesional clave para el desarrollo de los individuos y de la sociedad.
- b. Son servidores públicos conscientes de su responsabilidad social y educativa que buscan asegurar la igualdad de oportunidades educativas y la equidad como una condición de justicia social.
- c. Se les reconoce como personas con principios y valores, que son puntos de partida para las decisiones que toman cotidianamente en el trabajo con los alumnos y la gestión de la escuela, a fin de generar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la equidad, inclusión, interculturalidad y justicia.
- d. Ponen en el centro de su actuación el interés superior de las niñas, los niños, y los adolescentes; reconocen que estos son personas integrales con características personales, sociales, culturales y lingüísticas, ritmos de aprendizaje, condiciones de salud y familiares; que cuentan con saberes, experiencias de vida, talentos y potencialidades, que aportan diversidad al aula y a la escuela que debe ser retomada para la formación integral y de excelencia.

- e. Cuentan con saberes obtenidos en su formación inicial y continua, y con la experiencia que le brinda enfrentar los retos de su labor docente, directiva o de supervisión escolar; con capacidad para aprender de manera permanente en la práctica, interactuar con los alumnos, sus colegas y la comunidad, en su crecimiento profesional, al realizar estudios académicos y participar en procesos de formación, actualización y capacitación para el mejor ejercicio de su función.
- f. Ejercen su labor en una variedad de contextos sociales, culturales, lingüísticos y educativos; los colectivos docentes de los que forman parte, los alumnos y sus familias, reflejan la diversidad que caracteriza las regiones del país, y por ello, son personas que reconocen la composición pluricultural de la nación mexicana y aprecian los aportes de las diferentes culturas a la humanidad.
- g. Son agentes clave de una comunidad que se organiza y participa para favorecer el máximo logro de aprendizaje de todas las niñas, los niños y adolescentes, por lo que asumen en su actuar profesional, principios y valores democráticos como el diálogo, la participación y la toma de decisiones que contribuyan al bien común. (Secretaría de Educación | Gobierno de Baja California, 2021, pp.26-27)

Dentro del sistema educativo, el profesorado debe de contar con las herramientas necesarias para brindar una educación de calidad a los estudiantes. El profesorado siempre debe estar en busca de mejores condiciones de desarrollo y bienestar para todos sus alumnos, basadas en la justicia, el respeto, la inclusión y la equidad (Secretaría de Educación | Gobierno de Baja California, 2021).

Para ingresar al servicio profesional docente en cualquiera de los planteles de EMS, se debe acceder a un proceso de selección que se realiza una vez al año. Estos procesos permitirán valorar los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para fortalecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos y garantizar la contratación del personal que cumpla con el perfil profesional (SEP, 2020b).

8. El perfil docente en la educación media superior y sus competencias

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, es importante que los propios docentes sean los principales promotores de esta. Para ello, la SEP se ha comprometido a mantener una amplia oferta de actualización y formación que les permitirá reforzar los saberes docentes, la interacción con el colectivo, la identidad y la práctica profesional, para apoyar en la formación integral de los estudiantes (MEJOREDU, 2021). Asimismo, se reconoce que los profesores mexicanos han estado comprometidos para que sus estudiantes desarrollen sus capacidades y les ubica como entes centrales en el aula y en la escuela (Secretaría de Educación | Gobierno de Baja California, 2021).

Para los fines expuestos por la USICAMM, sigue vigente la clarificación expuesta en el Acuerdo 447 (SEP, 2008b), acerca de las competencias que debe reunir el profesor de EMS, considerando cualidades individuales de carácter profesional, académico, ético y social, en ocho competencias con determinados atributos y que, dada su importancia, se citan a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
 - Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
 - Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
 - Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
 - Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
 - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
 - Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
 - Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
 - Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
 - Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
 - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
 - Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
 - Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.

- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socio-culturales.
 - Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
 - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
 - Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
 - Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
 - Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
 - Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
 - Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
 - Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
 - Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.

- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
 - Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
 - Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
 - Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
 - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
 - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
 - Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
 - Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
 - Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.

- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa. (SEP, 2008b, Artículo 4)

8.1 Metodología de evaluación de aprendizajes

Evaluar los aprendizajes de los estudiantes es de gran relevancia para situar el nivel de logro obtenido; además, ayuda a analizar los procesos realizados por los docentes y, en su caso, modificar su práctica. “Las nuevas orientaciones educativas definidas en la RIEMS determinan y encausan nuevos procesos de evaluación, que den cuenta de los aprendizajes logrados por los alumnos (evaluación integral)” (Loyo, 2010, p.31).

En la EMS, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes contribuirá a transformar la práctica pedagógica de los docentes, así como a dar seguimiento y mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La evaluación no se concentra solo en los conocimientos que el alumno adquiere, sino en su aplicación; es decir, lo que el alumno sabe hacer con los conocimientos adquiridos. La evaluación es concebida como un proceso dinámico, continuo y sistemático, que sirve para determinar el logro de los aprendizajes (SEMS, 2017b).

La evaluación tiene dos funciones: (a) la función pedagógica, que “es útil para analizar, reflexionar y planificar las prácticas docentes” (Loyo, 2010, p.19), y (b) la función social, la cual ayuda a generar políticas educativas para buscar siempre la mejora y ofrecer una educación de calidad.

Para ofrecer una educación de calidad, es importante conocer la situación educativa de los alumnos y de cada escuela, así como las condiciones de la educación a nivel nacional. Por esta razón, México ha generado acciones de evaluación internas para analizar la situación actual y, con ello, hacer las modificaciones necesarias para lograr mejoras educativas. Asimismo, se cuenta con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el cual se implementó para valorar sistemáticamente los niveles de logro de los estudiantes en

comparación con los planes de estudio que cursan; con base en esas exploraciones, se determinan acciones de mejora, sin dejar de lado el requerimiento de informar a la sociedad acerca de los logros en cada nivel educativo, ya sea en educación básica o en EMS (INEE, 2017b).

La prueba de PLANEA Educación Media Superior (PLANEA EMS) “evalúa los aprendizajes claves de los campos formativos de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas” (INEE, 2017b, párr.10). Además, se aplican cuestionarios a directivos y estudiantes para conocer las condiciones familiares, escolares y personales en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada escuela (INEE, 2017b).

8.2 Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias

El enfoque por competencias busca que los alumnos adquieran conocimiento a través de experiencias y de convivencia en diferentes contextos; por ese motivo es sustancial establecer las tareas correctas para cada situación y evaluar constantemente sus resultados (Vázquez & León, 2015).

En el caso de las evaluaciones del aprendizaje realizadas por los docentes, será necesario que puedan hacerlo desde un enfoque de competencias, de manera que puedan conocer los avances de los estudiantes con relación a las competencias del MCC. Por tal motivo, progresivamente habrán de determinarse los criterios de desempeño para saber si los estudiantes han alcanzado las competencias que se establezcan en el MCC. (SEP, 2008a, p.56)

De acuerdo con Loyo (2010), la evaluación desde el enfoque por competencias:

supone las fases de observación, recolección, intervención, modificación, adecuación, explicación, valoración, determinación para enjuiciar la actuación del alumno, entendida como el conjunto de saberes (conocimientos conceptuales, habilidades, destrezas, actitudes y valores) que el estudiante moviliza para el logro de los apren-

dizajes estipulados para un curso, ciclo, periodo, etcétera. (p.32)

8.3 Metodología de la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de competencias

Para evaluar los aprendizajes, dentro del enfoque por competencias, se requiere de un proceso continuo para determinar si se están alcanzando los propósitos de los aprendizajes esperados en los estudiantes de EMS.

De acuerdo con Loyo (2010), la evaluación desde el enfoque por competencias requiere de un proceso de tres etapas:

1. **Planeación.** En esta etapa se define el propósito de la evaluación, los resultados de aprendizaje, el nivel de desempeño y los criterios. Con base en lo anterior, se diseñan las situaciones de aprendizaje, en las que se consideran las actividades, estrategias, técnicas, instrumentos, recursos, tiempos y espacios.
2. **Obtención y análisis de la información.** En esta segunda etapa, durante el desarrollo de actividades, se aplican las técnicas e instrumentos para hacer acopio de información, la cual se analiza e interpreta.
3. **Elaboración de juicios y toma de decisiones.** En la etapa final, se formulan los juicios de valor fundamentados en el análisis e interpretación de los datos y observaciones. Con base en los juicios, se procede a decidir las modificaciones pertinentes, la reorientación o no del curso; además se informan los resultados y las decisiones adoptadas. (p.34)

9. La profesionalización docente en la educación media superior

El constante movimiento hacia el futuro nos obliga a prepararnos, a fin de afrontar los diferentes cambios repentinos y continuos; en ese mismo tenor, el espacio escolar no escapa a esa condicionante.

Los docentes deben prepararse para disponer de un amplio menú de estrategias pedagógicas, que favorezcan la motivación de sus estudiantes a “construir su propio conocimiento y desarrollen habilidades y competencias para enfrentar con éxito un mundo globalizado en constante cambio” (Ramírez, 2020, párr.2). A la par de ello, la

profesionalización docente sitúa el compromiso de los profesores en fortalecer la práctica educativa, mediante la reflexión e integración de referentes didácticos y pedagógicos alineados a los modelos educativos institucionales (Linares et al., 2021). Es necesario que los profesores sean pensadores críticos e ingeniosos con nuevos enfoques y pretensiones didácticas “para desarrollar proyectos creativos donde sean facilitadores del aprendizaje” (Ramírez, 2020, párr.1) y, que ello derive en la mejora de la vida cotidiana, personal o profesional de los jóvenes, de manera que puedan responder a condiciones novedosas que se les presenten en sus contextos específicos.

De acuerdo con Espinoza et al. (2017), la UNESCO establece las siguientes características que debe poseer un docente del nivel medio superior (NMS):

1. Actualiza y perfecciona sus conocimientos y técnicas a lo largo de su vida profesional.
2. Desarrolla sus cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posea.
3. Se relaciona con profesores experimentados y con investigadores que trabajan en sus campos respectivos.
4. Se forma en el ámbito de la investigación.
5. Se familiariza con las tecnologías nuevas.
6. Conoce y se involucra en las políticas educativas nacionales e internacionales.

Cabe mencionar que la perspectiva es promover una visión humanista, la cual subyace en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en donde se busca que en el marco de la filosofía de la educación integral y para la vida, se formarán a mujeres y hombres:

como ciudadanos integrales con la capacidad de aprender a aprender en el trayecto de la vida, que sean un aporte para el desarrollo de la sociedad, con habilidades para adaptarse a los diferentes contextos y retos que impone el siglo XXI. (SEMS, 2021, párr.1)

El actual esquema de formación ofrece seis diplomados en línea de 120 horas, en donde el director, docente y supervisor analizan y reflexionan sobre las decisiones de su práctica académica (SEMS, 2021). Los diplomados son los siguientes:

- Trayecto formativo
- Diplomado en ámbitos de orientación de la práctica docente en las Nueva Escuela Mexicana.
- Diplomado en el área de acceso al conocimiento.
- Diplomado de recursos socio cognitivos transversales.
- Diplomado en recursos socioemocionales.
- Diplomado en ámbitos de orientación de la práctica directiva de la Nueva Escuela Mexicana.

10. Desafíos de la función docente en la educación media superior

El énfasis del presente se sitúa en los grandes retos que implican los cambios constantes y desafiantes de la vida humana; desde lo cual, el sistema educativo mexicano debe abordar y abonar, pues es indispensable contar con personas críticas, capaces de transformar las circunstancias que induzcan la generación de “una sociedad inclusiva, que permita el desarrollo pleno de todos y cada uno de los sujetos que la conforman” (Chehaybar y Kuri, 2006, p.220). Para lograr una transformación educativa exitosa, se requiere la participación enérgica de todos los actores involucrados.

Indiscutiblemente, esa condición también debe ser asumida por los docentes de EMS, pues se espera de ellos una transformación en la manera de pensar y de actuar, asumiendo que la incertidumbre y el cambio son naturales de la vida institucional o personal y se requieren esfuerzos permanentes, así como disposición para la colaboración, y de esta forma evolucionar y sustentar el progreso.

La EMS es un espacio que forma personas con conocimientos y habilidades, que pueden ser de utilidad una vez egresado, ya sea en la educación superior, o bien, en el trabajo y a lo largo de la vida. En la EMS, “Se habla de aprendizajes esperados, evaluación continua y diversificada de los aprendizajes esperados, transversalidad curricu-

lar, trabajo colegiado docente y formación continua docente” (Terán, 2019, p.180).

Un factor considerado por las autoridades educativas con relación a los profesores de EMS es su heterogeneidad, pues atienden a estudiantes en cada una de las modalidades y con una formación específica para la docencia; regularmente, son profesores formados disciplinariamente, aunque con referentes limitados o inexistentes sobre las herramientas y habilidades didácticas necesarias para la práctica docente (Lozano, 2016).

Uno de los grandes retos de los profesores en las aulas es mantener la atención de los alumnos. Por ello, se espera que la profesionalización docente actúe de manera positiva, gestionando ambientes de aprendizajes adecuados y conforme a las necesidades que presentan los estudiantes. Según Richter (2006 como se citó en Sesento et al., 2017), la práctica es un poderoso espacio de aprendizaje, pues permite descubrir a partir de la experiencia de los docentes, expandir la conciencia y perfeccionar sus actividades en el aula. Los profesores tienen una gran responsabilidad al gestionar aprendizajes significativos y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, movilizándolo el papel indiferente del educando que en ocasiones subsiste en el aula, “para cambiar a un nuevo escenario caracterizado por atención, conocimiento, comprensión, expresión entre distintos” (Sesento et al., 2017, p.3).

El docente es el encargado de establecer un ambiente educativo en donde los estudiantes puedan desarrollar destrezas, habilidades y aptitudes, que les permitan resolver problemas en su vida personal o laboral. Este ambiente debe de propiciar las condiciones para mantener su atención y que permitan comprender los contenidos que se comparten. Los docentes tienen el objetivo de atraer la atención del educando y hacerlo partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta combinación de saberes disciplinarios y didácticos es indispensable para apoyar de manera integral a los jóvenes.

Al respecto, Terán (2019) mencionó que los retos más importantes que presenta la EMS son los siguientes:

- La interacción entre estudiante, docente y currículo, destacan-

do los ámbitos de transversalidad como lenguaje y comunicación, habilidades socioemocionales y proyecto de vida.

- El desarrollo de estrategias de apoyo para el trabajo en el aula.
- La preparación para las constantes transformaciones del currículo que responden o pretenden responder a las necesidades sociales, económicas y políticas de lo rodean.
- La profesionalización y las evaluaciones de desempeño. En este punto, el autor hace referencia a que se están sobresaturando a los docentes con las actualizaciones y capacitaciones y, por ende, los docentes se preocupan más por acreditar estos cursos que les permitan la permanencia dentro del sistema, que por construir nuevas estrategias que mejoren el proceso de enseñanza.

A lo anterior, se suma la constante actualización sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, “ya que es un área muy rica para explorar el área profesional, permitiendo al docente crear nuevas, variadas e innovadoras estrategias en el aula, así como satisfacer sus propias necesidades de conocimiento” (Terán, 2019, p.184).

11. Reconstitución del rol docente de la educación media superior

Según Terán (2019), “El papel del profesor frente a los desafíos del currículo es un papel reflexivo que discute, investiga, analiza a profundidad, propone y transforma” (p.181), por ello, se considera que su papel es una parte fundamental en el proceso de cambio dentro de la EMS; el docente es el encargado de lograr el mejoramiento integral del alumno. “El docente, que es quien pone en marcha este currículo, necesita innovar en su práctica y consolidar un concepto de currículo que dé respuesta a las condiciones particulares de las y los alumnos y de su persona” (Olivares, 2002 como se citó en Terán, 2019, p.181).

Es imprescindible pensar al profesor como mediador, lo cual implica asumirlo como “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que

estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos” (Gimeno, 1995, como se citó en Macías & Valdés, 2014, p.3). También implica la interacción con los alumnos, que es una forma de posibilitar el desarrollo de competencias.

Sin embargo, es necesario considerar que este cambio no ocurrirá de manera sencilla y rápida, se requiere de disposición, voluntad y energía para continuar la actualización disciplinaria y metodológica de cada profesor, así como trabajo colaborativo; asumiendo que esto podrá tener efectos positivos en la práctica y la actitud del profesor (Macías & Valdés, 2014).

Por lo tanto, es de suma importancia considerar los estudios realizados por Hargreaves (1998), que esclarecieron que los profesores — en su mayoría— siguen enseñando solos, tras las puertas cerradas, en aulas separadas que alejan a los maestros entre sí; de manera que, escasamente, pueden ver y comprender lo que hacen sus colegas, lo que permite una especie de protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Contradictoriamente, aunque esto evita que se critiquen sus clases, también imposibilita el reconocimiento a su buen accionar. Es un asunto institucional posibilitar mejores condiciones para fortalecer la integración de equipos de docentes y no solo considerar que es voluntad —o falta de ella— de cada profesor.

La función del docente como mediador es crear estímulos que sean significativos para los estudiantes. Todas las acciones formativas, que se planeen realizar con los estudiantes, deben de tener una intención clara y una utilidad práctica en la vida cotidiana. Es de vital importancia generar cambios que motiven a los alumnos a crear cambios en su propio aprendizaje. Macías y Valdés (2014), indicaron que el proceso de reconstrucción del rol docente cuenta con tres fases, entre las que se puede ir y venir, según las circunstancias y condiciones que estén presentes, estas son: “la necesidad de aprender y el deseo de cambiar el proceso de aprender y los efectos y resultados del cambio” (p.1).

El profesor es uno de los actores centrales del proceso educativo. Dentro del Modelo Educativo par la educación obligatoria (SEP, 2017), se establecen principios pedagógicos, con el objetivo de que

el docente deje de ser un transmisor de conocimientos y se convierta en un “profesional capaz de guiar y participar activamente en la comprensión de los estudiantes, sus motivaciones, intereses y formas de aprender” (SEP, 2017). Entre esos principios pedagógicos se destaca:

1. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previstos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
4. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes.
5. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
9. Modelar el aprendizaje.
10. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal.
11. Promover la relación interdisciplinaria.
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.
13. Reconocer la diversidad del aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza.
14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.

El rol del docente como mediador busca el desarrollo sano e integral del estudiante, en el que se hace partícipe de su propio aprendizaje y el progreso que pueda lograr. Es importante que este sea consciente de ello y gestione estos conocimientos para abonar a su propio proyecto de vida.

12. Gestión para una escuela eficaz

Para que una escuela pueda ofrecer una educación de calidad es necesario que cuente con directivos con conocimientos y habilidades que les permitan realizar una gestión directiva eficaz.

En referencia al tema, existen varias definiciones relativas al concepto de gestión escolar. Según Barrientos y Tarracena (2008), se “hace alusión al gobierno del centro escolar y a la participación de diversos actores en la toma de decisiones y en la puesta en marcha de acciones encaminadas a favorecer la formación de alumnos” (p.115). Para estos autores, la gestión escolar es entendida como el proceso, directamente vinculado con el gobierno de la escuela, que “da lugar a una serie de reflexiones y acciones de los actores relacionadas con la formación de alumnos y con los objetivos institucionales” (p.115).

La gestión escolar dentro de la EMS debe considerar que existe una estrecha relación entre los directivos y docentes, respecto a la toma de decisiones para la implementación de acciones relacionadas con la educación de los alumnos. Una comunicación fluida es determinante para cualquier emprendimiento de acciones institucionales. Todos los actores dentro de la EMS tienen un papel importante en la vida de los estudiantes, por ello, contar con las experiencias y opiniones de dichos actores ayuda a tomar mejores decisiones. Lepely (2001) considera que, además de las interacciones positivas entre los actores, es fundamental el reconocimiento de valores sustantivos como la integridad y la ética en los marcos institucionales.

Por lo tanto, la construcción de una gestión de calidad induce a crear escuelas eficaces, que logren abonar al desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos, centrándose en la constitución de sus habilidades básicas y promoviendo un clima que favorezca el desarrollo de las tres dimensiones: psicomotriz, socioemocional y cognitivo intelectual. Asimismo, debe contemplar un proceso de evaluación que considere la etapa diagnóstica, procesual y final (Moreno, 2004).

A continuación, se encuentra una serie de factores que deben considerarse para contar con una gestión para una escuela eficaz.

12.1 Factores de gestión para una escuela eficaz

a. Liderazgo profesional

Este tipo de liderazgo implica comportarse y actuar de una manera determinada, dependiendo del entorno de trabajo. Según Lepely (2001), los líderes concentran su energía en promover el bienestar de los demás, sin perder de vista los objetivos y metas de corto o largo plazo y, además, integran la participación del conjunto en un marco de respeto y confianza para conformar equipos de trabajo saludables.

Un buen líder juega un papel sustantivo en las organizaciones educativas. Rojas y Gaspar (2006) indicaron que “es necesario que los directores posean convicción, capacidad, conocimientos e inteligencia y que encaucen sus deseos de mejorar de mejorar la educación apoyándose en sus habilidades, su capital social y simbólico” (como se citó en Reyes et al., 2017, p.15).

García y Dutschke (2007) agregaron una lista de las características que debe de poseer un líder, entre ellas:

- Su comportamiento está alineado con las prioridades de la organización.
- Actúa como facilitador de una visión común.
- Gestiona nuevas ideas e iniciativas entre los colaboradores.
- Tiene interés y preocupación por las motivaciones individuales.
- Acepta y motiva críticas a sus ideas y acciones.
- Conduce reuniones de trabajo con el objetivo de crear nuevos conocimientos.
- Está implicados en la calificación de los resultados obtenidos.
- Proporciona las mejores respuestas a los cuestionamientos de los colaboradores.

b. Visión y objetivos compartidos

Es fundamental que los actores educativos generen y construyan una visión compartida; esto ayuda a elevar aspiraciones de la escuela y el trabajo colegiado llega a tener mayor potencia. La construcción de un sentido de comunidad requiere voluntad y esfuerzo permanente,

lo cual redundará en la posibilidad de potenciar los esfuerzos personales para mejorar los logros institucionales asociados a los buenos resultados de los estudiantes, quienes son beneficiarios de aquella labor realizada en las escuelas.

c. Ambiente de aprendizaje

Los ambientes de aprendizajes son una clave fundamental para mejorar la calidad educativa en nuestro país. Según la SEP (2011), el ambiente de aprendizaje dentro de la educación formal se refiere al “espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibiliten el aprendizaje” (como se citó en Hernández et al., 2017, p.4).

Por lo anterior, la expectativa de que la EMS implemente el uso de nuevas herramientas tecnológicas para lograr el desarrollo de los aprendizajes y estos tengan una aplicación dentro de la comunidad educativa.

En un estudio realizado por Hernández et al. (2017), se llegó a la conclusión sobre los puntos relevantes dentro de los ambientes de aprendizajes en el marco de la EMS; estos son los siguientes:

- La actitud positiva es esencial.
- El acceso a la red y el espacio educativo físico son elementos mínimos indispensables.
- Las publicaciones de los investigadores deben considerarse como fuentes de consulta.
- El uso de contenedores virtuales para divulgación de la información.
- Las relaciones escolares afectivas y sociales que incentiven la igualdad y certeza.
- El aprendizaje autónomo.
- La vinculación con otros ambientes informáticos, tanto presenciales como virtuales o asincrónicos.
- El ambiente presencial no ha podido ser desplazado por el ambiente de aprendizaje virtual, ya que a través del primero se destacan cualidades positivas que ayudan con la afectividad entre los actores educativos.

d. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar

En el marco de las instituciones educativas, la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental y las gestiones institucionales giran en torno a este, buscando mejorar la calidad que se ofrece a los estudiantes, pues solo con un buen proceso de enseñanza-aprendizaje es posible cumplir con los objetivos y las competencias requeridas para los alumnos.

Este marco debe cuidar tres aspectos: (a) la optimización del tiempo de aprendizaje, (b) el énfasis académico y (c) el enfoque en el aprovechamiento.

Estos referentes apuntan a la necesidad de que los maestros manejen la transición de actividades de forma activa y eficiente. En sí mismos, cada uno de estos factores tiene una relación positiva sobre la efectividad escolar, cuestión relevante en la búsqueda de buenos resultados educativos.

Es necesario también considerar las siguientes recomendaciones para aplicar adecuadamente los procesos constructivistas (Ortiz, 2015):

- Tomar en cuenta el contexto: los conocimientos deben ser globales y particulares, a la vez.
- Considerar los aprendizajes previos.
- Atender estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Privilegiar actividades de aplicación del conocimiento.
- Utilizar el taller y el laboratorio.
- Favorecer el ejercicio de operaciones mentales inductivas y deductivas.
- Combinar tareas individuales y colectivas.

e. Expectativas elevadas

Dentro de las instituciones educativas, las altas expectativas en docentes y alumnos es una variable importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que representan un estímulo para el pensamiento y la creatividad. Por ello, lo ideal es que los profesores clarifiquen con sus alumnos niveles altos de pretensiones de logro, a fin de establecer climas de trabajo demandantes, pero también reconociendo los límites personales.

Estudios realizados por Salgado (2020) muestran que las bajas expectativas generadas por los alumnos, respecto a sus maestros, inducen desinterés, poca participación y deserción o abandono escolar; por el contrario, si el maestro se esfuerza por generar que sus estudiantes sitúen altas expectativas de él y de sus clases, logrará mejorar las actitudes del grupo y, con ello, la motivación para realizar las actividades formativas planeadas.

f. Enseñanza con propósito

La enseñanza es un proceso de comunicación, cuyo propósito es compartir conocimientos, habilidades e ideas con los estudiantes, para que estos desarrollen los propios y los apliquen en ámbitos requeridos. El docente debe poseer un dominio de los contenidos y hacer uso de estrategias y técnicas de enseñanza, que faciliten el aprendizaje a los estudiantes. Si bien, los alumnos deben de cumplir con una serie de competencias al culminar la EMS, no es suficiente el desarrollo de competencias (genéricas o específicas); es fundamental la construcción del pensamiento crítico, de la conciencia sobre el respeto al medio ambiente y a la vida en general. Estas son las grandes tareas que devienen como compromiso de la EMS y que le son ineludibles, a riesgo de que de no hacerlo se formen sujetos distantes o deshumanizados.

De acuerdo con Samons et al. (1998), para que una enseñanza con propósito sea eficaz, se deben considerar cuatro puntos importantes:

1. El docente debe contar con una organización eficiente de los contenidos.
2. El docente debe contar con claridad de los propósitos.
3. Las lecciones deben ser estructuradas.
4. El docente debe considerar las diferencias de aprendizaje de los alumnos y su práctica debe ser adaptable para los estilos de aprendizajes que presenten.

g. Reforzamiento positivo

El refuerzo positivo consiste en aplicar un estímulo que permite premiar la conducta a reforzar. El refuerzo pedagógico, “debe entenderse como una medida educativa diseñada por el profesor y dirigida a

ayudar al alumno en las dificultades escolares ordinarias que pueden surgir a lo largo del proceso de aprendizaje” (Silva, 2007, como se citó en Calucho, 2018, p.17). Los estudiantes deben saber y conocer si están logrando los objetivos esperados. Por ello, es importante mantener una buena comunicación con los estudiantes y ofrecerles retroalimentación del logro de sus objetivos.

El resto de los actores involucrados en el proceso y desarrollo de la institución también requieren de un reforzamiento positivo. Un buen gestor en las instituciones de EMS debe de hacer uso de este, con la finalidad de compensar de manera positiva las acciones realizadas (Fabara, 2015).

h. Seguimiento de avances

El conocimiento sobre cómo se están realizando las actividades y el impacto que tienen en la comunidad educativa es muy importante para su correcto desarrollo. El seguimiento de avances permite conocer las condiciones de la oferta educativa. Un buen gestor debe de realizar un seguimiento de las tareas realizadas dentro de la institución, con el objetivo de hacer las modificaciones pertinentes durante el proceso y, de esta manera, lograr los objetivos deseados. Asimismo, el seguimiento y la evaluación permiten examinar el progreso e impacto de sus proyectos institucionales y formativos, “establecer la viabilidad de los objetivos, e identificar y anticipar los problemas, permitiéndoles así tomar las medidas necesarias para evitarlos o resolverlos” (Food and Agriculture Organization [FAO], s.f., párr.5).

i. Derechos y responsabilidades de alumnos

Todas las personas tienen derecho a la educación, así como obligaciones por cumplir. Cada una de las instituciones educativas cuenta con sus requerimientos y normatividad para clarificar estos puntos. De acuerdo con Domingo (2018), estos son los principales derechos de los alumnos:

- A ser respetados por la comunidad educativa
- A tener igualdad de oportunidades que el resto de compañeros

- A ser evaluados de forma objetiva por su rendimiento escolar
- A que se le hagan adecuaciones didácticas para seguir el ritmo del curso (párr.9)

Mientras que los principales deberes de los alumnos son los siguientes:

- Asistir a clase
- Esforzarse y participar en el aula
- Realizar y entregar los trabajos que solicite el profesor
- Comportarse correctamente (párr.10)

j. Una organización para el aprendizaje

Dentro de las instituciones educativas se debe promover el aprendizaje constante en todos los miembros de la comunidad educativa, no solo de los estudiantes, pues el enriquecimiento intelectual de cada uno de los participantes le permitirá construir esquemas de adaptación y transformación de sí mismos y del entorno (García & Dutschke, 2007).

Dentro de las organizaciones, es de suma importancia que el aprendizaje y el desarrollo de la comunidad educativa sea una prioridad.

Los estudios de eficacia escolar han encontrado que el aprendizaje como rasgo de toda la organización escolar, más allá de sus individuos es un factor común a las escuelas más efectivas. Esto supone, básicamente, que la formación permanente del profesorado se desarrolle en el propio centro y que responda a las necesidades particulares de su acción docente, es decir, que sea aplicada y contextualizada. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF], 2014, p.13)

12.2 Prácticas de la gestión escolar para mejorar el aprendizaje

Fernández (2020) identificó seis prácticas de la gestión escolar para mejorar el aprendizaje:

1. Establecer metas claras para autoridades y cuerpo docente, permitiendo tener una visión amplia de los aprendizajes que se pretenden lograr en los estudiantes.

2. Entender el entorno donde se desenvuelve la comunidad educativa es pertinente para analizar las estrategias para lograr aprendizajes de calidad. Esto involucra conocer las características de las comunidades, sus interacciones sociales y sus costumbres, de forma que se puedan encaminar de la mejor manera los recursos para el aprendizaje.
3. Promover la autoevaluación institucional para un mejor control y administración de los limitados recursos, en función de las metas previstas en los aprendizajes.
4. Adaptarse al cambio. Toda institución debe lidiar con situaciones de cambio, ya sea de manera imprevista o de forma planificada, asumiendo que estos retos no pueden afectar las metas de aprendizaje a largo plazo de los estudiantes.
5. Promover alianzas estratégicas sustentadas en la experiencia de la institución sobre el conocimiento del entorno y la formulación de las metas que desea alcanzar.
6. Construir un sentido de comunidad que permita ser más eficiente en la asignación y distribución de recursos, así como en la rendición de cuentas de forma transparente, en función de las metas institucionales y los logros de aprendizaje.

Todos estos referentes permiten reconocer que es indispensable pensar en un cambio de cultura pedagógica, como lo indicó Pérez (2002), que apoye la formación de “un sujeto humano, individual y colectivo, culto, solidario y autónomo”. De acuerdo con este mismo autor, se necesita una nueva pedagogía para esta nueva normalidad. Este cambio educativo no se sitúa en los límites estrictos de los sistemas educativos, sino que se enraíza en los profundos cambios sociohistóricos que vivimos. Es indispensable esa comprensión, para radicar acciones que posibiliten evolucionar, mejorar y sustanciar la formación de las nuevas generaciones de jóvenes que transitan por la EMS.

Aspectos metodológicos de la investigación

Para la realización de esta investigación se analizaron los procesos que los profesores de tres subsistemas de educación media superior (i.e., COBACH, CECYTE y DGETI) realizan en su práctica docente; de esta manera, se compararon —en términos cuantitativos— las acciones relacionadas con el trabajo de equipo, la planeación didáctica, la instrumentación didáctica y la evaluación de los estudiantes.

Se realizó una investigación de tipo cuantitativo de naturaleza descriptiva. Este tipo de estudios pretende identificar y describir fenómenos sociales y humanos, mediante la observación y medición de estos, intentando dar respuesta a preguntas básicas, como pueden ser: ¿Qué pasa? ¿Qué está ocurriendo con el fenómeno de estudio concreto?, ¿Qué personas son afectadas por ese fenómeno en estudio? ¿Cuántas personas?, ¿De qué edad, de qué sexo, de qué nivel socioeconómico o cultural, de que profesión?, ¿Dónde ocurre ese fenómeno? ¿Cuándo sucede?

En resumen:

se busca especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre las variables a las que se refieren [...] (Hernández et al., 2014, p.92)

En asociación con lo anterior, esta investigación es de carácter comparativo. Desde sus referentes epistemológicos, Piovani y Krawczyk (2017) definieron estos estudios sustentados en:

una operación intelectual a través de la cual se cotejan los estados de uno (o más) objetos sobre la base de al menos una propiedad común; desde el punto de vista lógico un acto de comparación implica: objetos (que obviamente pueden ser sujetos, grupos, instituciones, ciudades, países, etc.), al menos una propiedad de los objetos, los estados de los objetos en dicha propiedad y el punto del tiempo en el que éstos fueron revelados. (p.823)

Estos autores refirieron que, en términos metodológicos, es pertinente señalar que los estudios comparativos no se limitan a una estrategia en particular, es decir, pueden considerar tanto el análisis de datos estadísticos primarios como secundarios.

Las categorías que se analizaron y compararon fueron: (a) participación del profesorado en equipos de trabajo; (b) planeación didáctica; (c) instrumentación didáctica y evaluación de los estudiantes.

1. Participantes

En la investigación participaron 1561 profesores que laboran en 32 planteles correspondientes a tres subsistemas institucionales de educación media superior en Baja California (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de la muestra

Subsistema	Número de profesores	Número de planteles
CECYTE	306	9
COBACH	826	17
DGETI	429	6
TOTAL	1561	32

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

2. Características de la muestra

Los profesores participantes reportan una diversidad de experiencia docente en el nivel medio superior. La DGETI es el subsistema que cuenta con personal más experimentado; un 38.52% dispone de más de 20 años de labor docente. Por otra parte, es CECYTE el subsistema con personal de menor experiencia docente; la mayoría (58.82%) tienen entre 1 y 5 años (Tabla 4).

Tabla 4

Experiencia de los participantes

Subsistema	Tiempo de labor docente					
	Menor a un año	1-5 años	6-10 años	11-15 años	16-20 años	Más de 20 años
CECYTE	11.47%	58.82%	18.86%	1.54%	2.18%	0%
COBACH	1.63%	18.72%	26.36%	16.43%	10.96%	25.37%
DGETI	0.60%	15.38%	15.69%	12.08%	17.73%	38.52%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

La escolaridad de los participantes en los tres subsistemas se concentra en estudios de licenciatura. La DGETI es quien reporta más alto porcentaje de profesores con maestría (32.77%), como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Escolaridad de los participantes

Subsistema	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Técnico
CECYTE	66.68%	9.85%	15.39%	0.51%	4.85%
COBACH	60.94%	10.97%	23.17%	0.76%	0%
DGETI	49.70%	8.60%	32.77%	2.98%	4.25%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Respecto a las asignaturas que imparten los profesores, estas se ubican en las siguientes áreas (Tabla 6).

Tabla 6
Asignaturas que imparten los participantes

Subsistema	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6
CECYTE	13.67%	19.07%	4.55%	29.36%	14.71%	18.63%
COBACH	14.64%	17.37%	21.01%	9.85%	21.56%	15.59%
DGETI	14.51%	14.19%	10.43%	28.82%	15.68%	16.37%

Nota: Área 1= Matemáticas; Área 2 =Ciencias Experimentales; Área 3 = Humanidades y Ciencias Sociales; Área 4 = Capacitación para el trabajo; Área 5 = Comunicación; Área 6 = Combinación de las anteriores. CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

3. Instrumento

Se utilizó un cuestionario en forma de encuesta, adaptada para el presente estudio, debido a que la cantidad de participantes era elevada. Como toda encuesta, supone un interrogatorio; pero de manera impersonal, persigue el sondeo de opiniones a través de preguntas que pueden ser abiertas o cerradas y cuyas respuestas no se consideran correctas ni incorrectas.

El cuestionario contenía preguntas con respuestas cerradas, característica que derivó del pilotaje previo realizado en dos ocasiones con profesores de bachillerato. Asimismo, se validó con expertos en el campo educativo.

El cuestionario se conformó de cuatro dimensiones (Tabla 7) situadas en 31 ítems (Tabla 8).

Tabla 7

Dimensiones del instrumento

Categoría	Número de ítems
Participación del profesorado en equipos de trabajo	8
Planeación didáctica	8
Instrumentación didáctica	9
Evaluación de los estudiantes	6

Tabla 8

Ítems del instrumento

Número	Ítem
1.	¿Está de acuerdo con la importancia que se brinda a las prácticas escolares contenidas en el plan de estudios?
2.	¿Con qué frecuencia planea sus avances programáticos para el cumplimiento de la revisión de las diferentes unidades que contempla su asignatura?
3.	¿Participa en algún equipo de trabajo?
4.	¿Cuál es su apreciación sobre el trabajo colegiado en su Institución?
5.	De los criterios que se enuncian a continuación, indique la prioridad que otorga a cada uno de ellos al momento de impartir su materia.
6.	¿Cuál de los siguientes componentes relativos a la organización de los saberes considera de mayor prioridad al estructurar su plan de clase o avance programático?
7.	¿Cuál de los siguientes componentes relativos a la identificación de los grados de complejidad en el diseño de actividades, considera usted de mayor prioridad al estructurar su plan de clase o avance programático?
8.	¿Cuál de los siguientes componentes relativos a la planeación de la organización del trabajo grupal considera de mayor prioridad al estructurar su plan de clase o avance programático?
9.	¿Cuál de los siguientes componentes relativos a la selección y planeación de estrategias de enseñanza aprendizaje considera de mayor prioridad al estructurar su plan de clase o avance programático?
10.	¿Cuál de los siguientes componentes relativos a la definición de evidencias considera de mayor prioridad al estructurar su plan de clase o avance programático?
11.	Planear sus clases le sirve para:
12.	¿Cuál es su opinión sobre el uso de materiales de apoyo institucionales en cuanto a la ayuda que estos representan para desarrollar las competencias especificadas en el programa manera satisfactoria?

Número	Ítem
13.	¿Es suficiente el apoyo que recibe de la escuela (recursos tecnológicos, audiovisuales, convencionales) para que Ud. elabore sus materiales didácticos y que le permitan promover el aprendizaje de sus alumnos
14.	¿Las nuevas tecnologías le ayudan a tener un mejor desarrollo de su clase?
15.	¿Imparte sus clases con apoyo de las nuevas tecnologías?
16.	¿Cuáles son las principales actividades que Ud. lleva a cabo durante el desarrollo de su clase para alcanzar los propósitos de enseñanza de su asignatura?
17.	¿Ha tenido en alguna de sus asignaturas, alumnos con necesidades educativas especiales?
18.	¿Qué criterios toma en cuenta para posibilitar el desarrollo de competencias en su curso?
19.	¿Cuáles son algunos métodos, sistemas o procedimientos de trabajo que Ud. promueve en sus alumnos?
20.	Desde su opinión ¿Cuál es la utilidad que tienen las tareas que usted encarga a sus estudiantes?
21.	¿Qué hábitos fomenta o propicia en sus estudiantes durante su clase?
22.	¿Qué técnicas para el estímulo de la creatividad utiliza durante su clase?
23.	¿Con qué frecuencia utiliza técnicas dinámicas de integración grupal?
24.	¿Con qué frecuencia utiliza técnicas dinámicas de retroalimentación al final de su clase?
25.	¿Cuáles valores considera usted que se promueven en sus estudiantes durante su clase?
26.	¿Qué actitudes fomenta en sus estudiantes durante su clase?
27.	La responsabilidad de la planificación de los exámenes finales recae en...
28.	¿Cuáles son los instrumentos que utiliza comúnmente para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?
29.	¿Qué actividades realiza con los resultados de sus evaluaciones?
30.	¿Realiza al inicio del ciclo escolar un examen diagnóstico con el fin de conocer los conocimientos, habilidades y destrezas que previamente posee el alumno?
31.	¿Realiza usted actividades extraescolares y académicas distintas a las clases? Si la respuesta es positiva, podría citar alguna (s).

4. Acceso al campo de investigación

El acceso al campo de investigación se entiende como el levantamiento de información o datos de un espacio físico o social en el que tiene lugar el objeto investigado; en este caso, fue de 32 planteles de educación media superior de Baja California, México. Para el ingreso a

ellas, se concertó el paso con los directivos mediante oficios emitidos por las Subsecretaría de Educación Superior, Media Superior e Investigación y se confirmó vía telefónica.

Los cuestionarios se aplicaron por diferentes equipos de trabajo, acompañados por el coordinador del proyecto de investigación. La dinámica de aplicación para los profesores consistió en la preparación de un espacio físico que —en general— resultó ser un aula o en la biblioteca de cada institución; posteriormente, se les dio una breve explicación a los participantes sobre las finalidades del estudio, formas de respuesta y el uso que se le daría a la información.

5. Tipo de muestreo

Para la selección de los participantes del estudio, se realizó un muestreo por conveniencia; este es entendido como la selección de casos disponibles a los cuales se tiene acceso (Hernández et al., 2014).

6. Procesamiento de la información

La información derivada de la aplicación del cuestionario se capturó en el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Análisis y resultados

En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de las cuatro categorías expuestas en la investigación, según sus distribuciones en cada subsistema: COBACH, CECYTE y DGETI.

1. Participación del profesorado en equipos de trabajo

En la tradición educativa ha sido una constante que el trabajo de los profesores se caracterice por un fuerte componente individual: se preparan clases y se cierra la puerta del aula para impartirlas. En ocasiones, evalúa su actividad en solitario y modifica aquello que considera necesario. Sin embargo, este planteamiento individualista de la profesión docente está llamado a desvanecerse en el siglo XXI, pues la SEP (2010) señaló que debe privilegiarse la colaboración y el trabajo en equipo entre profesionales de los diferentes ámbitos y niveles de decisión.

Por lo tanto, la revisión de este aspecto es sustantiva, particularmente entre los profesores de educación media superior. Entre las cuestiones más relevantes del trabajo de los docentes en equipo, puede observarse que destacan las actividades relacionadas directamente con el trabajo con los estudiantes (i. e., diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, diseño de contenidos, diseño de actividades de evaluación y prácticas escolares) con asignaciones porcentuales por cada institución muy similares entre ellas. En segundo término, aparecen las actividades que vinculan a los profesores entre ellos y con las autoridades académicas (i. e., acuerdos inter e intrainstitucionales, evaluación de propuestas de trabajo y formulación de competencias adicionales en los planes de estudio) (Tabla 9).

Tabla 9
Participación del profesorado en equipos de trabajo

Actividades	CECYTE	COBACH	DGETI
Diseñar actividades de enseñanza- aprendizaje	22.4%	23.5%	24.7%
Diseñar o rediseñar contenidos de alguna asignatura del plan de estudios	20.63%	14.8%	16.15%
Procesos de evaluación de los estudiantes	15.38%	19.8%	17.01%
Prácticas escolares o prácticas profesionales	12.78%	9.9%	14.5%
Construcción de acuerdos inter e intrainstitucionales relativos a la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje	11.5%	15.3%	10.16%
Evaluación de las propuestas de trabajo que realizan los docentes	8.04%	9.3%	7.98%
Competencias adicionales	9.27%	7.4%	9.5%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Respecto a la apreciación que tienen los profesores sobre su propio trabajo en equipo, puede destacarse que el CECYTE es quien tiene una mejor visión de este, pues el 37.5% de los profesores lo refiere como intenso y oportuno; mientras que, por el contrario, la visión menos positiva la posee la DGETI, pues un 30.59% de los profesores refieren que este es escaso y sin interés, aunque contrasta precisamente en esta institución la respuesta del 37.02%, que lo sitúan de manera regular y eficiente (Tabla 10).

Tabla 10
Características del trabajo en equipo

	Intenso y oportuno	Fuerte, aunque desfasado	Regular y eficiente	Escaso y sin interés
CECYTE	37.5%	24.54%	27.15%	11.83%
COBACH	28.66%	25.29%	27.75%	18.27%
DGETI	18.88%	13.48%	37.02%	30.59%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

2. Planeación didáctica

De acuerdo con la normatividad de la SEMS (s.f.), la planeación didáctica es:

un recurso para organizar y jerarquizar las actividades a desarrollar para el logro de los aprendizajes esperados de una asignatura; es decir, qué, para qué y cómo se va a enseñar y evaluar, considerando el tiempo y espacio, así como los recursos de apoyo para el aprendizaje. (párr.1)

Ahora bien, los profesores indican las prioridades que consideran para estructurar su plan de clase y las tres instituciones coinciden, aunque con diferentes asignaciones porcentuales, en que la definición de “Las estrategias de enseñanza-aprendizaje” son las más importantes (Tabla 11).

Tabla 11

Criterios para priorizar la estructuración de planes de clase

	CECYTE	COBACH	DGETI
La estrategia de enseñanza aprendizaje	57.85%	38.74%	53.91%
Los conocimientos previos de los estudiantes	19.37%	26.83%	20.37%
Las competencias propuestas en el programa de estudios	16.81%	25.48%	18.43%
Los materiales didácticos con los que cuenta la institución	3.65%	4.60%	3.31%
El resultado de las evaluaciones	2.29%	4.32%	3.97%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

En lo relativo a la selección y planeación de estrategias de enseñanza aprendizaje, consideradas de mayor prioridad al estructurar el plan de clase o avance programático, también existe coincidencia en las tres instituciones, al referir “La búsqueda de soluciones creativas a problemáticas atendidas en las clases”, sin dejar de lado en segundo término, “La correlación con la vida cotidiana del estudiante” (Tabla 12).

Tabla 12*Criterios para priorizar la selección de estrategias de enseñanza aprendizaje*

	CECYTE	COBACH	DGETI
La búsqueda de soluciones creativas a problemáticas atendidas en las clases	49.76%	43.04%	42.75%
La correlación con la vida cotidiana del estudiante	25.49%	30.97%	27.71%
Los recursos bibliográficos de mayor acceso para los estudiantes	12.27%	17.97%	17.87%
Los recursos tecnológicos con los que cuenta la institución	12.45%	9.43%	11.66%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Con relación a la prioridad asociada a la definición de las evidencias para estructurar el plan de clase o avance programático, las tres instituciones coinciden en que es “La identificación de los productos que evidencian el dominio de la competencia” (Tabla 13).

Tabla 13*Criterios para priorizar la definición de las evidencias*

	CECYTE	COBACH	DGETI
La identificación de los productos que evidencian el dominio de la competencia	71.09%	66.76%	69.59%
La contrastación de resultados de las experiencias de aprendizaje	13.53%	17.63%	19.18%
Las estrategias de evaluación	15.37%	13.82%	11.22%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Asimismo, los profesores consideran determinados criterios sobre los cuales decide para posibilitar el desarrollo de las competencias de un curso; en primer lugar, aparece en las tres instituciones la “Contextualización referida a la vida cotidiana de los estudiantes y a la realidad social de la comunidad” (Tabla 14).

Tabla 14
Criterios para priorizar el desarrollo de competencias

	CECYTE	COBACH	DGETI
Contextualización referida a la vida cotidiana de los estudiantes y a la realidad social de la comunidad	87.80%	86.69%	83.12%
Complementariedad de contenidos para asegurar la pertinencia del programa	82.89%	82.53%	78.91%
Necesidades y posibilidades de los estudiantes	76.23%	79.10%	74.01%
Negociación de interés para la toma de acuerdos sobre actividades de aprendizaje y transitar al logro de las competencias	75.59%	66.32%	69.55%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

En referencia al apoyo que recibe el profesor por parte de la escuela (i. e., recursos tecnológicos, audiovisuales, convencionales) para elaborar los materiales didácticos, se observa que las tres instituciones coinciden en que se presenta solo de manera ocasional o no ocurre (Tabla 15).

Tabla 15
Apoyo institucional

	Siempre	Con frecuencia	Ocasionalmente o nunca
CECYTE	18.45%	29.45%	52.09%
COBACH	18.94%	34.71%	46.96%
DGETI	19.60%	37.05%	43.35%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

La utilidad que puede dar el profesor a su planeación didáctica es diversa y múltiple. Como puede observarse en la Tabla 16, los profesores transitan desde “Seguir una secuencia lógica” hasta “Tener oportunidad de realizar una evaluación- retroalimentación al final de la clase”. Y, ciertamente, no hay diferencias sustantivas en la importancia con la que consideran esta diversidad de usos posibles.

Tabla 16*Utilidad de la planeación didáctica*

	CECYTE	COBACH	DGETI
Seguir una secuencia lógica	92.36%	96.75%	95.35%
Organizar el trabajo grupal	83.36%	90.18%	82.55%
Aprovechar mejor el tiempo de la clase	94.35%	88.71%	92.43%
Seleccionar recursos y materiales didácticos adecuados	87.16%	89.61%	89.9%
Que los alumnos estén muy atentos, motivados y participen durante la clase	87.79%	83.68%	88.5%
Revisar-analizar todos los contenidos del curso	86.08%	81.14%	90.39%
Acotar las actividades al enfoque curricular	72.39%	77.53%	72.81%
Tener oportunidad de realizar una evaluación- retroalimentación al final de la clase	78.82%	72.51%	82.78%
Nada	0.74%	12.47%	1.13%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

3. Instrumentación didáctica

En la operatividad del ejercicio docente se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde participan e interactúan profesores y estudiantes en función de determinados objetivos y referentes curriculares.

La práctica docente cobra significado e importancia social y cultural en la escuela y mantiene múltiples relaciones con diferentes situaciones y agentes tanto de directa como indirectamente, tales como: autoridades educativas, gestión, padres de familia, disposiciones políticas, normativas, entre otros. (Ibáñez, 2019, párr.1)

De acuerdo con lo anterior, los profesores establecen criterios organizadores que pueden prioritariamente utilizar al impartir sus cursos; destacan en las tres instituciones estudiadas su concentración en la “Comunicación docente/alumno”. No aparece esta coincidencia en la alusión a los “Contenidos”, pues COBACH prioriza las “Competencias asociadas al planteamiento y resolución de problemas” (Tabla 17).

Tabla 17*Criterios para priorizar la impartición de los cursos*

	CECYTE	COBACH	DGETI
Comunicación docente-alumno	93.14%	90.65%	92.33%
Contenidos	91.20%	87.13%	88.85%
Competencias asociadas al planteamiento y resolución de problemas	84.82%	90.68%	83.21%
Objetivos específicos	83.78%	84.53%	81.89%
Evaluación	78.32%	82.02%	72.88%
Reforzamiento de aprendizajes previos	77.65%	75.08%	74.76%
Técnicas didácticas	75.16%	75.81%	72.78%
Integración grupal	70.29%	73.61%	73.23%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

La Tabla 18 ilustra la gran diversidad de actividades que los profesores realizan durante el desarrollo de sus clases para alcanzar los propósitos de las asignaturas; las tres instituciones coinciden en que la “Revisión de conocimientos previos sobre el tema” es la más utilizada con frecuencia. Para el COBACH y la DGETI aparecerían en segundo término “Ejercicios, demostraciones y simulaciones” y, para el CECYTE, la “Formulación de interrogantes o problemas”. Lejos de estas actividades principales, se encuentran la “Exposición del alumno”, el uso de “Técnicas dinámicas de animación”, la “Elaboración de glosarios-nuevo vocabulario” y la “Composición de textos” que, aún siendo buenas estrategias, su uso es limitado en estas instituciones.

En cuanto a los métodos o procedimientos de trabajo que los profesores promueven en sus alumnos al momento de impartir las clases, sobresale el recurso asociado a los métodos de “Investigación”. Las tres instituciones coinciden en darle mayor importancia a este recurso (Tabla 19).

Tabla 18*Actividades realizadas durante las clases*

	CECYTE	COBACH	DGETI
Revisión de conocimientos previos sobre el tema	86.08%	81.23%	84.15%
Ejercicios, demostraciones y simulaciones	84.74%	81.07%	81.98%
Formulación de interrogantes o problemas	86.17%	79.95%	78.02%
Reforzamiento de aprendizajes anteriores recordando generalidades de temas revisados	81.98%	76.45%	78.50%
Técnicas de evaluación	75.97%	75.62%	82.28%
Exposición del maestro	89.34%	71.78%	72.09%
Resolución de cuestionarios y/o ejercicios diversos	85.31%	73.94%	75.67%
Trabajo en equipos cooperativos	73.57%	70.19%	70.31%
Identificación de metas o productos a realizar en sus proyectos-tareas	72.14%	66.82%	72.77%
Retroalimentación emanada de la aplicación de instrumentos de evaluación	66.04%	62.64%	71.49%
Técnicas dinámicas de retroalimentación	73.61%	60.00%	65.69%
Análisis de casos o situaciones problema	68.45%	66.50%	61.82%
Lectura de textos	56.12%	61.86%	63.10%
Aprendizaje o se entrenamiento para tomar acuerdos en equipo	54.94%	54.06%	57.37%
Prácticas en escenarios reales	56.64%	47.02%	49.87%
Conclusiones orales, escritas o gráficas	67.14%	66.42%	74.26%
Organización grupal por proyectos	18.76%	52.97%	57.02%
Actividades mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación	52.79%	40.49%	57.95%
Exposición del alumno	46.03%	35.82%	49.64%
Técnicas dinámicas de animación	44.86%	37.95%	44.87%
Elaboración de glosarios-nuevo vocabulario	34.95%	38.09%	44.40%
Composición de textos	31.38%	31.41%	33.64%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Tabla 19*Métodos de trabajo que los profesores promueven en sus alumnos*

	CECYTE	COBACH	DGETI
Investigación	36.33%	34.08%	32.69%
Estudio y aprendizaje	28.46%	26.33%	27.26%
Experimentales	22.93%	16.93%	18.81%
Bibliográficos	9.58%	18.25%	17.04%
Otros (prácticas en computadora, TIC en inglés, prácticas de campo)	1.92%	3.93%	8.81%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica; TIC = Tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, se encuentra una actividad de suma importancia para el desarrollo de las actividades docentes en los grupos, relacionada con los componentes organizativos que se priorizan al pensar, estructurar y poner en marcha una clase. En este caso, en las tres instituciones, los profesores coinciden en dar mayor importancia a “Relacionar las competencias del programa de estudios con los métodos más acordes a su naturaleza” (Tabla 20).

Tabla 20*Criterios que se priorizan al pensar, estructurar y poner en marcha una clase*

	CECYTE	COBACH	DGETI
Relacionar las competencias del programa de estudios con los métodos más acordes a su naturaleza	56.81%	60.04%	61.32%
Vincular los saberes del estudiante adquiridos previamente en otros cursos	20.36%	21.15%	21.65%
Ponderar o jerarquizar las competencias	14.18%	12.33%	14.05%
Atender solo las indicaciones del programa de estudios	8.64%	6.48%	2.98%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Con relación al uso de técnicas para la promoción del trabajo grupal, los profesores de las tres instituciones coinciden en utilizarlas siempre o casi siempre (Tabla 21).

Tabla 21
Frecuencia en el uso de técnicas para el trabajo grupal

	Rara vez	Algunas veces	Siempre o casi siempre
CECYTE	3.78%	24.65%	70.90%
COBACH	7.88%	35.89%	56.29%
DGETI	3.08%	26.91%	70.00%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Respecto a las estrategias asociadas a la promoción de la creatividad, los profesores del CECYTE indican que prioritariamente utilizan la música, mientras que los del COBACH y la DGETI dan prioridad a los mapas mentales y la lluvia de ideas (Tabla 22).

Tabla 22
Estrategias para promover la creatividad

	CECYTE	COBACH	DGETI
Mapas mentales	18.52%	17.39%	19.36%
Lluvia de ideas	19.13%	16.09%	16.43%
Uso de la música	34.74%	6.11%	4.62%
Uso del dibujo	15.79%	12.74%	13.54%
Analogías	13.21%	11.92%	11.94%
Mapas de relaciones semánticas	5.72%	7.81%	9.91%
Historietas	7.50%	7.58%	7.30%
Otras (crucigramas, sopa de letras, carteles, rompecabezas, videos)	1.95%	3.24%	3.98%
Uso de la poesía	2.57%	3.47%	2.27%

	CECYTE	COBACH	DGETI
Relaciones forzadas	1.87%	1.52%	1.81%
Complementación de refranes	3.58%	4.11%	3.89%
Seis sombreros para pensar	1.40%	2.59%	0.84%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

En la Tabla 23 puede observarse el tipo de actitudes que los profesores promueven y desarrollan en sus clases; en las tres instituciones, se destaca la “Responsabilidad” y el “Respeto a sí mismo y a los demás”.

Tabla 23

Actitudes que se promueven en clase

	CECYTE	COBACH	DGETI
Responsabilidad	9.42%	10.32%	10.06%
Respeto a sí mismo y a los demás	9.36%	9.55%	9.30%
Participación	9.08%	9.31%	8.87%
Superación	9.62%	8.68%	8.88%
Iniciativa	8.21%	7.44%	8.14%
Colaboración	6.88%	7.35%	8.10%
Búsqueda de la calidad	7.81%	7.30%	7.16%
Cuidado del ambiente	7.14%	6.58%	6.52%
Espíritu de trabajo	5.81%	6.62%	7.05%
Manejo y resolución de conflictos	6.61%	5.88%	6.29%
Originalidad	5.76%	6.29%	5.58%
Curiosidad	5.37%	5.02%	4.97%
Sentimiento de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad	4.39%	5.16%	4.67%
Autodidactismo	4.46%	4.42%	4.40%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Respecto a los hábitos que se promueven en las clases, en las tres instituciones se destaca la formación de hábitos de estudio (Tabla 24).

Tabla 24*Hábitos que se promueven en las clases*

	CECYTE	COBACH	DGETI
De estudio	32.60%	32.49%	31.35%
Intelectuales	20.89%	21.60%	21.54%
Personales	23.19%	20.22%	21.23%
Limpieza	23.31%	22.00%	22.26%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

En relación con los valores que el profesor promueve en sus estudiantes durante su clase, en las tres instituciones aparece, en primer término, la “Democracia” y, en segundo, la “Honestidad” (Tabla 25).

Tabla 25*Valores que se promueven en las clases*

	CECYTE	COBACH	DGETI
Democracia	13.10%	12.25%	11.97%
Honestidad	12.37%	11.54%	11.55%
Tolerancia	10.91%	10.45%	10.94%
Respeto	10.25%	10.40%	9.73%
Identidad y autonomía	7.48%	7.94%	7.95%
Compromiso	7.48%	6.92%	7.58%
Criticidad	7.32%	7.24%	6.60%
Solidaridad	7.06%	6.40%	6.83%
Patriotismo	7.20%	5.80%	6.12%
Servicio	5.62%	6.39%	6.42%
Lealtad	5.31%	5.15%	5.87%
Valoración por el conocimiento científico	3.50%	4.56%	4.16%
Objetividad	2.34%	3.55%	3.61%
Otros (Disciplina, empatía, puntualidad, sinergia, justicia)	0.17%	0.78%	0.68%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

4. Evaluación de los estudiantes

Según Hernández y Backhoff (2017), se considera que “la evaluación es un componente central e irrenunciable de todo proceso educativo” (p.23); desde mediados del siglo pasado, por parte de las autoridades educativas mexicanas, expertos y tomadores de decisiones, se ha asumido la convicción de utilizar esta información para contribuir a la toma de decisiones fundamentada para su mejora. Por ello, el planteamiento —entre otros muchos— es que la evaluación de los estudiantes no sea una actividad individualizada, sino que se generen los instrumentos en una sinergia de participantes.

De acuerdo con el presente estudio, la responsabilidad de la planificación de los exámenes en el COBACH se encuentra situada en “La Academia de asignatura” (63.07%), lo cual representa una condición positiva a favor del trabajo en equipo; mientras que en la DGETI (65.3%) y en el CECYTE (48.5%), el responsable es fundamentalmente el docente (Tabla 26).

Tabla 26

Responsabilidad de la planificación de los exámenes

	La academia de la asignatura	El docente	Otras figuras académicas externas
COBACH	63.07%	11.74%	22.8%
CECYTE	47.42%	48.51%	3.3%
DGETI	30.60%	65.30%	4.10%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

En relación con la aplicación de un examen diagnóstico, al inicio del ciclo escolar con el fin de conocer los conocimientos, habilidades y destrezas que posee el estudiante, esta es una práctica más utilizada en el COBACH y la DGETI, ambas con más del 80% de las afirmaciones expuestas por los profesores; mientras que en el CECYTE solo lo afirmaron el 64.54%. Es importante mencionar que esta debería ser una práctica generalizada, porque sobre la información obtenida deriva

una instrumentación potencialmente distinta, según las disposiciones, habilidades y conocimientos de los estudiantes (Tabla 27).

Tabla 27
Uso de exámenes diagnósticos

	Algunas veces	Casi siempre o siempre	Nunca
CECYTE	31.67%	64.56%	3.78%
COBACH	13.10%	83.32%	3.52%
DGETI	44.77%	78.77%	1.21%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

En ese mismo sentido y en congruencia con la importancia de los exámenes diagnósticos, en las tres instituciones, la mayoría de los profesores indicó que casi siempre o siempre elaboran actividades para trabajar en el aula relacionadas con los resultados del examen; sobre todo en el COBACH (70.22%).

Sin embargo, cabe destacar que porcentajes importantes (que van desde el 5.66% hasta el 25.08%) deriven en acciones específicas asociadas a los exámenes diagnósticos. Esto implica que, aunque se realicen, no hay impacto directo en las acciones de los profesores para sustanciar de mejor manera el desarrollo de sus estudiantes en el curso del ciclo lectivo (Tabla 28).

Tabla 28
Frecuencia en el uso de los resultados de examen diagnóstico

	Nunca o rara vez	Algunas veces	Casi siempre o siempre
CECYTE	10.12%	17.54%	70.22%
COBACH	10.77%	25.08%	64.29%
DGETI	5.66%	20.09%	67.59%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Las tareas escolares, regularmente, son trabajos extra-clase que el profesor asigna a sus estudiantes para realizarse en un plazo determinado con fines académicos y formativos. Estas permiten desarrollar hábitos importantes como la capacidad para trabajar de manera autónoma, la autodisciplina, el manejo del tiempo, entre otros. Para los profesores, también tienen una gran diversidad de usos didáctico-pedagógicos, entre los cuales está la de formar parte de las actividades para evaluar al estudiante. En las instituciones estudiadas, estas tareas se utilizan fundamentalmente para retroalimentar el aprendizaje. En la dimensión formativa también aparece su funcionalidad como insumo para las actividades de clase, al respecto, la DGETI presenta el 15.29%, el CECYTE el 14.74% y el COBACH el 12.13%; en lo relativo al propio cumplimiento de las tareas, la DGETI muestra el 10.53%, el CECYTE el 11.81% y el COBACH el 10.65%; y, finalmente, la inclusión de los estudiantes en la corrección de las tareas se presenta en los tres subsistemas, con porcentajes un poco mayores al 10% (Tabla 29).

Tabla 29

Tipo de actividades realizadas con resultados de examen diagnóstico

	CECYTE	COBACH	DGETI
Retroalimentar aprendizajes	34.59%	32.8%	30.91%
Asignar puntajes para calificación	16.63%	16.40%	16.35%
Corregirlas y devolverlas	10.75%	15.14%	12.88%
Como insumo para las actividades de la clase	14.74%	12.13%	15.3%
Tomar nota del cumplimiento de ellas	11.81%	10.53%	10.65%
Incluir a los estudiantes en la corrección de tareas	10.84%	10.5%	10.17%
Otros	0.55%	2%	3.66%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Uno de los principales retos asociados a la evaluación de los aprendizajes significativos es trascender la visión básicamente memorística de los instrumentos que el profesor utiliza para ello, pues esta condi-

ción resulta contradictoria con las pretensiones de un desarrollo integral de las habilidades y competencias que la EMS tiene actualmente. Esto implica recurrir a otros procedimientos evaluativos que aporten evidencias que permitan objetivar otros tipos de aprendizajes asociados al conocimiento factual, conceptual, procedimental o actitudinal (Ahumada, 2012). Como puede observarse en la Tabla 30, las tres instituciones refieren una buena diversidad en la instrumentación de la evaluación de los estudiantes, incluyendo aún los exámenes, pero situando otros recursos apropiados para reflejar el avance en varios tipos de conocimiento o de la propia evolución del estudiante en la materia, como es el portafolio de evidencias.

Tabla 30

Instrumentos para evaluar a los estudiantes

	CECYTE	COBACH	DGETI
Participación en clase	21.50%	12.19%	11.91%
Tareas	20.43%	11.23%	11.93%
Examen escrito	14.69%	12.85%	11.26%
Exposición	16.09%	9.35%	10.65%
Trabajo en equipo	15.30%	11.39%	11.57%
Portafolio de evidencias	15.92%	9.65%	11.18%
Listas de cotejo	7.74%	10.63%	8.80%
Cuestionarios	8.50%	5.14%	6.93%
Resúmenes	7.83%	5.09%	5.44%
Rúbrica de ensayo	3.54%	4.86%	3.45%
Escala de calificación de productos	3.55%	3.18%	2.58%
Examen oral	3.63%	2.05%	3.40%
Otros	0.39%	0.40%	0.85%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

Por otra parte, también es indispensable generar una actitud reflexiva sobre los procesos de evaluación. Si se pretende la excelencia

en el desempeño educativo, es preciso evaluar continuamente los procedimientos, esto permitirá adecuarlos a las necesidades y características del alumnado; y, de esta manera, satisfacer sus expectativas como sujetos en formación. De igual modo, los alumnos deben ser sometidos sistemáticamente a evaluaciones para comprobar su evolución, así como la eficacia del autodesempeño profesional. Desde este punto de vista, el desarrollo de una postura y de prácticas reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas es la clave en la mejora de la intervención en el aula y fuera de ella. Puede afirmarse que esta condición está siendo contemplada por los profesores de el COBACH, el CECYTE y la DGETI, pues como se observa en la Tabla 31, los profesores realizan acciones derivadas directamente de los resultados de la evaluación a los estudiantes. Las acciones más frecuentes en los tres subsistemas se relacionan con el trabajo directo en el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los resultados de los exámenes son considerados por la mayoría de los profesores de las tres instituciones para modificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los resultados también suelen utilizarse para recurrir a nuevas formas de motivación para el aprendizaje; en este sentido, los profesores del COBACH los usan con mayor frecuencia. Sin embargo, no quedan de lado las actividades que retroalimentan la planeación de la evaluación, pues se realizan cambios en la frecuencia y tipología de los instrumentos de evaluación.

Tabla 31

Uso de los resultados de exámenes

	CECYTE	COBACH	DGETI
Los tomo en cuenta para modificar las estrategias de enseñanza- aprendizaje	43.04%	41.85%	36.9%
Recurro a nuevas formas de motivación para el aprendizaje	30.76%	36.97%	35.4%
Realizo cambios en la frecuencia de la evaluación	8.74%	6.43%	9.49%
Modifico los instrumentos de evaluación	16.7%	11.01%	16.6%
No realizo ninguna actividad	1.07%	2.76%	0.34%

Nota: CECYTE = Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos; COBACH = Colegio de Bachilleres; DGETI = Dirección General de Educación Tecnológica.

● Conclusiones

Es importante considerar que la escuela como centro fundamental del sistema educativo debe, como lo dice Castañeda, “ocuparse debidamente de las personas” (como se citó en Rivera-Vargas et al., 2022, p.9). La afirmación cobra sentido y trascendencia solo cuando las acciones institucionales, personales y profesionales se retroalimentan entre sí, para gestionar los mejores resultados en cuanto a los aprendizajes de conocimientos, habilidades intelectuales, emocionales o técnicas, actitudes y valores por parte de los estudiantes que transitan por las instituciones de educación media superior.

Como se ha podido visualizar a lo largo del libro, se han desarrollado un gran número de actividades encaminadas a transformar a las instituciones de nivel medio superior; al focalizar la atención en los profesores de el COBACH, el CECYTE y la DGETI, destaca que su participación en equipos de trabajo es incipiente y situada solo en las actividades obligadas que ubican las autoridades de cada plantel. A pesar de que autoridades y estudiosos de los fenómenos educativos insisten en las bondades de la interacción y colaboración intensa entre los actores educativos, no se han alcanzado las características de pertinencia y suficiencia de ellas. Hargreaves (1998) insistió en que, entre las bases fundamentales para la colaboración, es necesario escuchar y reunir las diferentes voces presentes en la comunidad educativa y social, instituyendo también los principios éticos orientadores que den coherencia a esas voces y sus fines. Sin un discurso ético sobre la colaboración o sin principios éticos que la respalden, sumado a la clarificación de reglas, papeles, responsabilidades y relaciones de los profesores y directivos de las escuelas, el trabajo en equipo se torna artificial y distante de los requerimientos reales de los estudiantes.

Para concretar este desafío, no solo es cuestión de voluntarismo del profesorado, es indispensable el apoyo institucional como elemento favorecedor de la colaboración y la colegialidad.

Al estudiar lo relativo a las actividades propias y específicas de la planeación, la instrumentación didáctica y la evaluación de los estudiantes, puede destacarse que en los subsistemas estudiados se enmarcan una gran diversidad y complementariedad de criterios y acciones específicas, que conducen a decisiones formativas pertinentes a las pretensiones curriculares propias de la RIEMS; aunque, en algunos, aún se encuentran influidas por las lógicas previas a esta. Esta condición es denominada *eclecticismo epistemológico*, pues como señaló Bachelard (1976), en los procesos de construcción del conocimiento siempre aparecen —por una especie de necesidad funcional— los entorpecimientos y las confusiones; efectivamente, se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza a la espiritualización. Ciertamente, los profesores de nivel medio superior, ante la invasión de nuevos conocimientos, modelos, tecnologías, entre otros, aparecen confundidos, mezclando referentes y buscando soluciones sencillas a los problemas cada vez más complejos; los cuales plantea, precisamente, el transitar de un paradigma caracterizado por la demostración del conocimiento al que se centra en el pensamiento del alumno, que se considera como un constructor de significados (Porlán, 1997). Para el constructivismo, la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, o un dejar hacer a los estudiantes para que ellos, sin intervención del profesor, construyan su propio conocimiento; lo que plantea Ortiz (2015), es que existe una interacción potente entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se integre una síntesis productiva para ambos. El constructivismo es muy claro al destacar que no se aprende solo registrando información en el cerebro, sino construyendo a la par la propia estructura cognitiva.

Según las concepciones epistemológicas del conocimiento y los aspectos básicos del desarrollo intelectual humano —planteados por el paradigma constructivista expuesto como referente del accionar de los profesores en la RIEMS—, el aprendizaje adquiere las dimensiones de un proceso activo y significativo, cuyo propósito es lograr la comprensión del conocimiento a través del descubrimiento, la reflexión y la experimentación; así, la reflexión y la investigación serán los procedimientos más seguros para lograrlo. Aunque los profesores puedan reconocer la vigencia de estos modelos formativos, es necesario:

delimitar el nacimiento de uno nuevo que ha acarreado, con su desarrollo, un panorama transitorio en el que prevalecen elementos o criterios del modelo anterior con elementos o criterios de un modelo en construcción. El profesorado [...] está inmerso plenamente en un proceso de transición. La transformación radical del sentido común que conlleva este cambio de paradigma supone grandes transformaciones en la transición. Este tránsito entre paradigmas genera un eclecticismo. (López et al., 2010, p.1062)

Por ello, en el presente puede afirmarse que, aunque el discurso pedagógico presume ser constructivista, este es un paradigma en construcción; esto debería inducir a inventar responsablemente, no uno, sino distintos modelos congruentes con este.

Es necesario propiciar con los profesores, una nueva manera de pensar y entender; esto es, adoptar, adaptar y reconstituir los principios de prácticas relevantes para el desarrollo de los estudiantes en un entorno complejo y pleno de incertidumbre.

Los cambios que caracterizan el presente son profundos, complejos y difíciles para todos los actores implicados en el entramado formativo que representa la educación media superior; por ello, es necesario disponerse con energía e inteligencia a transformar reflexivamente estas instituciones, pensando siempre que en esas buenas decisiones está implicado el futuro de nuestra vida en común.

Finalmente, puede comentarse que una de las limitaciones del estudio fue la participación de un mayor número de subsistemas de educación media superior como, por ejemplo, el CONALEP o los bachilleratos agropecuarios. Asimismo, es necesario referir que lo que se ha explorado en este estudio permite, a quien se interese por este ámbito, delinear otras investigaciones que revisen las interacciones entre los procesos analizados como son la planeación y la instrumentación didáctica, así como la evaluación de los estudiantes, ya sea en el propio nivel de educación media superior o en otros niveles educativos (básico o superior).

● Referencias

- Ahumada, P. (2012). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.
- Arroyo, J. P. (2018). *Líneas de política pública para la educación media superior*. Secretaría de Educación Pública. https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publi.pdf
- Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Banco Mundial. (2020). “La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa, que con el tiempo se volverá estridente”. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>
- Barrientos, A., & Taracena, E. (2008). La participación y etilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113-141. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003606.pdf>
- Bracho, T., & Miranda, F. (2017). *Desencuentros entre los jóvenes y la escuela en América Latina*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/desencuentros-entre-los-jovenes-y-la-escuela-en-america-latina/>
- Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en el mundo. *Innovación educativa*, 14(64), 11-22. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-64/IE-64.pdf>
- Calucho, M. C. (2018). *El refuerzo pedagógico como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes* [Tesis de maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6379/1/T2720-MIE-Calucho-El%20refuerzo.pdf>
- Cantero, D. M. (2020). Hacia donde se dirige la educación media superior en México. *REVISTA EDURAMA*, (9). <http://revistaedurama.com/hacia-donde-se-dirige-la-educacion-media-superior-en-mexico/>

- Castro, M.E., González, J.H., & Vergara, D.E. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina La experiencia de adolescentes y jóvenes en México*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/50), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46860/1/S2100231_es.pdf
- Carro, A. (2021). USICAMM y MEJOREDU: Las contrariedades para la evaluación del Desempeño Profesional de la Promoción Horizontal. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/usicamm-y-mejoredu-las-contrariedades-para-la-evaluacion-del-desempeno-profesional-en-la-promocion-horizontal/>
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2018). *Trabajo en México: la importancia de la educación media superior*. <https://ceey.org.mx/trabajo-en-mexico-la-importancia-de-la-educacion-media-superior/>
- Chehaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior sobre la formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana*, 36(3-4), 219-259. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. (2021). *Tipos de bachilleratos*. https://www.comipems.org.mx/template.php?P-t1ZFGTkPr5UwFlhAc_N0nQlEDxBIb8JsNuhajQdDUcikCLnNLRSGfkJ-gviq9o_6vtfnVVEJ-GQK1fQeMsvw
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. (2014). *Certificación CONEVyT*. http://cdmx.inea.gob.mx/certi_cone.html
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). Última reforma, *Diario Oficial de la Federación*, DOF 29-05-21. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Domingo, M. (2018). Derechos y obligaciones de alumnos y profesores. *PENTALEARNING*. <https://pentalearning.com/blog/general/derechos-obligaciones-alumnos-profesores/>

- El Financiero. (2021). *México sí va a seguir en la prueba PISA, asegura López Obrador*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2021/05/03/mexico-si-va-a-seguir-en-la-prueba-pisa-asegura-lopez-obrador/>
- Escalante, A. E., & Coronado, S. E. (2020). Reformar Curriculares en la Educación Media Superior ¿Camino a mejores prácticas? *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 7(14). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/294>
- Espinoza, K., Ugalde, C., & Pavía, G. (2017). *Criterios para definir el perfil profesionalizante del docente a nivel medio superior en el Instituto Politécnico Nacional con base en los perfiles definidos por la UNESCO y la SEP*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0797.pdf>
- Fabara, E. (2015). *Los Directivos de las Instituciones Educativas en el Ecuador: Situación Actual*. Editorial Académica Española.
- Fernández, L. M. (2020). Seis buenas prácticas que dejo a su consideración para que la gestión escolar pueda mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. *El Diario Universal*. <https://eldiariouniversal.com/2020/05/17/seis-buenas-practicas-que-dejo-a-su-consideracion-para-que-la-gestion-escolar-pueda-mejorar-el-aprendizaje-de-sus-estudiantes/>
- Fernández, M., Hernández, D., & Herrera, L. N. (2020). Jóvenes con un futuro sombrío: media superior ante la pandemia. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/jovenes-con-un-futuro-sombrio-media-superior-ante-la-pandemia/>
- Flores, M., Aguayo, L., & Flores, P. M. (2020). Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: Opinión de profesores de Ciencias Sociales. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*, 10(20), 26-48. http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2020/01/RUDICSv10n20p26_48.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Educación y aprendizaje*. <https://www.unicef.org/mexico/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>

- Fonseca, C. (2011). La Reforma Integral de la educación media Superior. *Revista Pensamiento Universitario*, 7(13), 45-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636128>
- Food and Agriculture Organization. (s.f.). *Capítulo 4: Seguimiento y evaluación de los proyectos participativos de nutrición*. <http://www.fao.org/3/v1490s/v1490s05.htm>
- García, C. J., & Dutschke, G. (2007). La organización con capacidad de aprendizaje. A propósito de una revisión literaria. *ACIMED*, 16(5). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007001100005
- Gobierno del Estado de Baja California. (s.f.). *Deserción escolar en el Nivel Medio Superior*. http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/investigacion/publicaciones/desercion/1/interior_1.pdf
- González, R., & Carreto, F. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *RedCA*, 1(1), 150-165. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10881>
- Grupo Geard. (2022). *¿Qué es y cómo funciona la USICAMM?* <https://grupogear.com/mx/ayuda/funciona-usicamm/>
- Guzmán, F., Díaz, G., & Soto, G. B. (2017). El desarrollo de la planta docente propuesto por la RIEMS. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 137-164. <https://www.redalyc.org/journal/270/27052400007/html/>
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf
- Hernández, J., & Backhoff, E. (2017). Evaluación del aprendizaje en la educación media superior. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 3(7), 23-27. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/G07-esp.pdf>

- Hernández, J. L., Rivera, M. T., & Garza, L. R. (2017). *Ambientes de aprendizaje en bachillerato*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2625.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Ibáñez, R. (2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. *Revista Universitaria UPN*, (26). <http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/371-la-practica-docente>
- Instituto de Educación de Aguascalientes. (2021). *Educación Media Superior*. <http://educacionmedia.iea.edu.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censos y conteos de población y vivienda. Encuesta intercensal*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2014). *Educación inclusiva: Iguales en la diversidad*. INTEF. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110309/mod_resource/content/6/Inclusiva_14_10_14_B3_T1_escuelaseficacesconactitud.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Evaluación del desempeño docente desde la experiencia de los docentes*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-del-desempeno-docente.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017a). *Evaluación docente en México: planteamiento, resultados y propuesta de mejora*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluacion-docente-en-mexico-planteamiento-resultados-y-propuestas-de-mejora/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017b). *Evaluación del aprendizaje en la educación media superior*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluacion-del-aprendizaje-en-la-educacion-media-superior/>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D247.pdf>
- Lepeley, M. T. (2001). *Gestión y Calidad en Educación. Un Modelo de Evaluación*. McGraw-Hill.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación, DOF 27-01-2017*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf
- Ley General de Educación. (2019). Nueva Ley publicada. *Diario Oficial de la Federación, DOF 30-09-2019*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General del Servicio Profesional Docente. (2018). Última reforma. *Diario Oficial de la Federación, DOF 19-01-2018*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019). Nueva Ley publicada. *Diario Oficial de la Federación, DOF 30-09-2019*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Leyva, Y., & Guerra, M. (2015). Evaluación del desempeño docente. *Red. Revista de evaluación para docentes y directivos*, 1(2), 39-55. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red02PDF.pdf>
- Linares, E., García, A.I., & Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>

- López, E., Camacho, Y., Chairez, M., & Gallegos, M. de J. (2010). El eclecticismo epistemológico de los docentes de matemáticas. *Acta Latinoamericana de Matemáticas Educativa*, (23), 1059-1066. <http://funes.uniandes.edu.co/4779/1/L%C3%B3pezElelecticismoALME2010.pdf>
- López, E., Espinosa, S., Serna, A., Ponce, S., Galván, M. E., Oviedo, A., Montoya, Y., Lizárraga, A., Camacho, Y., Hilario, M. de los A., Ibarra, G., Velarde, M., Cuadras, V., Cháirez, M., & Gómez, J. A. (2015). *Evaluación de la instrumentación de la Reforma de la Educación Media Superior*. REDIPE. https://www.researchgate.net/publication/303719897_Evaluacion_de_la_Instrumentacion_de_la_Reforma_de_la_Educacion_Media_Superior
- Loyo, C. (Coord.). (2010). *Guía metodológica para la evaluación de los aprendizajes*. Gobierno de Veracruz. <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Did%C3%A1cticos/Gu%C3%ADa%20metodol%C3%B3gica%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes2.pdf>
- Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, 37(número especial), 108-124. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37nspe/v37nspea8.pdf>
- Macías, A. C., & Valdés, M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a13.pdf>
- Márquez, A. (2014). Retos y tensiones en la EMS. *Perfiles Educativos*, 36(146), 3-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069001>
- MEJOREDU. (2021). *Programas de formación continua y desarrollo profesional docente 2021/2026*. <https://www.mejoredu.gob.mx/programas-de-formacion-continua>

- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles educativos*, 40 (número especial), 11-52.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de la política pública. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (51), 01-22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-010)
- Moreno, J. M. (2004). *Mejora de la escuela y escuelas eficaces: Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la Organización Escolar*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://www.researchgate.net/publication/311727362_Mejora_de_la_escuela_y_escuelas_eficaces_Dos_importantes_tradiciones_de_investigacion_con_implicaciones_en_el_campo_de_la_Organizacion_Escolar
- Naciones Unidas. (s.f.). *Acerca de la buena gobernanza y los derechos humanos*. <https://www.ohchr.org/es/good-governance/about-good-governance>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UN.
- Naciones Unidas. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. *Informe COVID/ CEPAL-UNESCO*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Narro, J., & Moctezuma, D. (2012). *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. UNAM. <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>
- Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2009). *Importancia de la educación para el desarrollo*. UNAM. http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_00/Text/00_05a.html
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pérez, A. I. (2022). Otra pedagogía para otra normalidad. En A. Pérez-Gómez, & E. Soto (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.

- Piovani, J. & Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8927/pr.8927.pdf
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Díada Editora.
- Ramírez, R., & Torres, M.C. (2015). Desafíos centrales y avances de la política educativa hacia la educación media superior. En R. Ramírez (Coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior*. Instituto Belisario Domínguez. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2939/desafios_educacion.pdf?sequenc
- Ramírez, L. G. (2020). *Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/profesionalizacion-docente-competencias-siglo-xxi>
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula; política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40 (159), 90-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=en&tlng=en
- Red. (2015). Evaluación del desempeño docente. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos* (02), 4. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red02PDF.pdf>
- Reyes, J. (2012). *Gestión y cultura escolar en la educación media superior*. México.
- Reyes, V., Trejo, M. d., & Topete, C. (2017). El liderazgo directivo y la gestión en el nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional de México: una mirada desde los estudiantes. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15). <http://doi.org/10.23913/ride.v8i15.292>
- Rivera-Vargas, P., Miño-Puigcercós, R., Passeron, E. (Coords.). (2022). *Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/184173/1/9788419023674.pdf>

- Rodríguez, G. R. (2018). La reforma de la educación media superior. Una compleja transición. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, (09), 45-59. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- Rojas, S. (2018). *La educación media superior en México*. https://www.youtube.com/watch?v=_ORVxAzlrOs
- Saccone, M. (2017). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. Teorías y procesos educativos. <http://doi.org/10.19137/an1309>
- Salgado, T. (2020). El impacto de las expectativas generadas por los profesores en el estudiante. *Acta Educativa*. Universidad Abierta. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/12/30/el-impacto-de-las-expectativas-generadas-por-los-profesores-en-el-estudiante/>
- Samons, P., Hilman J., & Mortimor, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/5._sammons._caracteristicas_clave_de_las_escuelas_efectivas_pam_sammons.pdf
- Secretaría de Educación. (s.f.). *Educación media superior*. <https://seduc.edomex.gob.mx/educacion-media-superior>
- Secretaría de Educación | Gobierno de Baja California. (2021). *Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en Baja California*. SE. https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/Compendio%20Normativo%20y%20su%20Instrumentacion.pdf?fbclid=IwAR20U8drdgREOA_KZJvbxJjTAQC6ofdGSUq2uaKf3p0jp65SsmFjNDO7cyc
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 26-08-2008. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5_1_acuerdo_numero_442_establece_snb.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2008b). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 29-10-2008. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/recursos_evaluacion/materiales/escuelas%20de%20calidad/Modelo%20de%20Gesti%C3%B3n%20Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2015) *Análisis del Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior*. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11390/6/images/reporte_abandono.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 28-06-2017. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2017-2018*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020b). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 06-07-2020. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020

- Secretaría de Educación Pública. (2021a). *Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros*. <http://usicamm.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2021b). *Programa de promoción en el servicio docente por asignación de horas adicionales en educación media superior*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/616631/2_Programa_Promocion_en_el_servicio_docente_asignacion_horas_adicionales_EMS.pdf
- Sesento, L., Lucio, R., & del Toro, P. (2017). *La profesionalización docente, responsabilidad ineludible en Educación Media Superior*. Congreso Internacional de Educación. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/A006.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (s.f.). *Nuevo currículo de la educación media superior*. <http://sems.gob.mx/curriculoems/conformacion>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2015). *Alianzas vigentes 2015*. <https://www.gob.mx/inea/documentos/subsecretaria-de-educacion-media-superior-sems#:~:text=La%20Subsecretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media,tipos%20y%20modalidades%2C%20orientada%20bajo>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2017). *La educación media superior en el sistema educativo nacional*. http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/ems_sistema_educativo_nacional
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2021). *Programa de formación docente en educación media superior*. Gobierno de México. <http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/>
- Terán, A. (2019). Desafíos de la función docente en la educación media superior. En J. A. Trujillo, A. C., Ríos, & J. L. García (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 177-185). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-3-02-Teran.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación de competencias*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/Aspectos-basicos-de-la-formacion-basada-en-competencias.pdf>

- UNIVERSIA. (2020). *¿Qué tienen en común los mejores sistemas educativos del mundo?* <https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacion-academica/que-tienen-en-comun-los-mejores-sistemas-educativos-del-mundo.html>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99.
- Vázquez, S., & León, S. R. (2015). Evaluación de la gestión escolar del bachillerato tecnológico agropecuario no. 41 “BENITO JUÁREZ GARCÍA” en el estado de Baja California. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (3).
- Velasco, E., Guillen, R., & Galindo, C. (Coords.). (2018). *Situación y diagnóstico de la educación en México. Perspectivas y posibilidades*. STUNAM. https://stunam.org.mx/sa/11carrera/2019/situacion_diagnostico_educacion_mexico_jul19.pdf
- Zepeda, S. K. (2018). La Reforma Educativa: Desafíos curriculares para la Educación Media Superior. *Re-encuentro. análisis de problemas universitarios*, 29(76), 101-118. <https://www.redalyc.org/journal/340/34065195007/html/>

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

LA DOCENCIA Y SUS PROCESOS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Esta obra se terminó de producir en mayo de 2022.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi®

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<http://www.qartuppi.com>



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Esta obra analiza el contexto de la educación media superior en México, concentrándose en los procesos más relevantes que caracterizan a la práctica docente (tales como participación en equipos de trabajo, planeación didáctica, instrumentación didáctica y evaluación de los estudiantes); específicamente, en los siguientes subsistemas: Colegio de Bachilleres (COBACH), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE) y Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI).

ISBN 978-607-8694-31-0
DOI 10.29410/QTP.22.05



Qartuppi®