



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Estudio de Paridad entre los Componentes de Autodirección y el
Enfoque Basado en Competencias de la Reforma Educativa para el
Nivel Medio Superior en México**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Víctor Manuel Martínez Rosillo

Asesor tutor:

Mtra. Martha Elena Morales Rodríguez

Asesor titular:

Dra. Yolanda Cázares González

Morelia Michoacán, México

Agosto, 2009

Hoja de firmas

El trabajo de tesis que se presenta fue APROBADO POR UNANIMIDAD por el comité formado por los siguientes profesores:

Mtra. Martha Elena Morales Rodríguez

Mtra. María Patricia Contreras Montes de Oca

Mtra. Blanca Azucena Tovar Meléndez

El acta que ampara este veredicto está bajo resguardo en la Dirección de Servicios Escolares del Tecnológico de Monterrey, como lo requiere la legislación respectiva en México.

Dedicatorias

- Dedico este trabajo a mis pequeños hijos Aileen Michell, Víctor Iair y Leslie Anayari por todo el tiempo que me obsequiaron para estudiar esta maestría; por todo su amor y paciencia que me impulsó a seguir adelante sin desfallecer. Seguramente algún día se darán cuenta que en realidad todo el esfuerzo que dediqué a este trabajo finalmente fue siempre pensando en ellos con el fin de ofrecerle mejores condiciones de vida y para que se sintieran orgullosos de su padre. Con todo mi amor para ustedes.

Agradecimientos

- A Dios nuestro señor por darme la fortaleza y valentía para iniciar, permanecer y concluir esta maestría, permitiéndome superar todas las adversidades que enfrenté y que en ocasiones sentí que me habías abandonado; sin embargo, me di cuenta que no era así, pues solo lo hacías para hacerme más fuerte y enseñarme que en la vida todo se logra con esfuerzo, perseverancia y amor.
- Agradezco infinitamente al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey por darme la oportunidad de crecer personal y profesionalmente, especialmente al Dr. Marco Serrato quien con sus palabras de aliento y apoyo me motivaron a ingresar y permanecer en el programa de maestría
- Al Instituto Latino de Morelia A.C. , especialmente al Lic. Alejandro Peña Miguel por haber creído en la propuesta de capacitación para mí y mis compañeros maestros.
- A mi titular y mi tutora, la Dra. Yolanda Cázares González y Mtra. Martha Elena Morales Rodríguez respectivamente, por compartir conmigo sus conocimientos y ser mis guías para la adecuada realización de este proyecto.
- A todas aquellas personas, familiares y amigos que me ofrecieron siempre su ayuda incondicional, su comprensión y su cariño. A aquellos que contribuyeron directa o indirectamente en la realización de esta tesis y que lo que hacían pareciera que fuera propia, gracias... totales.

Estudio de Paridad entre los Componentes de Autodirección y el Enfoque Basado en Competencias de la Reforma Educativa para el Nivel Medio Superior en México

Resumen

La presente Tesis fue el producto del trabajo realizado durante un año con el objetivo de localizar los puntos de paridad entre el aprendizaje autodirigido y las competencias genéricas que se plantean en la reforma del nivel medio superior en México. Para lo anterior se muestran los aspectos más relevantes que existen en la literatura sobre la autodirección y sus diferentes perspectivas de los componentes que lo integran, la educación basada en competencias, sus fundamentos teórico-prácticos y los preceptos de la reforma educativa propuesta por la SEP para el nivel medio superior en el presente sexenio. La parte metodológica se integra con un enfoque cualitativo en donde se obtuvo información de una muestra constituida por seis expertos en educación quienes expresaron su perspectiva sobre la paridad entre las dos variables de estudio. Los resultados de dicha investigación fueron contundentes en cuanto a la evidente paridad de cada uno de los componentes de la autodirección con al menos seis de las nueve competencias genéricas propuestas en la reforma educativa. Cabe señalar que con las preguntas complementarias en las entrevistas y la relación motivo del presente estudio se concluyó con algunas observaciones interesantes como la presencia intrínseca del aprendizaje autodirigido en la práctica de las competencias y diferentes líneas de investigación que pueden surgir de este trabajo.

Índice del Contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	
1.1 Antecedentes.....	5
1.1.1 Panorama mundial de la educación.....	5
1.1.2 Panorama de la educación en México.....	7
1.2 Definición del problema.....	10
1.3 Pregunta de investigación.....	11
1.4 Objetivos de la investigación.....	12
1.4.1 Objetivo general.....	12
1.4.2 Objetivos específicos.....	12
1.5 Justificación de la relevancia del tema de investigación.....	13
1.6 Beneficios esperados.....	17
1.7 Limitaciones de la investigación.....	18
Capítulo 2. Marco Teórico	
2.1 Contexto histórico y evolución de la educación media superior en México.....	20
2.1.1 El bachillerato en México.....	22
2.1.2 Panorama actual sobre la reforma educativa.....	27
2.2 Las competencias.....	30
2.2.1 Antecedentes históricos.....	30
2.2.2 Conceptualización.....	34
2.2.3 Clasificación de las competencias.....	37
2.2.4 Componentes de las competencias.....	43
2.2.5 Enfoque educativo de las competencias.....	45
2.2.6 Relevancia de las competencias para el desarrollo cultural.....	47
2.2.7 Relevancia de las competencias para el desarrollo social.....	48
2.2.8 Relevancia de las competencias para el desarrollo científico.....	50
2.2.9 Las competencias en el modelo educativo para el nivel medio superior.....	51
2.3 La autodirección.....	54
2.3.1 Fundamentos teóricos.....	55
2.3.2 Modelos de la autodirección.....	57
2.3.3 Etapas de la autodirección.....	59
2.3.4 Perspectivas de la educación autodirigida.....	61
2.3.5 Características del aprendizaje en la autodirección.....	63
2.3.6 Los componentes de la autodirección.....	64

Capítulo 3. Metodología	
3.1 Enfoque metodológico.....	67
3.2 Alcance de la investigación.....	68
3.3 Diseño de la investigación.....	69
3.4 Población.....	71
3.5 Selección de la muestra.....	72
3.6 Sujetos participantes.....	74
3.7 Instrumento de investigación.....	76
3.8 Protocolo de entrevista.....	78
3.9 Diseño de la entrevista.....	79
3.10 Procedimiento de investigación.....	82
Capítulo 4. Análisis de resultados.....	85
4.1 Resultados obtenidos.....	85
4.2 Discusión de resultados.....	93
4.3 Validez.....	103
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	105
Referencias.....	110
Anexos	
Anexo 1: Guía de la entrevista operativa.....	116
Anexo 2: Tabla de respuestas de la entrevista para realizar el estudio de paridad entre los componentes de autodirección y un enfoque basado en competencias.....	120
Anexo 3: Tabla comparativa de las competencias básicas que se buscan con la reforma educativa y la autodirección.....	122
Anexo 4: Formato de la carta de solicitud de entrevista a expertos...	123
Anexo 5: Respuestas de las entrevistas.....	124
Currículum Vitae.....	131

Índice de tablas

Tabla 1: Algunas definiciones de competencias.....	36
Tabla 2: Clasificación de los tipos de competencias.....	42
Tabla 3: Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato.....	44
Tabla 4: Componentes de una competencia.....	46
Tabla 5: Categorización y definición de las competencias genéricas para el Sistema Nacional de Bachillerato.....	55
Tabla 6: Análisis comparativo entre la pedagogía y la andragogía.....	62
Tabla 7: Caracterización del perfil académico y profesional de los expertos.....	75
Tabla 8: Variables sujetas a análisis en la entrevista.....	81
Tabla 9: Relación de instituciones en donde se solicitaron entrevistas.....	84
Tabla 10: Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Planeación y Selección de Estrategias.....	87
Tabla 11: Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Independencia y Autonomía.....	88
Tabla 12: Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Autorregulación y Motivación.....	89
Tabla 13: Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Experiencia y Conciencia Crítica.....	90
Tabla 14: Unidad de análisis 2. Operatividad y reflexiones sobre el modelo basado en competencias y la autodirección.....	92
Tabla 15: Paridad encontrada entre autodirección y competencias genéricas.....	100

Índice de figuras

Figura 1: Clasificación de las competencias que se persiguen en los diferentes subsistemas de educación media superior.....	52
Figura 2: Principales características de las competencias genéricas.....	53
Figura 3: Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Planeación y Selección de Estrategias con las competencias genéricas.....	87
Figura 4: Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Independencia y Autonomía con las competencias genéricas.....	88
Figura 5: Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Autorregulación y Motivación con las competencias genéricas.....	89
Figura 6: Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Experiencia y Conciencia Crítica con las competencias genéricas.....	90
Figura 7. Paridad del componente de Planeación y Selección de Estrategias con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.....	95
Figura 8. Paridad del componente de Independencia y Autonomía con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.....	96
Figura 9. Paridad del componente de Autorregulación y Motivación con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.....	97
Figura 10. Paridad del componente de Experiencia y Conciencia Crítica con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.....	98
Figura 11. Paridad general entre los componentes de autodirección y las competencias genéricas de acuerdo a las opiniones de los expertos.....	99

Introducción

El tema de la educación ha sido durante mucho tiempo prioritario en muchas culturas del mundo ya que de alguna manera es la forma en que se transmite una cultura de generación en generación; sin embargo, conforme las sociedades cambian y crecen, experimentan mayores y diferentes problemáticas. Por lo anterior, se han desarrollado varias corrientes educativas y modelos que tratan de resolver las diferentes problemáticas de cada contexto tal es el caso del conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, la educación basada en competencias y el aprendizaje autodirigido; por mencionar algunos.

Ahora bien, en cuanto a la Educación Media Superior en México, que es en donde se sitúa el presente estudio, se tienen grandes lagunas y deficiencias pues es un nivel educativo descuidado por muchos años y que ahora se pretende poner orden con la nueva propuesta del gobierno federal con el llamado Sistema Nacional de Bachillerato, en donde se pretende unificar criterios sobre los contenidos curriculares básicos y el logro de tener jóvenes competentes para la vida.

En la presente investigación se pretende encontrar una paridad entre las competencias genéricas que se buscan para los jóvenes del nivel medio superior en México y los componentes de la autodirección; además de obtener reflexiones acerca de la realidad existente en cuanto a la factibilidad de lograr los resultados esperados con estos modelos de aprendizaje en los alumnos de bachillerato. De tal forma que se inicia con un planteamiento en donde se describe con detalle algunos antecedentes de la educación a nivel mundial y nacional, se define el problema de investigación, de

presentan los objetivos, se da una justificación al tema de investigación y se muestran algunas limitantes que tiene el estudio del tema.

En este sentido, se continua en el marco teórico referencial iniciando con un preámbulo sobre el desarrollo histórico del nivel bachillerato en México, para después profundizar con la situación actual y la explicación de los aspectos que fundamentan una reforma ambiciosa para el nivel medio superior al pretender incorporarse a la línea que sigue el nivel educativo básico nacional sobre el desarrollo de competencias.

Posteriormente se continua con los aspectos mas sobresalientes de la educación basada en competencias. Ahí se describen los antecedentes históricos de las competencias, las diferentes conceptualizaciones del término de competencias, los fundamentos cognositivos, sociales, económicos y políticos, sus componentes, su clasificación, entre otros aspectos. Para concluir esta sección, son presentados los factores esenciales de la autodirección no como un modelo de aprendizaje que implica el aislamiento de aprendiz, como pudiera pensarse, sino como una forma de lograr aprendizaje significativo, eficaz y productivamente.

En cuanto a la metodología utilizada, la investigación se ampara bajo el paradigma cualitativo en donde se siguió un proceso metodológico desagregado en varias secciones tales como la explicación del tipo de investigación realizada, el contexto sociodemográfico, la especificación de la población y muestra de interés, las características principales de los sujetos proveedores de información y expertos en el tema, un panorama amplio del diseño del instrumento de recolección de datos y el registro de la información obtenida para el análisis correspondiente de los resultados.

Cabe mencionar que la técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista estructurada y es en ésta en donde se centró el trabajo de campo.

En cuanto al manejo de resultados obtenidos se presentan dos unidades de análisis; en la primera de ellas se utilizaron dos herramientas de presentación: el uso de cuadros de información en donde se incluyen tablas con las categorías correspondientes a los componentes de la autodirección y si frecuencia de paridad con las competencias genéricas en estudio, y las gráficas de resultados que permiten visualizar con claridad y precisión la estrecha relación que encontraron los expertos de las variables de investigación. En la segunda unidad de análisis se abordaron las ideas complementarias de la entrevista sobre aspectos de impacto, factibilidad y reflexiones orientadas a la realidad del contexto en estudio enfatizando sobre los modelos de aprendizaje por competencias y de autodirección.

El análisis de los resultados dio pie a concluir la investigación con algunas reflexiones acerca de los objetivos perseguidos al plantear el problema en cuestión; por un lado se hizo presente la paridad de los componentes de la autodirección con al menos siete de las once competencias genéricas analizadas. Fue evidente que el modelo educativo basado en competencias implica lograr en los jóvenes mayores capacidades de autodirección, no como una relación de causalidad sino que de manera implícita se desarrollaran las competencias para ambas formas de aprendizaje. Por otro lado, las aportaciones que hicieron los expertos al responder las preguntas complementarias de la entrevista invitan a la reflexión profunda sobre la educación media superior en México y

sus posibles condiciones que permitirían en estudios posteriores aportar conocimiento sobre esta línea de investigación.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes

Cuando una problemática se presenta y es motivo de estudio, es de gran importancia el poder establecer una conexión entre los aspectos que se han desarrollado previamente y los factores actuales. El retomar a la historia de la educación con un enfoque general a nivel mundial y posteriormente particular en México, nos permite vislumbrar un panorama amplio de las condiciones y características de los diferentes modelos educativos que se han aplicado durante las diferentes etapas de la historia para un mejor análisis y solución de la presente investigación.

1.1.1 Panorama mundial de la educación.

Durante las últimas décadas la humanidad ha tenido grandes y vertiginosos cambios en la forma que percibe la realidad. Sin duda alguna el desarrollo económico, social, político y cultural, han avanzando hacia el logro de satisfacer las demandas que, de la misma manera, van incrementándose continuamente. En este sentido, el poder económico de cada país esta orientado hacia la necesidad de vender productos y servicios que permitan el sano desarrollo de las naciones.

La presencia de nuevos problemas sociales y culturales exigen que se repiense el proceso educativo, e idear competencias educativas basadas en la economía y en la administración, acercando a los individuos a la actividad productiva, se exigen nuevos métodos que combinen la tecnología con las destrezas y habilidades de los estudiantes y puedan competir exitosamente en el campo laboral y por consecuencia los productos y

servicios compitan aceptablemente en los mercados internacionales. Por tanto, la necesidad de las instituciones educativas es encontrar nuevas formas o métodos de relacionarse con el sector empresarial a través de un diseño para construir competencias que emanen desde el currículum, siendo importante que éste deje de centrarse en los contenidos de las disciplinas.

De acuerdo con Tobón (2007) se plantea la necesidad que las instituciones educativas formen capital humano que requiera el mercado local y global. Ante esa postura, él propone a las instituciones educativas definir un plan de acción para elaborar un currículum profesional que satisfaga las necesidades del nuevo contexto mundial, bajo dos criterios fundamentales, las líneas básicas que lo conformarán y las competencias necesarias en la formación del nuevo profesionista. Sin embargo, las tendencias de la economía mundial están dirigidas a las nuevas tecnologías tal como lo menciona Don (1998) en la nueva economía se tiene como base el capital humano y las redes de información, de tal forma que cada vez se requieren más profesionales capaces de utilizar los medios de información que les permitan optimizar su aprendizaje y aplicar los conocimientos requeridos para brindar con eficiencia un producto o servicio.

Así entonces, la educación está tomando un rumbo en donde la enseñanza debe ser más efectiva y por ende los docentes deben estar actualizándose al ritmo de los avances tecnológicos; en este sentido, Cejas (2004) menciona que la inclusión y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son ineludibles en los procesos educativos puesto que permiten proveer innovadoras estrategias de enseñanza y aprendizaje a tono con los cambios que ha traído la globalización.

Siguiendo estas dos líneas: la necesidad de individuos con una educación/instrucción basada en competencias y por otro lado la vorágine de los medios de información en algún momento se entretjerán y surgirá así una nueva era de los procesos de enseñanza-aprendizaje en donde cada individuo tendrá a la mano las herramientas necesarias para su autoformación. La educación a nivel mundial no es la excepción en el proceso de globalización y por ende, las naciones y sus dirigentes deben promover acciones que permitan prever las necesidades sociales, económicas, políticas y ambientales que requiere cada cultura.

1.1.2 Panorama de la educación en México.

El modelo educativo en México, durante muchos años, se ha fundamentado en la enseñanza tradicional, privilegiando el almacenamiento de información, la memorización repetitiva y la mecanización de procesos en lugar de promover la reflexión, la solución de problemas, la investigación, la creatividad, entre otros.

De acuerdo con Pérez (2006) el enfoque introspectivo que ha tenido México en los últimos 74 años ya es obsoleto. Si bien es cierto, todas las reformas educativas propuestas por los diferentes gobiernos a lo largo de la historia, han atendido las necesidades propias del país, así podemos analizar la secuencia de dichas reformas iniciando con el gobierno de Francisco I. Madero, pues desde la conquista de los españoles con los centros educativos religiosos, que tenían como fin solo la “humanización” de los indígenas, se tuvo en completo abandono el aspecto educativo. Según Camacho (2007), José Vasconcelos fue nombrado Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, esta secretaría se disuelve por la constitución de 1917; sin

embargo, es ahí donde se gestiona la creación de la Secretaria de Educación Pública (SEP) y se concreta en 1921 con una política centralista y con nacionalismo cultural, sus prioridades fueron: La educación popular, la desanalfabetización, la creación de bibliotecas, la enseñanza indígena y la promoción de las bellas artes, en ese año el analfabetismo abarcaba al 66.1 por ciento de la población adulta y el promedio de escolaridad era de un año.

En 1934 con la llegada al poder del General Lázaro Cárdenas, se inicia una reforma educativa radical en el artículo 3º constitucional, dando un carácter socialista que hacia énfasis en la educación popular, anticlerical, pro-estado, nacionalista y centralizada. Posteriormente se continuaron con algunos cambios irrelevantes en la política educativa del país, por ejemplo en 1970 durante el gobierno del Lic. Luis Echeverría Álvarez la reforma educativa estuvo vinculada a la “Apertura democrática” y a nuevo modelo de modernización de la economía nacional, en esta reforma se inició con una reestructuración de la SEP atendiendo al problema de centralización formando en 1973 unidades regionales.

Continuando con los cambios de gobiernos, las reformas educativas finalmente no concretaban ningún cambio sustancial, uno de los principales obstáculos del estancamiento de una verdadera reforma educativa y que se mantenía constante en México era la centralización, desde 1976 se inició una reforma administrativa decretada por el presidente José López Portillo, posteriormente evoluciona en 1992 con una descentralización operativa. A principios de los ochentas, la SEP pidió se realizara un estudio que permitiera hacer eficiente el funcionamiento del sistema educativo, no

obstante, hasta el año 2000 se atiende esta problemática proponiendo cambiar el proceso de integración del gasto público con base en proyectos determinados localmente; sin embargo, lo que inició con una desconcentración administrativa finalmente concluyó en una descentralización operativa concretizada con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) teniendo como consecuencia reformas al artículo tercero constitucional y expidiendo una nueva ley federal de educación en 1993. Los esfuerzos descentralizadores nunca tocaron realmente la sustancia política educativa, ni del modelo educativo de México pues se centraron en tres aspectos: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función social del magisterio, en donde el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. (SEP, 2008)

Ahora se deben tomar medidas que atiendan a las necesidades sociales, políticas y de economía mundial. En esta misma tónica Andrede (2006) plantea que la capacidad de un país para lograr reformas efectivas se halla en su gobierno, eficiente y útil; en su gente, proactiva; en sus empresas maximizadoras, de vocación social y consolidando logros, para hacer con estos tres elementos vinculaciones con otros países y encontrar así un desarrollo eficaz.

Lamentablemente la realidad en México dista mucho aún de tener un modelo educativo que atienda las verdaderas necesidades del individuo y de la sociedad. Las asimetrías y complejidades de un México multicultural y multifacético que exige una arquitectura institucional y de política menos centralizada, autónoma y asimétrica

pueden permitir un cambio radical en el modelo educativo mexicano, para atender y elevar verdaderamente la calidad de la educación.(Andrede, 2006).

1.2. Definición del problema

Los diferentes aspectos conceptuales, metodológicos y prácticos del aprendizaje autodirigido, así como un enfoque de la educación basada en competencias consideradas en la reforma del Nivel Medio Superior en México, serán el fundamento que permitirá analizar el panorama acerca de la factibilidad de la presente investigación. Si bien es cierto, existe información de los dos paradigmas de manera independiente; sin embargo, es escasa aquella en donde se consideran complementarias. Tanto el aprendizaje autodirigido SDL (Self-Directed Learning) como la educación basada en competencias CBET (Competency-Based in Education and Training) tienen sus orígenes en las necesidades laborales que se exigían dentro de los centros de trabajo, de tal forma que se implementan principalmente con adultos quienes sus condiciones de aprendizaje son diferentes, tal como lo menciona Grow (2003, p 125) “a través de la experiencia me da cuenta de que el estilo de aprendizaje de los adultos es muy distinto al de los más jóvenes, mucho más dispuesto y con mayor interés, así como con más independencia”. En tal caso, es necesario que las instituciones educativas de nivel medio superior asuman el compromiso de plantear nuevos currículos que logren en los educandos mejores condiciones, métodos y estrategias de aprendizaje para que en su ingreso a la universidad posean las competencias básicas necesarias para desarrollar nuevas competencias genéricas o específicas.

1.3 Pregunta de investigación

Las tendencias actuales de la educación están dirigidas a la satisfacción de las nuevas exigencias globalizadoras; sin embargo, cada contexto en específico tiene diferentes particularidades que implican el realizar ajustes de los modelos planteados en diferentes partes del mundo, de tal forma que en nuestro país está en marcha una reforma educativa que apuesta por el desarrollo de competencias en todos los niveles educativos y por otro lado, aunque con menos fuerza, se vislumbra un panorama en donde la misma tecnología, las exigencias de tiempo, las necesidades personales, entre otros, exigen que los educandos tengan mayores capacidades de autodirigir su formación.

Por lo anterior la principal pregunta que dirige la investigación de la presente tesis es la siguiente:

¿Existe una paridad entre los componentes de autodirección y el perfil de egreso de los estudiantes que propone la reforma educativa para bachillerato por parte de la Secretaría de Educación Pública de México en el presente sexenio?

Este problema general, a su vez, implica la necesidad de desagregarlo en subproblemas que se pueden formular de la siguiente manera:

- ✓ ¿Qué componentes integran la autodirección?
- ✓ ¿Cuáles son las competencias que fundamenta la reforma integral de educación media superior en México?
- ✓ ¿Qué elementos de la autodirección tienen relación con las competencias?

✓ ¿Cómo determinar paridades entre los componentes de las competencias y autodirección en educación?

1.4 Objetivos de la investigación

Para dar sentido y claridad a los fines que se persiguen en la presente tesis, es necesario definir con precisión los objetivos que se persiguen. Inicialmente se plasmará el objetivo general en donde se expresa un panorama amplio del propósito del trabajo, posteriormente se desagrega en objetivos más específicos que permitan dar un mejor seguimiento al trabajo de investigación así como identificar los logros y avances del trabajo.

1.4.1 Objetivo general

Localizar los puntos de paridad entre el aprendizaje autodirigido y las competencias genéricas planteadas para el nivel medio superior en México, de tal forma que se logre plasmar una serie de reflexiones que permita a los lectores tomar algunos elementos y eventualmente aplicarlos en su práctica profesional y mejoramiento de su participación en la educación.

1.4.2 Objetivos específicos

- ✓ Conocer los componentes fundamentales del aprendizaje autodirigido
- ✓ Identificar los factores que intervienen en la educación basada en competencias
- ✓ Determinar la relación bilateral que complemente los enfoques de la autodirección y el desarrollo de competencias.

✓ Conocer las condiciones necesarias para que la reforma planteada para el nivel medio superior pueda tener éxito en su implementación

✓ Plasmear reflexiones acerca de los beneficios que pudieran lograr en los jóvenes bachilleres con una educación basada en competencias y bajo un modelo educativo de autodirección.

1.5 Justificación de la relevancia del tema de investigación

Existen varios motivos por los que la presente investigación cobra relevancia para el análisis de la problemática en la educación media superior de México; sin embargo, destaca la inevitable necesidad de desarrollar nuevas tecnologías y modelos de formación. En este sentido se debe considerar que la vorágine de la globalización del conocimiento, la sociedad de la información y el mismo conocimiento que, en su conjunto, exigen los ajustes y cambios necesarios de la educación tradicional.

Una de las principales preocupaciones de la educación en México es justamente la educación media superior pues de acuerdo con Miguel Székely, subsecretario de este nivel de la Secretaría de Educación Pública, “este nivel está abandonado, no tiene identidad ni mecanismos de evaluación, carece de criterios normativos y está desvinculada del sistema básico, del superior y del sector productivo. El diagnóstico es que el Estado mexicano ha tenido una política de omisión para la educación media superior. Hay abandono presupuestal y un total desinterés que se reflejan en la situación en la que se encuentra este nivel educativo” (Cruz, 2007)

El aprendizaje autodirigido puede ser una alternativa flexible y responsable, que es útil para aquellos adultos que desean reincorporarse a las actividades productivas, dentro de un mundo rápidamente cambiante, pero también no se debe excluir a los jóvenes dentro de su preparación para su incorporación a la vida laboral, inclusive para jóvenes que cursan la educación media superior para ingresar a sus estudios universitarios.

Ahora bien, como menciona Knowles (1975), existe la evidencia de que las personas que toman la iniciativa en su aprendizaje (estudiantes pro-activos) aprenden más cosas y mejor que las personas que se sientan a los pies del profesor de forma pasiva, esperando a ser enseñados (estudiantes reactivos). Además, el aprendizaje autodirigido sincroniza mejor con nuestro proceso natural de desarrollo psicológico.

Otro de los factores determinantes en la justificación del presente estudio es pensar en una proyección de lo que ocurriría si las generaciones actuales no desarrollan las capacidades necesarias para lograr un trabajo eficaz benéfico a la sociedad, y más aún, que contemos con individuos capaces de adaptarse al cambio constante y que sean propositivos, innovadores y lo más importante, debe tener la capacidad de continuar adquiriendo nuevos conocimientos fácil y hábilmente durante el resto de sus vidas.

La nación requiere de profesionistas que atiendan las demandas del contexto social, político y empresarial. Las escuelas, instituciones y facultades tenemos la responsabilidad impulsar programas educativos que permitan llegar a niveles de competencia de alto nivel, acorde a otros países desarrollados. En caso contrario, menciona Pérez (2006), al no cumplir con los requerimientos mínimos que nos impone la actual dinámica económica, política, social y global, no podremos más que aspirar a

seguir como estamos o peor: sería una real lástima por el alto valor en talento que tienen nuestros jóvenes estudiantes mexicanos.

No obstante, el ritmo de vida de las nuevas generaciones y de las próximas es en extremo acelerado, la era de la tecnología y del conocimiento avanza a pasos agigantados de tal forma que los estudiantes están expuestos a una gran cantidad de información y cada vez más personas tiene acceso a los medios electrónicos de comunicación. En este sentido, Cebrián (1998, p 150) “La educación no puede ser sino una preparación para el estudio por nosotros mismos, y el arte de aprender no viene determinado por los títulos académicos, sino por la solidez de los criterios que se aplican a la búsqueda interminable de saberes que la vida constituye”

Si hacemos un ejercicio de reflexión acerca de la forma en que a lo largo de la historia nuestros antepasados han logrado llegar al conocimiento y a la aplicación del mismo para el beneficio de la misma humanidad, nos encontraremos con la realidad de que se encuentra presente el aprendizaje autodirigido pues ha sido y será la base del desarrollo. Recordemos que una competencia humana básica es la capacidad de aprender por uno mismo.

Estudios sobre la relación entre la educación basada en competencias y la autodirección son pocos en realidad, mucho menos estudios específicos de paridad, entendiendo a esta como la condición de encontrar de cada componente su par o igual con las competencias. Una investigación realizada por Navarro y Cázares (2007) referente a las competencias como fundamentales en el fomento de la autodirección en niños de preescolar, mencionan que dicha escases probablemente se deba a que la

mayoría de la literatura de la autodirección está referida a la adultos, pues como comenta Graft (2000, p 1) que la autodirección del aprendizaje (difundida principalmente en Estados Unidos), se refiere a "un proceso mental intencional dirigido por el individuo mismo y caracterizado generalmente por acciones de identificación y búsqueda de información".

De acuerdo a lo anterior, las capacidades de autoformación o disposición al aprendizaje autodirigido y su aspecto metacognitivo, se consideran hasta la fecha como elementos necesarios para aprender a aprender y para la adquisición autónoma del saber y de la educabilidad cognitiva, de tal forma que esto solo se logra con el paso del tiempo cuando se tenga la madurez emocional e intelectual del individuo. (Navarro y Cázares, 2007).

Desafortunadamente en la actualidad los jóvenes están inmersos en una sociedad en donde los medios de comunicación y la mercadotecnia invitan a vivir de manera superficial, vivir al día y sin valorar un proyecto ético de vida. Por otro lado, el joven de nivel bachillerato generalmente se preocupa más por la calificación que por realmente adquirir el conocimiento y formarse en valores, desarrollar habilidades, actitudes y destrezas. En este mismo sentido, Navarro y Cázares (2007) mencionan su preocupación por tantos estudiantes de todos los niveles que frecuentemente se encuentran poco motivados y aburridos con su manera de aprender por dos motivos: El primero por las prácticas tradicionales de memorización de grandes cantidades de información y en segundo lugar por los contenidos que, a veces, resultan irrelevantes para su aplicación en problemas o en tareas que les son asignadas en su vida cotidiana.

Si bien es cierto, las herramientas necesarias para que un alumno de nivel medio superior logre autodirigir su aprendizaje, y más aun su propia vida, se deben ir dando desde sus primeros años; sin embargo, la educación en México está orientada actualmente a que en la educación básica se desarrollen competencias que en caso de lograrse resultados positivos servirá de base para asegurar el éxito en el nivel medio superior. En ese tenor estriba la importancia de la presente investigación de encontrar la paridad entre el enfoque educativo basado en competencias y los componentes de la autodirección del aprendizaje que se logren en los jóvenes estudiantes del nivel bachillerato.

1.6 Beneficios Esperados

Con la realización de la presente investigación se espera tener una serie de argumentos derivados de un análisis preciso entre las corrientes de la autodirección en el aprendizaje y la formación basada en competencias. De esta forma, investigadores, docentes, alumnos y cualquier miembro de la comunidad educativa que se interese por el tema tendría los elementos básicos que le permitirán comprender mejor la problemática planteada así como su posible aplicación en los diferentes contextos solo con las adaptaciones pertinentes que impliquen las características propias de cada contexto.

Finalmente, el hecho de lograr entrelazar los componentes de la autodirección y el aprendizaje basado en competencias pueda inducir a nuevas alternativas de educación que, en su momento, pudieran ser utilizadas por toda persona interesada en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior y así

lograr aportar una educación que contribuya a una sociedad mejor educada, mas democrática, libre, plural e igualitaria.

1.7 Limitaciones de la investigación

En primer lugar, uno de los principales limitantes fue la falta de tiempo que se tiene como investigador candidato a graduarse en la maestría en el sistema de educación virtual pues de antemano la estructura del programa de educación a distancia se diseña para personas muy ocupadas o con muchas responsabilidades y que justamente no es posible asistir a sesiones presenciales; en ese sentido, el tiempo que se tiene para realizar las investigaciones no es el que se quisiera pero si el suficiente para aplicar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos durante el periodo básico de la maestría. Además, de manera general la investigación cualitativa, que es el caso del presente trabajo, requiere tiempo para aplicar la metodología propia del paradigma y más aún para el análisis e interpretación de los resultados.

En segundo lugar, el acceso a expertos con las características específicas que se requieren no es sencillo pues se encuentran en zonas geográficas muy alejadas que complica realizar las entrevistas de forma presencial y que no es posible lograr muchas por las condiciones de calendarización de actividades en los programas vigentes en la maestría del ITESM.

En tercer lugar, el limitado presupuesto con que cuenta el investigador no permite hacer una gran inversión económica que pudiera subsanar las condiciones de tiempo y espacio de las primeras dos limitantes antes mencionadas.

Otra limitación es la escasa información impresa de lo referente a la autodirección, sobre todo la relacionada con la educación en México, de tal manera que los estudios que más se han publicado se contextualizan en otras culturas y peor aun sin una clara relación con la formación basada en competencias. Esto obliga al presente estudio a enfatizar en la metodología cualitativa para la obtención de experiencias vividas por personas que en su momento han experimentado el aprendizaje autodirigido o han fungido como facilitadores para otras personas que lo han hecho y que han estado de cerca con programas educativos basados en el desarrollo de competencias.

Capítulo 2

Marco Teórico

Para dar un sustento teórico a la presente investigación se realizó un compendio de referencias bibliográficas que permitieron obtener información relevante, precisa y actualizada de las variables en estudio y del marco contextual en donde se desarrolla el problema. Este apartado consta de tres etapas generales que son: El contexto histórico y evolución de la educación media superior en México, las competencias y la autodirección. Cada una de éstas fueron desagregadas en varios subtemas que permiten ahondar en los contenidos específicos necesarios para su mejor comprensión.

2.1 Contexto Histórico y Evolución de la Educación Media Superior en México

La enseñanza media superior ha pasado por diversas etapas a lo largo de la historia. Desde la Edad Media, este nivel educativo se impartía en los monasterios y estaba dirigida a jóvenes de la nobleza. Sus prioridades académicas estaban dirigidas a la teología y las artes; sin embargo, existían dos ciclos generales: El trívium, que consistía en la gramática, la lógica y la retórica, y el cuadrivium, conteniendo la música, la aritmética, geometría y la astronomía. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

Terminando la edad media y con el fortalecimiento de la burguesía, se exigía una educación más práctica creándose así las escuelas urbanas distinguiéndose en ellas una enseñanza que propiciaba un aprendizaje pasivo, mecánico y memorístico. Con los adelantos de la ciencia y la emancipación de la educación respecto a la Iglesia se fue

diversificando los contenidos y estructuras de los niveles educativos. Fue hasta 1599 cuando los jesuitas diseñan un plan de estudios denominado “Ratio Studiorum” que comprendía dos ciclos: El inferior, que equivale a los estudios preuniversitarios, y el superior que justamente comprende a lo que es la universidad. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

Durante los siglos XVIII y XIX, la educación media superior se va transformando de acuerdo a las realidades sociales en los diferentes contextos mundiales, sobre todo por los grandes avances económicos y sociales. A inicios del siglo XX se comienza a tomar en cuenta los requerimientos vocacionales de los alumnos pues los requerimientos sociales y laborales debían atenderse; por ejemplo: en los países desarrollados se comenzó a enfocar la educación media superior en una formación propedéutica, por otro lado en los países subdesarrollados se buscaba una preparación para el trabajo. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

Al terminar la Segunda Guerra Mundial, comienzan muchos cambios en los sistemas educativos orientados a la reflexión y a la formación de la personalidad, cada país comienza a diseñar nuevos programas para atender a las necesidades propias de la época. Así por ejemplo, en Alemania se fundan tres tipos de enseñanza media: Gimnasio, gimnasio real y real escuela superior, en donde se pretendía cultivar a los jóvenes en todas sus facultades humanas que permitiera asegurarles un mejor desempeño en sus actividades futuras. En Italia se fusionan los dos tipos de liceo (científico y clásico) con el fin de satisfacer las necesidades del sector industrial y la administración. En Francia se establecen ciclos escolares de tal forma que para obtener el diploma de

bachiller debería haber cursado el joven al menos doce años escolares, contemplando los tres últimos justamente de bachillerato. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

Con todas estas transformaciones de la educación media superior en diferentes partes del mundo, en 1967 surge la Oficina de Bachillerato Internacional con la intención de homogeneizar a la educación de este nivel y que después de tres años publica la Guía General de Bachillerato Internacional en donde se acuerda sobre la necesidad de brindar a los jóvenes una cultura general para que logren el dominio de las herramientas intelectuales para tener éxito en cualquier carrera universitaria o especialización profesional. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

2.1.1 El Bachillerato en México

En el caso de México, Ossenbach (2001) cita a la Cultura Mexica como una de las primeras en preocuparse por la formación de hombres de manera sistemática. Sus primeros centros educativos fueron Cálmecac y los Tepochcallis; sin embargo, con la llegada de los españoles fueron destruidos estos centros indígenas y sustituidos por ordenes religiosas que tenían como fin básicamente evangelizar a la población.

Uno de los antecedentes más remotos de la educación media superior en México, es el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco que fue fundado en 1537 y en donde se ofrecían estudios precedentes a la educación superior. Durante toda la época colonial esta y otras instituciones estaban en manos de órdenes religiosas y estaban dirigidas a clases económicamente privilegiadas. El 17 de enero de 1618 se fusionan los colegios

jesuitas de San Pedro, San Pablo y San Idelfonso, dando origen a la Escuela Nacional Preparatoria.

Con el proceso de independencia, la educación tomo un papel importante dando como resultado su inclusión en la Constitución de Apatzingán en 1814. En la época de Gómez Farías se da marcha a los proyectos constitucionales a favor del sistema público promoviéndose la instrucción popular del México independiente, de tal forma que el estado toma las riendas de las decisiones en materia educativa. En ese momento, la enseñanza superior se distribuiría en seis establecimientos descentralizados del ámbito Universitario: 1) el de estudios preparatorios, 2) el de estudios ideológicos y humanidades; 3) el de ciencias físicas y matemáticas; 4) el de ciencias medicas; 5) el de jurisprudencia; 6) el de ciencias eclesiásticas. (Méndez, 2005).

El 23 de octubre de 1833 se estableció el decreto que reformaba la enseñanza superior y se crean en el Distrito Federal dos establecimientos de educación preparatoria; en ese sentido, en 1865 la Ley de Instrucción Pública reorganiza la educación media superior al estilo de los liceos franceses. En diciembre de 1867, durante el mandato de Don Benito Juárez, se promulga la Ley Orgánica de la Instrucción Pública Federal dando inicio a la organización formal de la educación media superior. El 1 de febrero de 1868 abre sus puertas la Escuela Nacional Preparatoria, en el edificio del antiguo Colegio de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso de México, fundada y dirigida por el profesor Gabino Barreda. En ese momento se impartían materias enfocadas a las carreras de abogado, médico, farmacéutico, agricultor, veterinario, ingeniero, arquitecto y ensayador y beneficiador de metales; y se organizan en cuatro o cinco años. Para

ingresar se exige la presentación de un certificado de profesor público de primeras letras o un examen de conocimientos.

El 19 de diciembre de 1896, el licenciado Joaquín Baranda, secretario de Instrucción Pública, promulga una Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal que asigna como objetivos a la preparatoria la educación física, intelectual y moral de los alumnos con una duración de ocho semestres. Posteriormente, durante los primeros diez años del siglo XX, el secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes Justo Sierra, restablece la Universidad de México con carácter Nacional y a la que integra la Escuela Nacional Preparatoria. Lo anterior da al bachillerato un carácter preuniversitario.

Después del porfiriato, la estructura del nivel bachillerato solo se modifica en cuanto a su duración; sin embargo, en 1922 se realiza en la Ciudad de México el Primer congreso Nacional de Escuelas Preparatorias en donde se establece un plan de estudios para todo el país con una duración de cinco años posteriores a la educación primaria dando un enfoque no solo académico sino como una preparación para la vida, de tal forma que dentro de los procesos se incluía el aprendizaje de un oficio. Además, en dicho congreso surge la reglamentación para la revalidación de estudios del nivel bachillerato.

En 1926 se funda la escuela secundaria lo que produce el cambio del plan de bachillerato a dos años, es aquí en donde se fortalece la tendencia de establecer un bachillerato único, desplazando al bachillerato especializado que se tenía, y que finalmente se impone en 1956. Todos estos cambios son una evidencia de la falta de

estructura y la carencia de objetivos precisos para el bachillerato lo que se confirmó en el Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en Bogotá, Colombia, en 1963, y más tarde, por la XIV Asamblea General de la ANUIES, en 1972. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

Simultáneamente con el desarrollo del bachillerato, durante el gobierno de Presidente Lázaro Cárdenas del Río nacen los estudios tecnológicos, a raíz de la fundación del Instituto Politécnico Nacional, que se clasifican en prevocacionales (secundaria) y vocacionales (preparatoria). Posteriormente durante la década de los setentas se muestra una creciente demanda en el nivel medio superior produciéndose el nacimiento de nuevas instituciones de nivel bachillerato; por ejemplo, el 26 de enero de 1971 se funda el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y el 26 de septiembre de 1973, por decreto presidencial, el Colegio de Bachilleres, organismo descentralizado del Estado que comienza a funcionar en 1974. (Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla, 2009)

El hecho de haber surgido varias instituciones que atendían a diferentes necesidades sociales, con diferentes programas de estudio y algunas con una completa autonomía, produjo graves problemas con la revalidación de materias para alumnos que tenían la necesidad de cambiar su residencia o de escuela pues limitaba la continuación de estudios. Todo esto producía un bajo rendimiento académico, la irregularidad y la deserción escolar, lo que propició que en marzo de 1982 se celebrara en Cocoyoc, Morelos, el Congreso Nacional del Bachillerato en donde se establecen algunos aspectos que pudieran mejorar las limitantes y deficiencias del nivel. Algunos de ellos fueron:

1. Se recomienda mantener la comunicación entre las instituciones.
2. Se declara a la educación media superior esencialmente formativa; es decir, no solo debe tener un carácter propedéutico sino que debe generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social en orden a su integración en la sociedad, preparación para la educación superior y capacitación para el trabajo.
3. Se recomienda que en todas las instituciones que impartan el bachillerato en el país, se adopte un plan de estudios de tres años.

Desgraciadamente el problema del tránsito entre estudiantes siguió siendo un problema en los siguientes años, de tal forma que en el 2001 en el mandato de Vicente Fox Quezada, la Secretaria de Educación Pública propone el “Programa Nacional de Educación 2001–2006” el cual consideró para el nivel medio superior las siguientes políticas:

- ✓ Impulsar el fortalecimiento de las escuelas públicas de educación media superior.
- ✓ Impulsar la mejora de la calidad de los estudios de bachillerato que ofrecen las universidades públicas autónomas por ley.

Los objetivos que se perseguían eran básicamente mejorar la calidad educativa en las escuelas públicas y cerrar brechas entre las diferentes instituciones de nivel medio superior, en cuanto a la calidad del servicio educativo. (SEP, 2004)

En cuanto al enfoque que tomó la educación media superior en esta reforma fue dar al estudiante una formación para el trabajo, en donde el mapa curricular contenía siete horas por semana para este fin.

2.1.2 Panorama actual ante la reforma educativa

No es complicado observar las grandes deficiencias que tiene el nivel medio superior en la actualidad, específicamente en México. Algunas de las problemáticas más evidentes son:

- ✓ Las distintas currículas que se ofertan en el país y que se encuentran desvinculadas entre ellas y con el sector social y productivo, carentes de actualización en contenidos y metodología.
- ✓ No se promueve la formación integral de los alumnos.
- ✓ El profesorado, por lo general está integrado por profesionistas de diversas disciplinas que necesitan de formación docente.

La educación media superior en México, como a lo largo de la historia de este país, ha estado en un considerable abandono, no tiene una estructura definida de procesos educativos, carece de criterios normativos y está desvinculada del sistema básico, superior y del sector productivo. El Subsecretario de Educación Media Superior, Miguel Székely Pardo advirtió: “El diagnóstico es que el Estado mexicano ha tenido una política de omisión para la educación media superior. Hay abandono presupuestal y un total desinterés que se reflejan en la situación en la que se encuentra este nivel educativo” (Cruz, 2007).

En la actualidad operan en México por lo menos 25 subsistemas de educación media superior que ofrecen 200 carreras terminales y que atienden acerca de 4 millones de estudiantes en instituciones como los Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales, los Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios, los Centros de

Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), los Colegios de Bachilleres, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos de los estados, los CONALEP, las preparatorias de las Universidades Autónomas estatales, las preparatorias de la UNAM, los bachilleratos de Artes del INBA y las escuelas privadas.

Debido a lo anterior, los alumnos con necesidad de cambiar de un subsistema a otro tiene grandes dificultades para hacerlo, obstaculizando en libre tránsito de estudiantes y promoviendo, en muchas ocasiones, la deserción y falta de interés para continuar los estudios de bachillerato.

Con todo lo anterior, la Secretaria de Educación Pública dio a conocer en el diario Oficial de la Federación del 26 de septiembre del 2008 que:

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su Eje 3. "Igualdad de Oportunidades", Objetivo 9 "Elevar la calidad educativa", Estrategia 9.3 establece como impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. Asimismo, señala que por lo que toca a la educación media superior, se rediseñarán los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este tipo educativo, y les permita transitar de una modalidad a otra.

En este sentido, La Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaria de la Educación Media Superior, con el acuerdo 442, ha impulsado la Creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de la Diversidad (SNB) que constituye un importante paso para la modernización de la educación media superior, con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional y

que se fundamenta en los siguientes ejes, según se publicó en el Diario Oficial de la Federación de septiembre del 2008:

El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias. Este marco curricular estará orientado a dotar a la EMS de una identidad clara que responda a sus necesidades presentes y futuras.

El segundo eje considera la definición y regulación de las opciones de oferta de la Educación Media Superior (EMS), en el marco de las modalidades que contempla la Ley General de Educación, de manera que puedan ser reguladas e integradas al sistema educativo nacional y específicamente, al SNB.

El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Estos mecanismos consideran la importancia de la formación docente, los mecanismos de apoyo a los estudiantes, la evaluación integral, entre otros aspectos que no podrán perderse de vista en el proceso de construcción del SNB.

El cuarto eje considera la Certificación complementaria del SNB, es decir, la expedición de un certificado nacional que avala el hecho de que las distintas opciones de la EMS comparten ciertos objetivos fundamentales y participan de una identidad común.

En lo general, la reforma integral del sistema de educación media superior va a permitir atender a grandes necesidades que se han venido arrastrando con los años. Para Miguel Székely son dos las principales: la primera “toda persona que estudie en el sector público va a poder transitar de un subsistema a otro, va a ser un sector homologado, con su diversidad, pero homologado”, de tal manera que se permitirá el libre tránsito entre los subsistemas y la segunda “Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media-superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias” (Cruz 2007).

2.2 Las Competencias

Una de las grandes preocupaciones de la educación es que se atiendan las necesidades reales del contexto social, político y económico, en este sentido Villa y Poblete (2007) destacan que el aprendizaje basado en competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. Aunque pareciera que esto sólo concierne al nivel superior, es evidente que es necesario un diseño curricular que integre a todos los niveles educativos, desde la educación básica, media superior y superior.

En este apartado teórico se aborda el tema de competencias de una forma sistémica pues los propios principios de este modelo educativo así lo exigen. Inicialmente se muestran los antecedentes históricos que dieron origen al modelo en cuestión, sus diferentes conceptualizaciones, la clasificación, sus componentes y, desde luego, el enfoque educativo que tiene.

Posteriormente se presenta la relevancia de la educación por competencias en diferentes ámbitos que conforman la realidad cultural, social y científica. Finalmente se aborda a las competencias como base en el nivel medio superior.

2.2.1 Antecedentes históricos

Existen diferentes concepciones de la definición de las competencias que se plantean en varios escenarios y que permiten mostrar de forma concreta las propuestas

que en el transcurso de la historia se han planteado acerca de este concepto en función de los diferentes escenarios que a continuación se exponen.

Escenario de la filosofía griega.- La filosofía griega se considera un factor fundamental en la concepción de las competencias por dos razones: la reflexión filosófica tiene sus bases en el estudio del saber llevándolo a la realidad de un contexto específico, de tal forma que este hecho es la parte central del concepto actual de competencias. Por otro lado, esta misma filosofía se enfoca en aprender de la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los temas y problemas, justo como las competencias actuales establecen la necesidad de articular las diferentes disciplinas, (Tobón, 2007).

Protágoras y Platón enfocan su atención en el ser y establecen al hombre como el centro de la reflexión y su incierta percepción de la realidad, esto permite que exista un proceso continuo de análisis que estará acorde a los cambios que se susciten en cada contexto. Aristóteles, por su parte involucra en el estudio del ser el concepto de potencia-acto lo que explica la relación entre lo posible y la realidad de los individuos en cuanto a conocimiento se refiere, (Tobón, 2007).

Escenario de la lingüística.- En este escenario el concepto de competencia surge de los preceptos de Chomsky (1970) quien la definió como el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante -oyente ideal. En base a estos aportes Torrado (2000) propuso considerar a la competencia como común e idéntica en todos los hablantes de una misma comunidad lingüística; es decir, la considera como la capacidad que tiene el hablante-oyente para operar su lengua.

En contraste, la sociolingüística demostró lo contrario, en este campo Hymes (1996) propuso que conocer una lengua implica asimilar una forma de ver el mundo y participar de una cultura, dando el nombre de competencia comunicativa, para explicar que debemos asimilar que nos indica sobre qué, con quien, dónde y la forma para comunicarse, es decir, el conocimiento está en un contexto social específico. Por tanto, la competencia comunicativa es diversa según el medio y cambiante a partir de ese contacto social y cultural.

Escenario de la filosofía moderna y la sociología.- Uno de los representantes de la filosofía moderna es Wihgustein (1988) quien aporta a las competencias el concepto de “juegos de lenguaje”, que son sistemas completos de comunicación en donde no basta entender los conceptos aislados sino saberlos articular y ponerlos en acción según las reglas del juego.

Otro aporte al concepto de competencias es el de Habermas (1989) quien indica que estas tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento entre las personas, independientemente de la cultura a la que pertenezcan.

Por último, Verón (1971), dentro del campo de la sociología aporta el concepto de competencias ideológicas que define como el conjunto de maneras específicas de realizar las selecciones y organizaciones de un determinado discurso y que tienen la potencialidad de generar infinitas estructuras ideológicas.

Escenario de los cambios en el mundo laboral.- En el ámbito laboral se han tenido cambios importantes que han orientado a las empresas a adoptar un estado continuo de competencia, desde el contexto local hasta el global. De hecho, este nuevo

paradigma de la gestión empresarial requiere procesos de capacitación para que los obreros y empleados incrementen sus competencias.

Hyland (1994) argumenta que las competencias surgen desde la década de los 60's cuando se implementaron dentro de las organizaciones nuevos procesos para el trabajo y posteriormente se enfatiza la atención en ellas en la década de los 80's con el comienzo de un mejoramiento en las condiciones productivas. En los 90's se consolida la gestión de talento humano con base en las competencias dándose en Inglaterra el desarrollo del movimiento de educación representado con las siglas CBET que en inglés significan Competency-Based in Education and Training. (Tobón 2007).

Escenario de la educación para el trabajo.- La iniciativa del movimiento CBET en Inglaterra, implicó la generación de reformas educativas que a su vez tomaron la intención de fortalecer la competitividad, logrando una fuerza laboral flexible para adaptarse a los cambios de producción, facilitando la educación continua de acuerdo a las necesidades de la empresa y orientando la demanda educativa a las necesidades empresariales. Como dato adicional, cabe destacar que en Latinoamérica la formación laboral por competencias se inició en México en 1995 con algunas características específicas del contexto. (Tobón, 2007).

Escenario de la psicología cognitiva.- A partir del siglo XX, la psicología cognitiva ha contribuido a la comprensión del concepto de competencias fundamentándolo en diferentes factores tales como la inteligencia, el procesamiento de la información, procesos cognitivos, entre otros. En la actualidad los aportes que se han

dado son enfocados en tres líneas generales: teoría de la modificabilidad cognitiva, teoría de las inteligencias múltiples y enseñanza para la comprensión.

2.2.2 Conceptualización

El término de competencias actualmente aparece con más frecuencia en los discursos acerca de la educación y la formación de individuos mejor capacitados para una actividad específica; sin embargo, como lo comenta Soto (2002), aún hay grandes vacíos y desacuerdos frente a su definición. Lo anterior dificulta la estructuración de los modelos educativos basados en competencias puesto que, en tal caso, el término depende del enfoque respecto a las características requeridas del talento humano que se esté formando.

Asumiendo la complejidad de la definición de competencias, Bacarat y Graziano (2002) hacen una propuesta de la concepción general del término concibiéndolo como un saber hacer razonado que permite atender a la incertidumbre de un mundo cambiante en lo social, político y económico dentro de una sociedad globalizada y cambiante. En este sentido, las competencias no podrían concebirse solo como comportamientos observables sino que involucran un conjunto complejo de atributos que van desde los cognitivos, actitudes, valores y habilidades específicas de las tareas que se han de realizar.

Ahora bien, el aprendizaje basado en competencias lo podemos definir según Hackett (2001, p. 103) define a las competencias como “las habilidades esenciales, conocimientos y actitudes necesarias para un desempeño eficaz en una situación de

trabajo”. Actualmente existen diferentes concepciones de la definición de las competencias que son estructuradas de acuerdo a los diferentes contextos en donde se sitúan los autores, algunos ejemplos de esto se muestran en la tabla 1.

La SEP por su parte, define a las competencias como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (Diario Oficial de la Federación, 26 de septiembre del 2008). Por otro lado la ANUIES define a las competencias como el Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).

En el sentido educativo, las competencias son dirigidas al logro de capacidades en el aprendiz, no solo en cuanto al conocimiento se refiere, sino que se involucran competencias lingüísticas, habilidades sociales, de cuidado de si mismos, actitudes morales que le permiten el sano desarrollo personal y una convivencia armónica; además, se refieren también a las habilidades del pensamiento de orden superior que permite resolver problemas tanto prácticos, teóricos, científicos y filosóficos.

Cabe mencionar, en un sentido dirigido a la educación, a Perrenoud (2002), quien define a una competencia como la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a distintos tipos de situaciones; sin embargo las competencias en si, no son

conocimientos, habilidades o actitudes aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.

Tabla 1. *Algunas definiciones de competencias*

Autor	Definición
Ouellet, 2000, p 37	“La competencias puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema partículas”
Gómez, 1997, p 52	“Las competencias incluyen una interacción (interés por hacer las cosas mejor), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad, en la productividad, ventas e innovación en servicios y productos)”
Bogoya, 2000, p 11	“Las competencias son una actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido , donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes”
Bunk, 1994	“Se refiere a las personas que poseen competencias a aquellas que disponen de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización de trabajo”
Gonczy y Athanasou, 1996	“Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar”
Solé y Mirabet, 1997, p. 23	“Las competencias son el conjunto de conocimientos, técnicas, aptitudes y destrezas directamente útiles y aplicables en el contexto particular de un puesto o situación de trabajo. La competencia materializa las capacidades que posee la persona. Se es competente cuando frente a un trabajo “concreto” la persona responde a las exigencias del mismo en forma efectiva y eficiente”

Fuente: Tobon, 2007

2.2.3 Clasificación de las competencias

Hay varias maneras de clasificar las competencias, por ejemplo, de acuerdo a Gallego (1999) establecen dos categorías amplias: competencias diferenciadoras y competencias de umbral; estas a su vez pueden ser claves o esenciales de una organización; otros las clasifican en laborales y profesionales; por su parte Echeverría, Isus y Sasarsola, (1999) las clasifican en competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. Cual fuere la clasificación de las competencias, todas mantienen el mismo sentido y esencia de la importancia que tienen estas en la educación.

De acuerdo a Vargas (1999) una de las clasificaciones más extendidas consisten dividir las competencias en competencias básicas, genéricas y específicas. Dentro de esta clasificación se puede describir objetiva y minuciosamente las competencias que se pueden considerar sean indispensables dentro de un currículum profesional.

Las competencias básicas son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral, de éstas competencias las recomendadas para encontrarse dentro de los programas analíticos de las materias o créditos que conformarán el currículum son:

- a. Competencia comunicativa. Comunicar mensajes acorde con los requerimientos de una determinada situación
- b. Competencia matemática. Resolver problemas con base en el lenguaje y procedimientos de la matemática.

- c. Competencia de autogestión del proyecto ético de vida. Autogestionar el proyecto ético de vida acorde con las necesidades vitales personales, las propias competencias y las oportunidades y limitaciones del contexto
- d. Manejo de las nuevas tecnologías de información y la comunicación. Manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con base en los requerimientos del contexto.
- e. Afrontamiento al cambio. Manejar los procesos del cambio en los diferentes escenarios de la vida, acorde con estrategias del plan de vida o de una determinada organización.
- f. Liderazgo. Liderar actividades y proyectos en beneficio personal y de las demás personas, con base en las posibilidades del contexto.
- g. Desarrollo de competencias cognitivas del procesamiento de información como:
 - ✓ Competencia interpretativa. Comprender la información buscando determinar su sentido y significación a partir de análisis de textos, gráficas y expresiones orales.
 - ✓ Competencia argumentativa. Explicar determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales.
 - ✓ Competencia propositiva. Proponer hipótesis para explicar determinados hechos; construir soluciones a los problemas; deducir las consecuencias de un determinado procedimiento.

Las competencias genéricas son aquellas que son comunes a varias ocupaciones o profesiones. Estas competencias se caracterizan por: aumentar la posibilidad de empleabilidad, favorecer favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo, permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, no están ligadas a una ocupación en particular, se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje y su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De éstas competencias las recomendadas para encontrarse dentro de los programas analíticos de las materias o créditos que conformarán el currículum son:

- ✓ Emprendimiento. Iniciar nuevos proyectos productivos de mejoramiento de las condiciones de trabajo, con base en los requerimientos organizacionales y las demandas externas.
- ✓ Gestión de recursos. Gestionar recursos de diversos tipos con base en los requerimientos de la producción.
- ✓ Trabajo en equipo. Planificar en equipo teniendo como referencia los objetivos estratégicos de la organización.
- ✓ Gestión de información. Procesar la información relacionada con un determinado proceso laboral, teniendo como referencia el puesto de trabajo, nivel de responsabilidad y los requerimientos de la organización.
- ✓ Comprensión sistemática. Establecer la interrelación y complementariedad de los diferentes procesos y subprocesos laborales, teniendo en cuenta la estructura y funcionamiento de la organización.

✓ Resolución de problemas. Resolver problemas planteados por una determinada situación, son base en el logro de los objetivos estratégicos de la organización.

✓ Administrar el proceso de trabajo laboral teniendo como referencia las necesidades vitales personales y los requerimientos del puesto de trabajo, así como la estrategia organizacional de producción.

Las estrategias específicas son aquellas propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en la educación superior. De éstas competencias se recomiendan algunas que aunque genéricas se tornan específicas ante los efectos de la globalización, desarrollo técnico y científico y los nuevos mecanismos organizacionales de las empresas, las competencias recomendadas para encontrarse dentro de los programas analíticos de las materias o créditos que conformarán el currículum son:

a. Manejo de un segundo idioma. Comunicar y comprender mensajes escritos y orales de un segundo idioma, el idioma catalogado actualmente como el universal es el inglés.

b. Créditos o materias a distancia. Manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación acreditando al menos dos materias o créditos en clases a distancia o en línea.

c. Intercambios internacionales. Acreditar al menos dos materias o créditos en universidades extranjeras de convenio.

d. Estadías profesionales. Adquirir mediante el aprendizaje vivencial, experiencia práctica y la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos a través del desarrollo de un proyecto durante su permanencia en una empresa.

e. Estancias internacionales. Vincular las competencias adquiridas después de la mitad de sus estudios profesionales en áreas de trabajo reales por medio de intercambios en otros países.

En la tabla 2 se concentra de manera práctica la clasificación de las competencias de una manera general y en donde se muestran algunos ejemplos que permiten el mejor entendimientos de éstas.

Por otro lado, la SEP en el documento Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, clasifica a las competencias en genéricas, disciplinares y profesionales, tal como se muestra en la tabla 3.

Las competencias genéricas describen, fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los educandos; su dominio apunta a una autonomía creciente de ellos mismos tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social.

La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinares implica expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente.

Tabla 2. Clasificación de los tipos de competencias

Tipo	Características	Ejemplos	Aplicación laboral
BÁSICAS	1. constituye la base sobre las que se forman las demás competencias, 2 se forman en la educación básica y media, 3 posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana, 4. constituye un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo	1. Competencia comunicativa, 2 competencia matemática, 3 competencia de autogestión de proyecto ético de vida, 4 manejo de las nuevas tecnologías de la información, 5 afrontamiento del cambio, 6 liderazgo	1 interpretar y producir textos con coherencia, 2 interpretar información que aparece en lenguaje matemático, 3 planificar el proyecto ético de vida, 4 manejar el computador a nivel usuario, 5 manejar los procesos d cambio, 6 motivar a las personas a alcanzar metas
GENÉRICAS	1 aumentan las posibilidades de empleabilidad, 2 favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo, 3 permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, 4 no están ligadas a una ocupación en particular, 5 se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, 6 permite una evaluación rigurosa.	1 emprendimiento, 2 gestión de recursos, 3 trabajo en equipo, 4 gestión de información, 5 comprensión sistemática, 6 resolución de problemas, 7 planificación del trabajo.	1. diseñar y ejecutar nuevos proyectos acorde al contexto empresarial, 2 asignar adecuadamente los recursos a los procesos, 3 negociar conflictos de manera pacífica, 4 buscar y procesar información acorde a la organización, 5 autoevaluar el propio desempeño laboral
ESPECÍFICAS	1 son competencias propias de una determinada ocupación o profesión, 2 tienen alto grado de especialización, 3 tienen procesos educativos específicos de formación para el trabajo.	1 para un administrador, la gestión de recursos 2 para un ingeniero químico, la optimización de energía. 3 para un profesor, la detección de problemas de aprendizaje	1 gestionar contratos de acuerdo ala política institucional, 2 seleccionar los catalizadores de reacción adecuados, 3 proponer nuevas estrategias de enseñanza

Fuente: Tobón (2007)

Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.

Las competencias profesionales se han definido de varias maneras en diferentes países y diferentes situaciones, por ejemplo el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER, 1997) las define como la capacidad productiva de un individuo que se determina y evalúa de acuerdo al desempeño en un determinado contexto laboral, como complemento de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Otra definición que vale la pena agregar es la de Ducci (1997) quien define a una competencia profesional como la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene a través de la instrucción y de la experiencia en situaciones específicas de trabajo.

2.2.4 Componentes de las competencias

De acuerdo a las muchas y muy variadas definiciones de competencias, De Miguel (2006) propone una visión desagregada de los componentes de una competencia con fines exclusivamente didácticos, que es expuesta en la tabla 4. Aquí se puede observar aquellos componentes que son reincidentes en los conceptos de competencias además de una subcategorización de elementos que constituyen cada componente.

Tabla 3. *Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato*

<i>Competencias</i>		<i>Descripción</i>	<i>Ejemplos</i>
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS	Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS	Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa
	Extendidas	Específicas de los distintos subsistemas de la EMS	Obtiene las derivadas sucesivas de una función
Profesionales	Básicas	Formación elemental para el trabajo	Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos
	Extendidas	Para el ejercicio profesional	Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos

Fuente: Diario Oficial de la Federación, septiembre de 2008

Ahora bien, los requerimientos principales para lograr con éxito el aprendizaje basado en competencias los contemplan Villa y Poblete (2007) quienes identifican los pasos que hay que tener en cuenta para la adquisición o desarrollo de las competencias y que son descritos de la siguiente manera:

1. Determinar clara y específicamente en qué consiste la competencia que se desea desarrollar y evaluar.
2. Formular explícitamente el propósito que se pretende en cada actividad.

3. Señalar el contexto y circunstancias en las que se van a realizar las actividades.
4. Estimar el tiempo aproximado que se calcula deberían realizarse la actividad.
5. Indicar los materiales o recursos necesarios, bien sean dados o bien que deba buscarlos el estudiante.
6. Señalar la estrategia (métodos y procedimientos) para llevar a cabo la acción prevista.
7. Ofrecer los indicadores o estándares de lo que se entiende que es una adecuada demostración de la competencia (criterios de evaluación).

2.2.5 Enfoque educativo de las competencias

Importante es también considerar la visión que se tiene de las competencias desde varios ámbitos con la finalidad de hacer un recuento de lo que se tiene y de lo que se quiere a futuro. En el enfoque educativo se debe considerar como bien lo menciona Argudín (2005) que la educación es una acción práctica que tiene dos resultados: la *capacitación* y la *formación*, labor que realizan los educadores (especialistas) sobre una materia prima (los alumnos) con los instrumentos apropiados

De la práctica educativa surge una capacitación y una formación que tiene como finalidad posibilitar la adaptación de los sujetos. La educación es también instrucción útil que permite el desarrollo de la inteligencia y la adquisición de conocimientos que ayudarán al individuo a razonar por si mismo, además, es formación que permite la adquisición de una actitud que visualiza la realidad de una manera socialmente aceptada y también es un proceso donde se realiza la unión de la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 4. *Componentes de una competencia*

Competencia	
Componentes	Subcomponentes
<p>CONOCIMIENTOS Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Generales para el aprendizaje. ✓ Académicos vinculados a una materia. ✓ Vinculados al mundo profesional.
<p>HABILIDADES Y DESTREZAS Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados, relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intelectuales ✓ De comunicación. ✓ Interpersonales ✓ Organización/gestión personal.
<p>ACTITUDES Y VALORES Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional (responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ De compromiso personal. ✓ De desarrollo profesional.

Fuente: De Miguel, 2006

El efecto principal que se pretende con la práctica educativa es que el alumno sea transformado y se integre a la estructura social y el enfoque de las competencias es que ocupe en ella un lugar en la producción económica, Argudín (2005).

La presencia de nuevos problemas sociales y culturales exigen que se repiense el proceso educativo, e idear competencias educativas basadas en la economía y en la administración, acercando a los individuos a la actividad productiva, se exigen nuevos métodos que combinen la tecnología con las destrezas y habilidades de los estudiantes y puedan competir exitosamente en el campo laboral y por consecuencia los productos y

servicios compitan aceptablemente en los mercados internacionales. Por tanto, los cambios significativos que se consideran son la capacidad de gestión, la capacidad de aprender y la capacidad de trabajo grupal.

A la escuela por lo anterior, se le pide hacerse cargo de lo que le corresponde, brindando a los alumnos las competencias básicas para el trabajo. Considerando que en la educación basada en competencias “el fin y el centro del aprendizaje es el alumno y por ello es necesario reforzar el pensamiento crítico del estudiante con el objeto de que éste, cuente con las herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente sus propias competencias”, Argudín (2005).

2.2.6 Relevancia de las competencias para el desarrollo cultural

La cultura no es solo la acción de acumular conocimientos, es aprender a enfrentarse a la vida y a las incertidumbres con una buena dosis de generosidad permanente. La incertidumbre es un factor de esperanza, (Morin, 1999) y actualmente se presume como tal debido a las tendencias que aquejan al nuevo siglo.

Resulta preocupante ver la realidad al enfrentarse a un nuevo siglo lleno de tantos retos y en el cual los futuros ciudadanos vivirán; se encontrarán dentro de un ambiente en donde aparecerán nuevos paradigmas con los que tendrá que lidiar para su desarrollo, algunos de estos desafíos son: la globalización, las tendencias ante la modernidad y postmodernidad, la nueva sociedad del conocimiento, la transformación de las organizaciones y por supuesto las nuevas propuestas en los cambios educativos

Los futuros ciudadanos se enfrentarán a la nueva era de la información o sociedad del conocimiento, que a diferencia de la sociedad industrial, no se prioriza la mera producción industrial sino que se considera que son el conocimiento y la tecnología los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades. Por otro lado la globalización, como una integración económica, cultural y laboral entre naciones, ha hecho posible la transformación de las organizaciones y han propiciado las propuestas en los cambios educativos, (Amaya y Prado, 2002).

El desarrollo de competencias es una nueva propuesta ante la necesidad de cambios vanguardistas en la educación del nuevo siglo. Los problemas implicados en la formación de éstas son cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios (Tobón, 2007).

Una de las propuestas para formar personas competentes cooperativas es que las instituciones educativas implementen la transdisciplinariedad en sus planes de estudio, buscando el entretrejo de los saberes en las diferentes áreas obligatorias y opcionales. La transdisciplinariedad tiene como fin la comprensión del hombre en interacción con el mundo mediante integración (académicos, científicos, poéticos, míticos, culturales, religiosos, filosóficos), métodos, perspectivas, valores y principios, (Tobón, 2007).

2.2.7 Relevancia de las competencias para el desarrollo social

La sociedad es un complejo de diversos procesos de interacción entre seres vivos y estáticos multidisciplinario. La sociedad requiere del proceso formativo de sus miembros, pero también toda formación requiere de la sociedad para poder realizarse,

(Tobón, 2007), es decir no puede haber sociedad sin formación, ni se puede formar a un ser humano sin sociedad. Cualquier sociedad que se proclame democrática debe reconocer la diversidad social, cultural, ética, de géneros, de preferencias, de estilos de vida y además debe aceptar el pluralismo en la esfera cultural, las formas de vida, la libertad de expresión y asociación, la elección de las autoridades, la adscripción a doctrinas y el cultivo de creencias.

El Enfoque Socio formativo Complejo (ESC) resalta algunos procesos con los que el ser humano debe interactuar por ejemplo “los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementando actividades contextualizadas en sus intereses, autorrealización, interés social y vinculación laboral”, (Tobón, 2007, p 6).

Se puede decir que el ESC es una propuesta que tiene como función esencial facilitar el establecimiento de recursos y espacios para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos, (Tobón, 2007) y toma como base El proyecto ético de vida que tiene entre sus finalidades el establecimiento de las potencialidades de las personas y las expectativas sociales con respecto a la convivencia y la producción.

El proyecto ético de vida consiste en una planeación consciente e intencional que realiza una persona con el fin de dirigir y proyectar su vida en los diversos campos del desarrollo humano, buscando satisfacer necesidades y deseos vitales que están en la estructura de sus ser, con el fin de avanzar en la plena realización de sí misma asumiendo las implicaciones y consecuencias de sus actos.

2.2.8 Relevancia de las competencias para el desarrollo científico

Hablar de las competencias en el ámbito científico y reflexionando en textos de Leboyer (2004), es importante considerar que las diferentes aptitudes desempeñan un papel importante durante la adquisición de todas las competencias, así como el papel de las aptitudes intelectuales y de las capacidades cognitivas.

Por otra parte, Gil (2006) señala que la falta de equidad en la distribución de recursos cognoscitivos se reproduce desde el momento que la enseñanza de las ciencias no constituye ninguna prioridad en la educación básica, media, técnica y superior; hoy en día se han reducido significativamente los contenidos por ejemplo de física, química, medio ambiente o biología al ser fusionados en la denominación de Ciencias Naturales.

Por ello, en la “Declaración sobre la Ciencia y el uso del Saber Científico” (1999), acota Gil (2006) que, el marco general indica que los gobiernos deben atribuir la máxima prioridad al mejoramiento de la enseñanza científica en todos los niveles, hay que adoptar medidas a fin de preparar profesionalmente a docentes y educadores para hacer frente a los cambios, y hacer también todo lo posible para luchar contra la escasez de docentes y educadores debidamente calificados para la enseñanza de las ciencias, sobre todo en los países en desarrollo.

Por su parte Tobón (2006), menciona que dentro del enfoque socioformativo complejo, su función principal es que facilita el establecimiento de desusos y espacios para promover la formación basada en competencias de diversos contextos, bien puede aplicar para el desarrollo científico, por lo que la principal base están en la construcción

del proyecto ético de la vida, el potencial humano y las expectativas con respecto a la convivencia y la producción.

Otra competencia a desarrollar en este ámbito de las ciencias es la investigación, en las tendencias curriculares actuales, la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta, en el trabajo desarrollado entre los docentes y los estudiantes. La actividad investigativa tiene como punto de partida la producción de conocimiento en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia profesional.

2.2.9 Las competencias en el modelo educativo para el nivel medio superior

Para especificar las competencias que se persiguen con la reforma en el Nivel Medio Superior, es conveniente recapitular el concepto de competencias que establece el ANUIES y que se tomó de referencia para la formulación de las competencias que habrán de lograr los jóvenes egresados del SNB en un marco de la diversidad. En este sentido las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un egresado para satisfacer plenamente las exigencias sociales.

Ahora bien, las competencias que se persiguen con un especial interés y coinciden todos los subsistemas del nivel son las competencias genéricas como puede evidenciarse en la Figura 1. El concepto de competencias genéricas para la reforma y en

base al documento Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad (2007) son:

“aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, las que les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida”

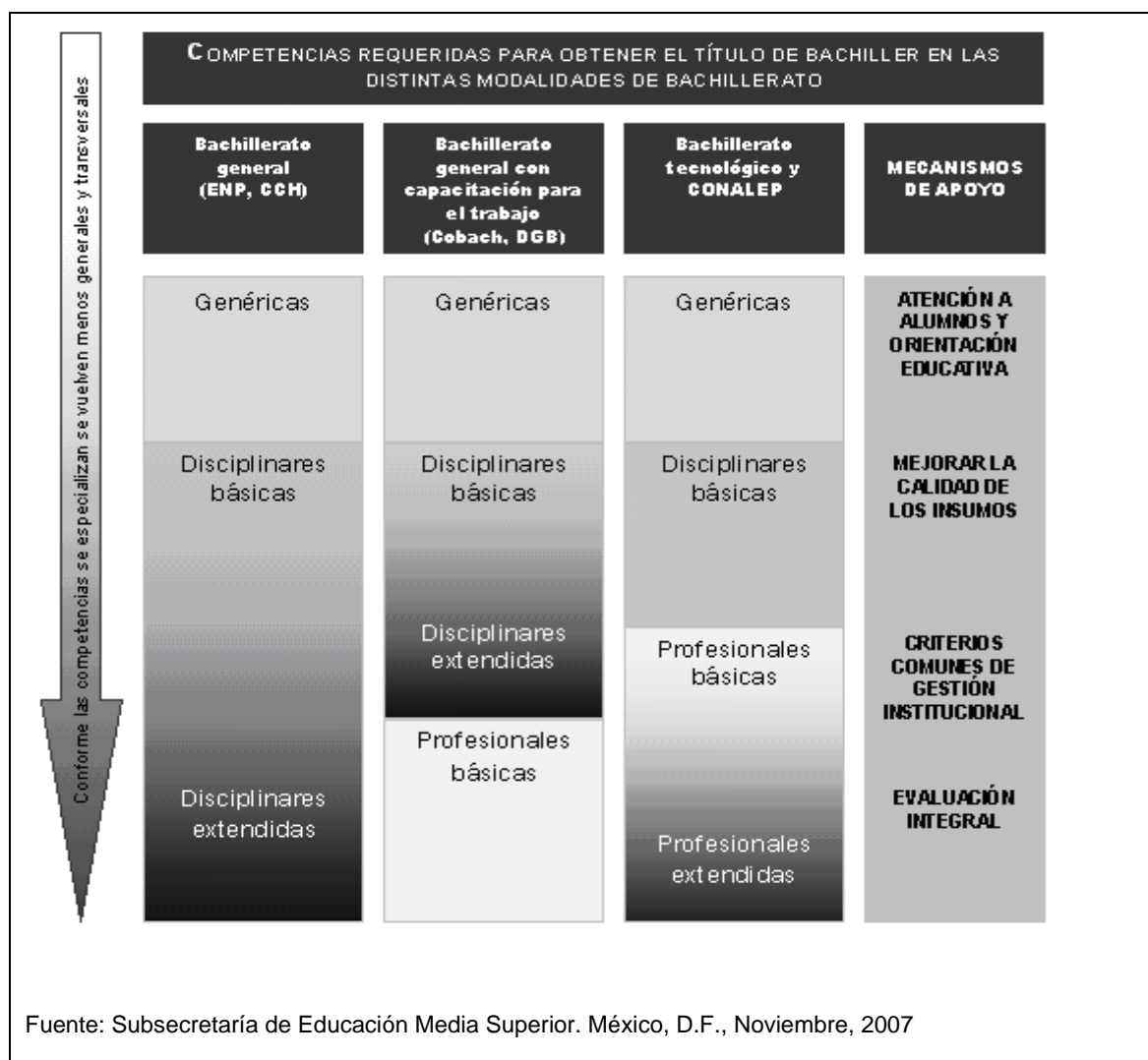


Figura 1. Clasificación de las competencias que se persiguen en los diferentes subsistemas de educación media superior

Las competencias genéricas, para la formación de los educandos, son fundamentales para vivir en sociedad, crecer como personas y desenvolverse adecuadamente en cualquier contexto. Las características principales de este tipo de competencias se muestran en la figura 2.

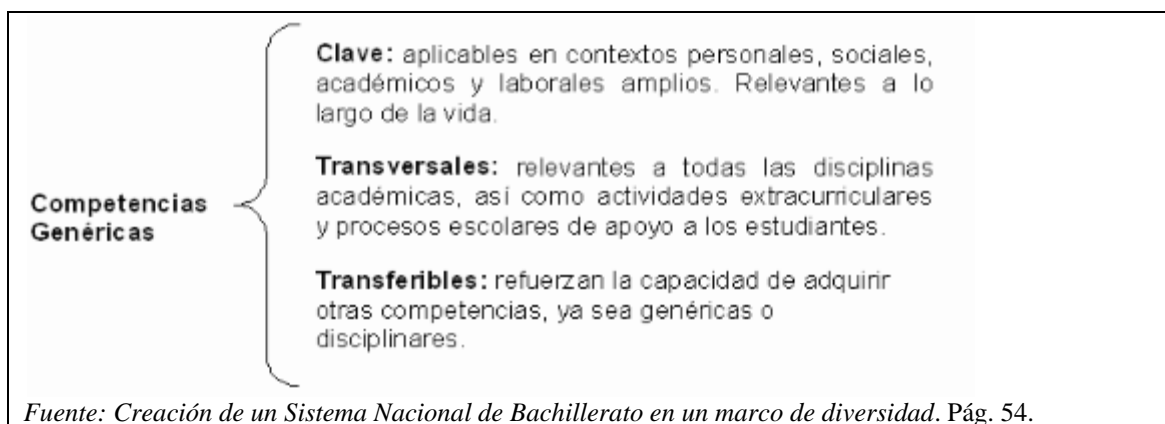


Figura 2. Principales características de las competencias genéricas

Ahora bien, las competencias genéricas se pueden agrupar en seis categorías generales para su posterior análisis y acotamiento para lograr un nivel más alto de especificidad. Las categorías mencionadas son:

- ✓ Se autodetermina y cuida de sí.
- ✓ Se expresa y comunica.
- ✓ Piensa crítica y reflexivamente.
- ✓ Aprende en forma autónoma.
- ✓ Trabaja en forma colaborativa.
- ✓ Participa con una conciencia cívica y ética.

Una vez que se analiza cada una de las categorías y se define la estructura de forma, se han propuesto para el SNB las competencias genéricas que se muestran en la tabla 5.

2.3 La Autodirección

Durante muchos años el proceso de aprendizaje ha estado íntimamente relacionado con la enseñanza en el sentido de tener la necesidad de un profesor que dirija los saberes del aprendiz; sin embargo, los diferentes cambios sociales y económicos ha producido una nueva era de posmodernidad en donde ya no es suficiente solo transmitir conocimientos abstractos a los alumnos sino que es necesario proveerlos de muchos aspectos más para poder hacer frente a las demandas actuales.

De acuerdo con Hargreaves (2005), un propósito importante de los profesores y las escuelas en una sociedad postmoderna es educar a los jóvenes en destrezas y cualidades como: adaptabilidad, responsabilidad, flexibilidad, capacidad para trabajar en equipo, entre otros. Ahora bien, las condiciones actuales de tecnología, medios de comunicación, sobrepoblación en las escuelas, necesidades laborales y económicas y de participación social sustentable demandan de los estudiantes la capacidad de dirigir su aprendizaje.

En este sentido, la presente sección brinda un panorama amplio de lo que se refiere al aprendizaje autodirigido; desde sus fundamentos teóricos, los modelos y las etapas de la autodirección, sus perspectivas en cuanto a la educación, sus características principales y, finalmente, los componentes de este modelo de aprendizaje.

Tabla 5. *Categorización y definición de las competencias genéricas para el Sistema Nacional de Bachillerato*

Categorías	Competencias
<i>Se autodetermina y cuida de sí</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</i> 2. <i>Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</i> 3. <i>Elige y practica estilos de vida saludables.</i>
<i>Se expresa y se comunica</i>	<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</i>
<i>Piensa crítica y reflexivamente</i>	<ol style="list-style-type: none"> 5. <i>Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</i> 6. <i>Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</i>
<i>Aprende de forma autónoma</i>	<ol style="list-style-type: none"> 7. <i>Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</i>
<i>Trabaja en forma colaborativa</i>	<ol style="list-style-type: none"> 8. <i>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</i>
<i>Participa con responsabilidad en la sociedad</i>	<ol style="list-style-type: none"> 9. <i>Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</i> 10. <i>Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</i> 11. <i>Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</i>

Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior. México, D.F., Noviembre, 2007

2.3.1 Fundamentos teóricos

Durante mucho tiempo, se han realizado innumerables estudios acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se ha considerado también como una utopía el que los alumnos de niveles educativos básicos o medios sean capaces de autodirigir sus

aprendizajes, pues se cree que esto es exclusivo de los adultos y bajo circunstancias muy específicas.

Ciertamente, las habilidades necesarias para desarrollar la autodirección son más evidentes en los adultos y esto les permite lograr sus objetivos de aprendizaje para tener éxito en sus actividades personales o laborales; sin embargo, para muchos de ellos seguramente es complicado encontrar un método para este fin, de tal forma que sería muy conveniente que desde temprana edad se vayan forjando las habilidades, destrezas, valores y actitudes, que permitirán posteriormente eficacia en el aprendizaje autodirigido.

Es importante establecer una definición de la autodirección que, aunque existen varias de ellas, se podría considerar la que propone Garrison (1997, p. 3) que dice que el aprendizaje autodirigido es un “proceso mediante el cual un aprendiz o una aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente o recurso, en este caso un profesor o profesora o tutor o tutora, facilita el proceso”.

Para poder acercar al lector a un panorama más preciso del aprendizaje autodirigido, vale la pena tomar la definición de Knowles (1982, p. 20) sobre el aprendizaje autodirigido y menciona que éste “describe un proceso en el cual un individuo toma la iniciativa (con o sin ayuda de terceros) de diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad”.

Existen varios conceptos que pueden confundirse con la autodirección, sin embargo debemos diferenciar algunos de ellos, por ejemplo: el aprendizaje autónomo que Candy (1991) lo considera como un proceso por medio del cual los individuos manifiestan su autonomía y automanejo de su aprendizaje; la autodidáctica que lo considera esta misma autora como la autoinstrucción y que en algunas naciones le llaman autoeducación; la autoeducación que se considera en el mismo sentido de una autonomía de formación académica, profesional o personal; entre muchos otros conceptos. El problema de la gran mayoría de estos casos es que indican un estudio en soledad.

El aprendizaje autodirigido, por el contrario de muchos de los términos semejantes, se lleva a cabo, por lo general, con ayuda de diversos elementos: profesores, tutores, facilitadores, compañeros de estudio, entre otros. “En un grupo de estudiantes autodirigidos se crea una intensa relación mutua”. (Knowles, 1982)

2.3.2 Modelos de la Autodirección

Para identificar los componentes básicos de la autodirección será necesario conocer los modelos educativos referidos a este tema. Según Merriam y Caffarella (1999) existen tres grande grupos de modelos: a) Los modelos lineales que proponen un procedimientos sistemático para obtener sus metas autodirigidas, b) Los modelos interactivos en donde no basta con lo que plantea los modelos lineales, sino que además relacionan factores contextuales, las características personales del aprendiz y los procesos cognitivos, y c) Los modelos instruccionales que pueden usarse como

referencia que pueden acceder los facilitadores de la educación formal para incorporar métodos de autoaprendizaje en sus planeaciones.

Ahora bien, el aprendizaje autodirigido se ha adjudicado a la educación para adultos; sin embargo vale la pena mencionar las habilidades que considera Knowles (1990) en su modelo lineal para este aprendizaje:

- a) La habilidad para aumentar el pensamiento divergente
- b) La habilidad para autoperibirse de manera objetiva y aceptar las observaciones de otros hacia su persona de manera no ofensiva
- c) La habilidad para autodiagnosticar las necesidades de aprendizaje
- d) La habilidad para formular objetivos de aprendizaje
- e) La habilidad para identificar recursos materiales, humanos y experienciales para el logro de los objetivos
- f) La habilidad para diseñar un plan con estrategias para asegurar el uso optimo de los recursos
- g) La habilidad para realizar un plan de aprendizaje de manera eficiente y sistemática
- h) La habilidad para recolectar evidencias que permitan asegurar si se alcanzaron o no los objetivos de aprendizaje planteados

Por otro lado, otros autores enfocados en los modelos interactivos, como Mocker y Spear (1982) establecen que el aprendizaje autodirigido puede reducirse en siete componentes principales:

1. El conocimiento puede ser residual; es decir, que ya se tenía
2. El conocimiento puede ser adquirido mediante el proceso de aprendizaje
3. La acción puede ser directa cuando se conoce el fin
4. La acción puede ser exploratoria cuando no se sabe si el resultado será bueno
5. La acción puede ser fortuita si no tiene nada que ver con el proyecto
6. El ambiente puede ser consistente si cuenta con los recursos materiales y humanos
7. El ambiente puede ser fortuito cuando existen encuentros inesperados que pueden afectar el proceso de aprendizaje.

Por último, si se piensa en los modelos instruccionales, se podría citar a Brockett y Hiemstra quienes engloban el concepto de aprendizaje autodirigido en el término de autodirección en el aprendizaje en donde se contemplan dos dimensiones diferenciales: “La del *aprendizaje autodirigido* en donde el estudiante asume la responsabilidad primaria en la planificación, elaboración y evaluación del proceso de aprendizaje; y la segunda de la *autodirección del estudiante* que se centra en el deseo o preferencia del estudiante por asumir la responsabilidad del aprendizaje” (Brockett y Hiemstra, 1993, p 42). Esta última entendiéndose como las características de personalidad del individuo.

2.3.3 Etapas de la autodirección

Para clarificar más el concepto de aprendizaje autodirigido y analizar sus características esenciales se tomará la definición que hace Rebollo (2002) quien lo define como “un método de enseñanza en el que el estudiante asume la iniciativa en el

diagnóstico de sus *necesidades* de aprendizaje, la formulación de los *objetivos*, la elección y búsqueda de los *recursos* humanos y materiales para el aprendizaje, selecciona las *estrategias* para mejor aprender y *evalúa* los resultados obtenidos”. Esto no significa que mediante este aprendizaje los estudiantes no requieren ayuda para lograr sus objetivos; el nuevo rol del profesor es fungir como facilitador, convirtiéndose en un recurso más para el alumno; además éste último no se limita a un sólo facilitador sino que puede solicitar orientación a varios.

El estudiante tradicional generalmente es dependiente de un profesor quien finalmente dice qué habrá de estudiar y la forma en que se va a hacer. La autodirección considera que los estudiantes en estas condiciones son limitados en cuanto a su potencialidad y que finalmente todos los estudiantes pueden ser eventual y temporalmente dependientes; además plantea una serie de acciones que deberán tomarse en cuenta para lograr alumnos autodirigidos. En este sentido, Grow (2003), propone que dichas acciones sean llevadas a cabo en cuatro etapas, las que se plantean a continuación.

Etapas 1. Entrenamiento.- Considera dos formas generales: el entrenamiento y el insight. El entrenamiento considera que primero se debe establecer autoridad y credibilidad, dando instrucciones claras y específicas, mantener a los estudiantes trabajando para que desarrollen la variedad de habilidades. En el Insight, se incluyen a los estudiantes en el diseño y contenido del aprendizaje, empiezan a través del cuestionamiento de quiénes son y qué quieren o necesitan aprender para que tomen responsabilidades en su propio aprendizaje.

Etapa 2. Estudiantes con moderada autodirección. Los estudiantes se sienten interesados y responden a técnicas motivacionales, están dispuestos a realizar tareas si encuentran un propósito, son los que se consideran como “buenos estudiantes”, comprenden el objetivo del aprendizaje o simpatizan con el profesor, respondiendo positivamente a la interacción con éste.

Etapa 3. Estudiantes de autodirección intermedia. Los estudiantes tienen habilidades y conocimientos, se ven a sí mismos como participantes en su propia educación. Se deciden a explorar los temas con relativa guía pero se disponen a lanzarse a nuevas formas de búsqueda del conocimiento por su propia convicción.

Etapa 4. Estudiantes de autodirección alta. Aquí los estudiantes fijan sus propias metas y estándares, con o sin la ayuda de un experto. Cabe destacar que el ser independiente en el aprendizaje no significa necesariamente ser un aislado social, muchos estudiantes de esta etapa son sociables y abiertos; de hecho es necesario.

2.3.4 Perspectivas de la educación autodirigida

Durante muchos años ha predominado una estructura de enseñanza dirigida por el profesor y que por este motivo se desarrolló el término de pedagogía (del griego: “paid” que significa “niño”, y de “agogus” que significa “dirigente”). Por otro lado la autodirección tiene un fundamento teórico distinto que podríamos denominar “andragogía” (del griego “andr” proveniente de “aner” que significa “hombre”) que en términos generales se refiere a el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender; sin embargo, en el ámbito educativo podríamos decir que se refiere a la forma de guiar a los

seres humanos en su proceso de maduración, dicho de otra manera, la labor docente en ambos enfoques finalmente se pueden aplicar tanto en niños como en adultos.

Tabla 6. *Análisis comparativo entre la pedagogía y la andragogía*

Estudio dirigido por maestros (pedagogía)	Estudio autodirigido (andragogía)
El educando tiene personalidad dependiente, el profesor dice qué y cómo se debe enseñar	La capacidad y necesidad de dirigirse a sí mismo es fundamental en el proceso de maduración, un agente externo puede estimular dicha capacidad
La experiencia del alumno vale menos que la del profesor, por tanto es responsabilidad del maestro lograr que los recursos elaborados por expertos se transmitan al alumno	Las experiencias del alumno se transforma en un recurso cada vez más rico, que debe desarrollarse al mismo tiempo que la ayuda de expertos
Los alumnos adquieren la aptitud de aprender cosas distintas al nivel de maduración. En este sentido, los integrantes de un grupo aprenderán las mismas cosas en cada nivel.	Cada individuo va adquiriendo la aptitud de aprender lo necesario para llevar a cabo las tareas que le exige la vida o resolver adecuadamente sus problemas
Los alumnos se enfrentan a la educación orientándose por temas y las experiencias de estudio deben organizarse por unidades según su tema.	Las experiencias educativas se organizan como proyectos para realizar una tarea o resolver un problema; es decir, se organizan como unidades de investigación.
Supone que el impulso de aprender responde a recompensas y castigos; es decir la motivación presente es extrínseca.	El estudiante está motivado por incentivos internos tales como la necesidad de ser estimado, el impulso por crecer, la satisfacción de cumplir objetivos, entre otros.

Fuente: Knowles (1982). Adaptación propia.

Para poder distinguir algunas de las principales diferencias entre estas dos perspectivas de la educación, en la tabla 6 se muestra un comparativo con las principales características de ambos enfoques.

2.3.5 Características del aprendiz en la autodirección

Para lograr la autodirección es necesario que los aprendices bajo este esquema educativo cuenten con algunas características de actitudes, capacidades, habilidades y destrezas que le permitan tener éxito en su aprendizaje. De acuerdo con Guglielmino (1998) las características que requiere tener un aprendiz autodirigido para lograr con éxito su proceso de aprendizaje son:

- ✓ Iniciativa
- ✓ Independencia y persistencia para el aprendizaje
- ✓ Aceptación de la responsabilidad de su aprendizaje
- ✓ Autodisciplina
- ✓ Alto grado de curiosidad
- ✓ Alto grado de habilidad para aprender independientemente
- ✓ Disfrutar el aprendizaje
- ✓ Tendencias a orientarse por metas y tendencia a ver los problemas más como retos que como obstáculos.

Cabe destacar que las características del aprendiz que se menciona en la literatura en relación al autoaprendizaje son específicamente de adultos; sin embargo, en el presente estudio se busca detectar la paridad que pudiera existir al desarrollar las 11

competencias genéricas en jóvenes de nivel bachillerato con los componentes de la autodirección.

2.3.6 Los componentes de la autodirección

Para comprender la autodirección, de acuerdo con Cázares (2002), es conveniente considerar que el aprendizaje consiste en incluir nuevas ideas, experiencias y habilidades dentro de los marcos de referencias ya existentes en el individuo; en este sentido, si se toma de referencia el modelo educativo del constructivismo se hace evidente su compatibilidad con la noción de autodirección, sin embargo, se debe tener conciencia que este último requiere que el aprendiz cuente con las habilidades necesarias que menciona Knowles (1982) para el aprendizaje andragógico.

En base a lo anterior, se establecen las siguientes categorías de los componentes de acuerdo al Cuestionario de indagación del Perfil Autodirigido (CIPA) y un amplio fundamento teórico de los mismos.

Componente 1: *Se agrupan aquellos aspectos relacionados con la planeación y selección de estrategias.* Para Cázares (2002) es un proceso de conciencia metacognitiva de alto orden y además de que se encuentra en constante evolución. En cuanto a las habilidades andragógicas de Knowles se seleccionan aquellas que inciden directamente en el establecimiento de metas y estrategias de aprendizaje.

Componente 2: *Se concentran los aspectos relacionados con la independencia y la autonomía,* que parece ser la condición principal de los aprendices autodirigidos, siempre que cuenten con el apoyo necesario para realizar sus tareas, porque aunque la

autonomía es una característica básica, también es una competencia que ha de ser dosificada (Candy, 1991) y que se ve influida por la naturaleza social del ser humano.

Componente 3: *Se integran los reactivos correspondientes a la autorregulación y la motivación, como la capacidad para dar seguimiento a sus propios procesos cognitivos de aprendizaje, utilizando para ello las ideas de autores como Merriam y Caffarella (1999) y Garrison (1997). Hace énfasis especial en la motivación para el aprendizaje al considerarlo como una intención del adulto para aprender al ver la posibilidad de la aplicación directa de ese conocimiento y presenta los modelos relevantes a esta competencia (García, et al., 1998; Zemke, 1998; Lieb, 1999; Howard, 1989 y Cross, 1981 citados en Cázares, 2002).*

Componente 4: *Correspondiente al uso de la experiencia y conciencia crítica, es el más significativo al relacionar los eventos pasados con el aprendizaje adquirido, además de lograr mayor motivación para continuar aprendiendo. En cuanto a la característica de la conciencia crítica, se apoya en los trabajos del constructivismo, de la educación de adultos, y del aprendizaje transformativo.*

Aunque se han desarrollado numerosos intentos por desarrollar instrumentos que permitan identificar los elementos necesarios para lograr el aprendizaje autodirigido el más utilizado es el que diseñó Guglielmino (1977 y 1998) denominado SDLPS (Self-Directed Learning Perception Scale: Escala de percepción de aprendizaje autodirigido). Puesto que la autodirección en el aprendizaje puede considerarse como una comparación entre procesos de métodos instruccionales y características personales del aprendiz, la escala fue creada para evaluar el grado en que los individuos se autoperciben como

poseedores de habilidades y actitudes que se relacionan directamente con este tipo de aprendizaje.

En sus estudios, Guglielmino encontró ocho factores que pueden estar relacionados con la tendencia que tienen los aprendices hacia el aprendizaje autodirigido:

1. Apertura hacia las oportunidades de aprendizaje
2. El autoconcepto como aprendiz independiente y eficaz
3. Iniciativa e independencia en el aprendizaje
4. Aceptación por la responsabilidad por aprender
5. Gusto por el aprendizaje
6. Creatividad
7. Orientación hacia el futuro
8. Habilidad para utilizar habilidades básicas de estudio y resolución de

problemas.

Aunque la validez y confiabilidad del instrumento mencionado han sido cuestionadas por varios expertos en el tema, hasta el momento, es muy recomendado para su aplicación en la valoración del perfil de autodirección de los estudiantes.

(Cázares, 2002)

Capítulo 3

Metodología

El proceso metodológico se ha desagregado en las siguientes secciones: Primero el diseño de la investigación donde se fundamenta el tipo de investigación realizada; segundo, el alcance de la investigación en donde se da con precisión los límites del estudio; tercero, se definió la población y muestra de interés; cuarto, las características principales de los sujetos proveedores de información y expertos en el tema; quinto, un panorama amplio del diseño del instrumento de recolección de datos; y por último, dando secuencia con el capítulo siguiente, el registro de la información obtenida y el análisis correspondiente de los resultados.

Cabe señalar que para lograr identificar la paridad entre los componentes de la autodirección y las competencias genéricas planteadas en la reforma del nivel medio superior en México la metodología utilizada permitirá con un posterior análisis el cruce de información en función de las opiniones que planteen los expertos de acuerdo a sus experiencias y conocimientos en el tema.

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación tiene como marco metodológico el paradigma cualitativo que permite lograr hallazgos importantes sobre las variables de estudio y su paridad de acuerdo a la percepción de expertos en el área científica en cuestión. De acuerdo con Alonso (1994) las entrevistas cualitativas son procesos comunicativos de

extracción de información en un contexto de investigación. Es decir, la entrevista cualitativa es un constructo comunicativo y no sólo un registro de discursos que “hablan al sujeto”. Cabe mencionar que la técnica de entrevista, que es la que se utilizó es en donde se centra el trabajo de campo y que favorece la recolección de información significativa en una forma más cercana y directa.

3.2 Alcance de la investigación

Las nuevas exigencias de la educación globalizada deben ser atendidas por las autoridades educativas de todos los contextos mundiales, el caso de México no es la excepción, de tal forma que es necesario implementar reformas educativas que realmente permita formar individuos competentes para la vida productiva del país; sin embargo, las escuelas de nivel superior requieren que los jóvenes que ingresan a éstas evidencien sus competencias básicas tales como la competencia comunicativa, competencia matemática, manejo de nuevas tecnologías de la información, entre otras; además de algunas de las competencias genéricas como el emprendimiento, trabajo en equipo, comprensión sistemática, resolución de problemas, por nombrar algunas. Es aquí en donde se ubica la presente investigación, en la educación media superior y la actual reforma educativa para este nivel puesto que se analizan los puntos de encuentro de la propuesta de educación basada en competencias y las características que implica un aprendizaje autodirigido para elevar así la calidad educativa a nivel bachillerato.

El alcance que tiene la presente investigación, en cuanto a la profundidad de su contenido y a la asertividad de los resultados, estará supeditado a las limitaciones expresadas en el planteamiento del problema (Capítulo 1).

Cabe destacar que en esta investigación no tiene como finalidad el establecer una relación de dependencia entre las variables; no se podría estar en posición de determinar cuál sería el orden de causalidad entre los modelos, en tal caso se tendría que establecer y probar hipótesis como el hecho de decir que tal vez lo mejor sería lograr en los niños, jóvenes y adultos un modelo de aprendizaje autodirigido y así adquirir, desarrollar o fortalecer las competencias que requiera el aprendiz de una manera más efectiva. Dicha acción sería objeto de estudio de otro tipo de investigaciones.

3.3 Diseño de Investigación

Antes que nada, es conveniente definir de forma general lo que se considera como paradigma: “conjunto de supuestos teóricos generales, las leyes y las técnicas para su aplicación que adoptan los miembros de una determinada comunidad científica” (Alanis, 2001); en este caso, de la comunidad educativa. En este momento, nos ocuparemos de los paradigmas como una serie de relaciones entre los sujetos, objetos de estudio y los elementos que constituyen nuestro campo científico.

Los paradigmas cualitativo y cuantitativo de la investigación científica desde la antigüedad han generado polémica entre dos grandes corrientes filosóficas: los idealistas y los racionalistas, que fundamentan respectivamente a dichos paradigmas. Lo mismo ocurre con el campo de la educación cosa que por diferentes factores sociales, políticos, de intereses personales, etc., en México ha producido una gran incertidumbre que inhibe una ideología competente práctica.

En fin, es necesario desequilibrar al sistema educativo o al menos el de nuestro contexto para propiciar el desarrollo de investigaciones cualitativas o cuantitativas de una forma complementaria, pero como indica Alanís (2001) “la exclusión mutua o la complementación depende de la intensión del sujeto investigador y de su habilidad para aprovechar las ventajas que cada paradigma ofrece para el estudio de los problemas sociales”. Si los responsables de la educación tomamos conciencia de esto y dejamos a un lado nuestros prejuicios, entonces seremos capaces de buscar mejoras sustanciales en la educación de nuestros educandos.

En esta investigación en particular se adoptará el paradigma cualitativo debido a que es el que permitirá acercar la respuesta a la pregunta de investigación que versa así: ¿Existe una paridad entre los componentes de autodirección y las competencias del perfil de egreso de los estudiantes que propone la reforma educativa para bachillerato por parte de la Secretaría de Educación Pública de México en el presente sexenio?

Algunas de las características más sobresalientes de este tipo de investigación, y que han fundamentado el trabajo metodológico son: Se destacan cualidades o virtudes del objeto de estudio, se pone más interés en los procesos que en los propios resultados, el investigador está en contacto directo con el objeto de estudio y/o con el contexto de estudio, se desarrollan conceptos que describen realidades múltiples, las técnicas más comunes son: observación directa, la participante, entrevista abierta y la discusión temática, entre otras.

3.4 Población

Para realizar el trabajo de campo fue indispensable primero definir una unidad de análisis o contexto sociodemográfico que Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2000) definen como “quienes van a ser medidos”; esto implica el precisar claramente la problemática a investigar y los objetivos. En este caso la unidad de análisis serán individuos con un alto grado de preparación académica que se hayan especializado en uno de los dos principales temas de esta investigación: la autodirección en el aprendizaje y el aprendizaje basado en competencias con base a la reforma para el nivel medio superior que propone la Secretaría de Educación Pública en México, de tal forma que es conveniente delimitar la población a la que se dirigirá el trabajo de campo.

La población de esta investigación, que define Selltiz y Co. (1976) como un conjunto de todos los casos que tienen los elementos necesarios y acordes con las especificaciones de requeridas, está delimitada por todos aquellos individuos que cuenten con una formación en el ámbito educativo y que sea capaces de opinar con argumentos sólidos sobre las variables de estudio. Los detalles de las características específicas de estos individuos se describen en la sección de “sujetos”.

Como una estrategia de diseño de marco de muestreo se inició con la ubicación de diferentes casas de estudio en donde se ofrecen estudios de posgrado en educación, tal es el caso del ITESM, UAG, UNAM, Universidad Santiago de Compostela y Universidad Pedagógica Nacional, instituciones dedicadas al desarrollo de la educación para los adultos como CREFAL y CONALEP, siendo esta última la primera institución de nivel medio superior que inició con la reforma en México. Ver tabla 9

3.5 Selección de la Muestra.

Para iniciar, se debe considerar que al requerir una muestra se da por entendido que la población, que se ha de manejar es demasiado grande como para pensar en un censo en donde se tendría que estudiar todos y cada uno de los individuos del escenario de estudio; en el presente trabajo se tiene una población infinita que Johnson y Kubi (2006) la definen como aquella en donde no se puede enumerar físicamente los individuos que pertenecen a dicha población. En tal caso, será necesario obtener una muestra que sea representativa de la población, de manera que los resultados cuenten con validez y sean confiables.

En virtud de lo anterior, se utilizó una muestra no probabilística o de juicio, éstas las definen Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2000, p 207) como la muestra en donde “la elección de elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra”. Cuando se trabaja con muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, estamos asumiendo procedimientos de selección informal y poco arbitrarios.

El tipo de muestra que se consideró y de acuerdo con Hernández, Fernández-Collado Baptista (2000) tiene fundamentada su validez pues la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos ni de una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas previamente en el planteamiento del problema; es decir, no importa el número de individuos entrevistados

sino la calidad y profundidad de la información obtenida de los sujetos que participaron.

Concluyendo con la especificación del muestreo, dentro del muestreo no probabilístico se adoptó una subclasificación denominada *sujetos-tipo* en donde se requiere la opinión de sujetos expertos en el tema o temas de interés que pueden llevar a la investigación a posiciones de riqueza cognoscitiva muy interesantes y en donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2000). Bajo esta premisa y aunque se logró el contacto con varios expertos, en la mayoría de los casos, la respuesta no fue favorable para conceder la entrevista; sin embargo con persistencia se pudo entrevistar a 6 expertos que cumplieron con los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de los entrevistados y que dichos criterios se basan en algunas sugerencias de Gorden (1975): ¿Quiénes tienen la información relevante?, ¿Quiénes son más accesibles física y socialmente? y ¿Quiénes están más dispuestos a informar?

Además, para lograr un mayor número de expertos investigados, se planeó la técnica de la *bola de nieve*; es decir, “comenzar con un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros” (Taylor y Bogdan, 1987, p 41). De esta manera se incidió sobre aspectos de cantidad y calidad del trabajo de campo.

Cabe mencionar que una versión resumida de los antecedentes académicos y profesionales de todos los entrevistados ha sido incluida en la tabla 7.

3.6 Sujetos

Los sujetos de interés serán individuos expertos en temas de la educación y la situación educativa que vive y ha vivido México por muchos años; además de contar con las siguientes características particulares: 1 Estudios de Doctorado en educación, 2 Especialistas en Autodirección en el aprendizaje (de preferencia), 3 Especialistas en Educación basada en Competencias, 4 Comprometido con la educación y dispuesto o dispuesta a contribuir en todo proyecto que la beneficie, 5 Estar actualizado en los temas que atañen a la educación, 6 Haber logrado impacto de su desarrollo profesional en el contexto, 7 Accesibilidad y disposición para la comunicación y 8 Con experiencia en el Nivel Medio Superior.

Debe darse por entendido que dentro de las investigaciones cualitativas y de la muestra (no probabilística), los escenarios o personas dentro de las condiciones reales puede ser muy variada y eventualmente se buscará lograr que los sujetos a investigar cuenten con la mayor cantidad de las anteriores características pues algunas de ellas pudieran ser excluyentes. Cabe mencionar que una versión resumida de los antecedentes académicos, profesionales y características principales de todos los sujetos entrevistados se encuentra en la tabla 7.

Tabla 7. Caracterización del perfil académico y profesional de los expertos

No	EXPERTO	PERFIL	PUESTO O ACTIVIDAD AL MOMENTO DE LA ENTREVISTA
1	Ma. De Lourdes Negrete Paz	<ul style="list-style-type: none"> - Doctorado en Ciencias de la Educación, en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado de Guanajuato. - Posdoctorado en Pedagogía, en el Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato 	Directora de la Escuela Normal Primaria de Tiripetio Mich.
2	Ernesto Rodríguez Moncada	<ul style="list-style-type: none"> -Licenciatura en Pedagogía, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, ENEP-ACATLÁN-UNAM, 1979-1982. -Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Querétaro, 1989-1992. -Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. -Autor de varios artículos en revistas y libros relacionados con la educación, la ética, humanismo y democracia. 	Director de Investigación y Evaluación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (CREFAL)
3	Patricia Serna González	<ul style="list-style-type: none"> - Normal Primaria DGMPM, - Licenciatura en Educación Primaria UPN, - Licenciatura en Matemáticas ENS, - Maestría en Ciencias de la Educación IPEP, - Doctorado en Ciencias de la Educación IPEP, - Diplomado en Epistemología e Investigación IPN y Posgrado en Procesos Cognitivos IPLAP. · Experiencia profesional: Ha laborado en primaria, secundaria, preparatoria, colegio de bachilleres, mejoramiento profesional, Universidad Pedagógica Nacional y diversos cursos de actualización docente en instituciones como: Instituto latino, Colegio Anáhuac, UMSNH, Instituto Tecnológico de Estudios superiores de Cd. Hidalgo, CIDEM, Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, IMCED entre otras. 	<p>Desempeño actual: Asesora comisionada en UPN 16-A Morelia, Michoacán.</p> <p>UNLA, universidad Latina de América: Docente de la especialidad en docencia de educación media superior y superior.</p>
4	Fernando Vázquez García	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura en Educación primaria -Licenciatura en ciencias naturales -Maestría en Pedagogía, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), generación 1992-1995. · Maestría en Desarrollo Curricular, con Campo en Educación, Universidad 	Docente de la especialidad en docencia de educación media superior, superior y posgrados

		Pedagógica Nacional, generación 1994-1996. · Maestría en Docencia, por la Universidad Internacional de América, generación 2002. -Doctorado en educación superior -Doctorado en modelos didácticas en la formación de profesores · Participación en el proyecto de investigación en la formación de docentes de educación básica, con la Universidad Laval en Québec, Canadá, con el Centro de Investigación sobre la Formación y la Profesión de Enseñanza (CREFPE)	
5	José Gutiérrez Homma	- Ingeniería Mecánica en el Instituto Tecnológico de Morelia -Maestría en Administración de Instituciones Educativas en el ITESM. - Docente en el CECYTEM desde 1999 -Docente en CONALEP desde 1989	Director del CONALEP plantel Morelia I
6	Mercedes Prieto Ortega	- Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro - Maestría en Relaciones Industriales en la Universidad de Guanajuato. - Docente en diversas Instituciones tales como La Salle, Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad de Guanajuato, Escuela Normal Superior de Guanajuato, entre otras. -Secretaria Académica de la Universidad de Morelia	Vicerrectora de la Universidad de Morelia

Entrevistas realizadas del 15 de febrero al 6 de marzo del 2009.

Como es evidente, los expertos entrevistados están vinculados específicamente con la educación, ya sea por sus conocimientos en el área de la educación por competencias y/o por su experiencia en la educación de los adultos en donde se presenta con mayor frecuencia el aprendizaje autodirigido.

3.7 Instrumentos

Uno de los instrumentos de recolección de información que muchas veces se ocupa en las investigaciones cualitativas es la entrevista a profundidad. Para iniciar, se debe

considerar el concepto de entrevista para poder esclarecer adecuadamente los detalles del instrumento que se ha de utilizar. Según Martorell (1997, p13) la entrevista es “un intercambio verbal en el cual existen dos roles bien definidos, el del entrevistador y el del entrevistado, donde el primero intenta obtener información sobre opiniones, creencias, ideas, actitudes, conocimientos, etc., del segundo y este responde e intenta adecuarse a las demandas del primero”. Esta definición será la base general del instrumento que se aplicará en esta tesis.

En la presente investigación, el tipo de entrevista utilizada fue la entrevista a profundidad que sigue un modelo de conversación entre iguales más que un intercambio formal de preguntas y respuestas. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987, p 101) la define como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”, esto permite estudiar un panorama amplio de las ideas de los informantes en un tiempo relativamente corto.

Las entrevistas cualitativas o en profundidad pareciera ser una conversación común y corriente; sin embargo, no es así del todo, se trata de conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social, que exige del entrevistador gran preparación, habilidad conversacional y capacidad analítica (Wengraf, 2001). Esto significa que la entrevista se diseñó de forma sistemática, con todos los elementos que permite asegurar, en la medida de lo posible, la efectividad de este instrumento.

En el caso particular de este trabajo, el instrumento de obtención de información (ver anexo 2), fue diseñado bajo las siguientes premisas: La pregunta 1 es la de mayor peso específico pues de ella dependerá el logro del objetivo general; la pregunta 2 y 3 permiten obtener información para lograr los objetivos particulares como identificar los factores que intervienen en la educación basada en competencias y conocer las condiciones necesarias para que la reforma planteada para el nivel medio superior pueda tener éxito en su implementación; la pregunta 4 y 5 tienen como propósito plasmar reflexiones acerca de los beneficios que pudieran lograr en los jóvenes bachilleres con una educación basada en competencias y bajo un modelo educativo de autodirección. Por último, las preguntas 6, 7 y 8 permitirán, además de reflexionar sobre los beneficios esperados, plantear algunas sugerencias o condiciones que piensen los expertos para el logro eficaz de ambos modelos educativos.

3.8 Protocolo de la entrevista.

Antes que nada, se debe considerar que el investigador en la entrevista a profundidad debe “avanzar lentamente” hacia la parte central de la conversación, de tal forma que se comenzará estableciendo *rapport* con los informantes, que entre otros aspectos significa que el investigador, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), debe:

- ✓ Comunicar simpatía por los informantes y que ellos la tomen como sincera
- ✓ Atravesar la barrera que anteponen las personas ante los extraños
- ✓ Lograr que las personas se expresen sin “barreras” y manifiesten su sentir

respecto al tema

- ✓ Ser considerado como alguien inobjetable
- ✓ “Desvanecer” las apariencias que dan los informantes hacia los demás.
- ✓ Compartir con el informante su lenguaje, contexto de vida y sus perspectivas.

Aunque en la práctica es muy complicado que se dé el *rapport*, cuando aparece, este se da lenta y paulatinamente; además, como lo comenta Johnson (1975), puede crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo y en ocasiones nunca se logra con algunos informantes.

Para incrementar las posibilidades de éxito en el *rapport*, Taylor y Bogdan (1987) sugieren algunas acciones como: Reverenciar las rutinas del informante para no interferir con ellas e incomodarlo, establecer lo que se tiene en común con la gente, ayudar a la gente en el sentido que sería muy conveniente lograr hacer algún favor al informante para ganar la confianza, ser humilde e interesarse en lo que el informante desea platicar.

3.9 Diseño de la entrevista

En el presente estudio, se ha optado por realizar una estructura de la entrevista que permita explorar de todos los informantes las mismas áreas generales y poder lograr ideas complementarias, similares o contradictorias entre ellos de los aspectos que se pretenden encontrar, de tal forma que, como menciona Fear (1979) en este tipo de entrevistas, el investigador guía hábilmente la conversación, propicia que el informante se exprese libremente sobre temas en estudio.

Todas las preguntas que se realicen deberán de cubrir las características básicas que sugiere Pérez (2000) como son: que sean adecuadas al tema de investigación,

claridad, precisión y no inducir al informante a una respuesta sesgada. Cabe destacar que en esta última característica estará siempre presente una ética profesional para respetar la información recabada sin alteración alguna.

La guía de la entrevista operativa se puede observar en el anexo 1, aquí se especifican los procedimientos que se hicieron al momento de platicar con los expertos incluyendo los detalles de formalidad y de secuencia. Cabe mencionar que por los eventos que se dieron en la primera entrevista sobre el limitado dominio del tema de autodirección se optó por agregar en la solicitud de entrevista una tabla en donde los expertos puedan visualizar las variables en estudio que se muestran en la tabla 8 para que pudieran abordar las preguntas y responder con mayor claridad y precisión.

Afortunadamente, solo fue necesaria la explicación de los componentes de la autodirección en una ocasión, los demás expertos abordaron con gran dominio el tema, sin embargo, esta tabla de variables sirvió para agilizar la entrevista y permitió a los expertos tener una mayor precisión en sus respuestas.

Una vez planteada la intención del estudio se procedió a realizar la entrevista que se aplicó a los expertos en comunicación y que consta de 8 preguntas con las que se buscó indagar sobre su percepción acerca de la educación basada en competencias y la autodirección, ambas en un contexto delimitado al nivel medio superior en México.

(Ver Anexo 2)

Tabla 8. *Variables sujetas a análisis en la entrevista*

VARIABLES	
Las componentes del aprendizaje autodirigido	Competencias genéricas que propone la SEP para el Sistema Nacional de Bachillerato.
<ul style="list-style-type: none"> a) Se agrupan aquellos ítems relacionados con la planeación y selección de estrategias. b) Se concentran los ítems relacionados con la independencia y la autonomía. c) Se integran los reactivos correspondientes a la autorregulación y la motivación. d) Los relativos al uso de la experiencia y conciencia crítica 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 3. Elige y practica estilos de vida saludables. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida. 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. 9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

De: Cázares, 2002 y Subsecretaría de Educación Media Superior. México, D.F., Noviembre, 2007

Una vez formuladas las preguntas y contestadas por cada uno de los expertos se procedió a dar el cierre siguiendo el protocolo de la entrevista operativa que se muestra en el Anexo 1.

3.10 Procedimiento de Investigación.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación de campo y tomando en cuenta las condiciones y características explicadas sobre la metodología a utilizar, el procedimiento realizado para llevar a cabo el trabajo de campo fue el siguiente:

1. Se inició con la formulación de un concentrado en donde se ubicaran las características principales que debiera tener el perfil del experto, posteriormente se realizó la indagación de los sujetos por medio de las diferentes instituciones de educación superior y media superior contenidas en el marco contextual de estudio.
2. Sobre las fechas de solicitud de las entrevistas se realizaron vía correo electrónico durante el mes de Enero y Febrero del 2009 bajo un formato especificado en el anexo 4 y que contuvieron a las instituciones que se muestran en la tabla 9, la respuesta ante dichas solicitudes fueron escasas y en algunos casos los prospectos a entrevista declinaron la invitación pues no se consideraban expertos en autodirección.
3. En cada ocasión en la que se tenía una respuesta favorable se realizaron las citas correspondientes para contactar a los sujetos explicando acordado lugar, fecha y hora de la entrevista cuidando la atención a dar prioridad a su tiempo y su disposición; sin embargo se tenía una agenda de citas para no contraponer horarios y fechas.

4. En todos los casos se entrega previo a la entrevista un cuadro de información con los componentes de la autodirección y las competencias genéricas en estudio (anexo 3)
5. Al realizar las entrevistas se avisará a los sujetos que se usará lápiz y papel para registrar los detalles de la conversación mediante un formato de respuestas que se expone en el anexo 2.
6. La entrevista se desarrollo bajo el formato de entrevista operativa (anexo 1) presencial, dando la oportunidad de que el experto expusiera con toda libertad su opinión. Puesto que no se utilizaron medios electrónicos de registro se anotaron las palabras clave de las respuestas y las frases más sobresalientes de cada respuesta, sin perder de vista ni la atención a la persona, esto con el fin de hacerla sentir bien y atendida, mostrando un gran interés en sus respuestas y haciendo expresiones corporales de aceptación (movimiento de cabeza de forma afirmativa, la vista fija en sus ojos la mayor parte del tiempo, entre otros)
7. Al finalizar la entrevista se pidió a los expertos la información de alguien que él o ella conociera y que pudiera aportar más información para el trabajo. En todo caso se le ofreció una copia de los resultados a cada uno de los sujetos entrevistados.
8. Una vez terminadas todas las entrevistas se procedió a vaciar la información para su análisis.

Tabla 9. *Relación de instituciones en donde se solicitaron entrevistas*

INSTITUCIÓN	EN ATENCIÓN A:
Universidad Autónoma de Guadalajara	Lic. José María Sánchez Rodríguez
Universidad Santiago De Compostela, España	IP. Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad Autónoma de Guadalajara	Ing. Vilma Y. Ramos Cano
Universidad Santiago De Compostela, España	IP. Cebreiro López B.
Universidad Autónoma de Guadalajara	Lic. Celina Margarita Gallego Sato
Instituto de Estudios Superiores de Monterrey	Dr. Armando Lozano
Instituto de Estudios Superiores de Monterrey	Dr. Marco Serrato
Instituto de Estudios Superiores de Monterrey	Servicios Académicos del Campus Aguascalientes
Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.	Dr. Ernesto Rodríguez Moncada
Universidad Pedagógica Nacional	Dra. Patricia Serna González
Universidad Latina de America	Mtra. Cecilia Maldonado Canchola
Universidad Pedagógica Nacional	Dra. Eva Francisca Rautenberg Petersen
Universidad Latina de America	Dr. Fernando Vázquez García
Universidad Nacional Autónoma de México	Dra. Annie Pardo
Escuela Normal de Tiripetío	Dra. Lourdes Negrete Paz
CONALEP, Plantel Morelia I	MAD. José Gutiérrez Homma
Universidad de Morelia	Mtra. Mercedes Prieto Ortega

Solicitudes realizadas del 15 de febrero al 6 de marzo del 2009.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

En lo que respecta a los resultados de las entrevistas realizadas, se elaboró un registro sobre el formato de la guía de entrevista y que posteriormente fueron vaciados en limpio para presentarse como evidencia de los resultados en el anexo 5.

Una vez capturada toda la información de las entrevistas se procedió a la codificación de respuestas y categorización de la información para organizar y facilitar el estudio, de tal forma que surgieron dos unidades de análisis; una para identificar la paridad de los componentes de la autodirección con las competencias genéricas en cuestión, la otra para precisar las opiniones y puntos de vista de los expertos acerca de aspectos relacionados con las variables en el contexto mexicano para el nivel medio superior.

4.1 Resultados obtenidos

Unidad de análisis 1. “Paridad de los componentes de autodirección y las competencias genéricas del perfil de egreso de bachillerato del nivel medio superior de México”.

Las opiniones de los expertos en cuanto a la paridad entre estas variables serán expuestas de manera ordenada en función de las frecuencias con las que relacionaban a las variables. Las claves utilizadas son las que se establecieron en la tabla comparativa del anexo 3 y los resultados de las entrevistas serán expuestas por componente en las tablas 10, 11, 12 y 13 en donde se organiza la información de acuerdo al componente de autodirección y las competencias con la clave que corresponde al siguiente orden: (1) Se

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

Cabe mencionar que las figuras 3, 4, 5 y 6 simplemente permiten visualizar mejor los resultados que se muestran en las tablas respectivas; sin embargo, para algunos lectores les es más cómodo y rápido realizar el análisis correspondiente a esta información.

Tabla 10. *Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Planeación y Selección de Estrategias*

Planeación y Selección de Estrategias		
Competencia	Frecuencia	% de Expertos
1	2	33%
2	0	0%
3	2	33%
4	4	67%
5	5	83%
6	1	17%
7	1	17%
8	2	33%
9	0	0%
10	0	0%
11	0	0%

Moda= Competencia 5

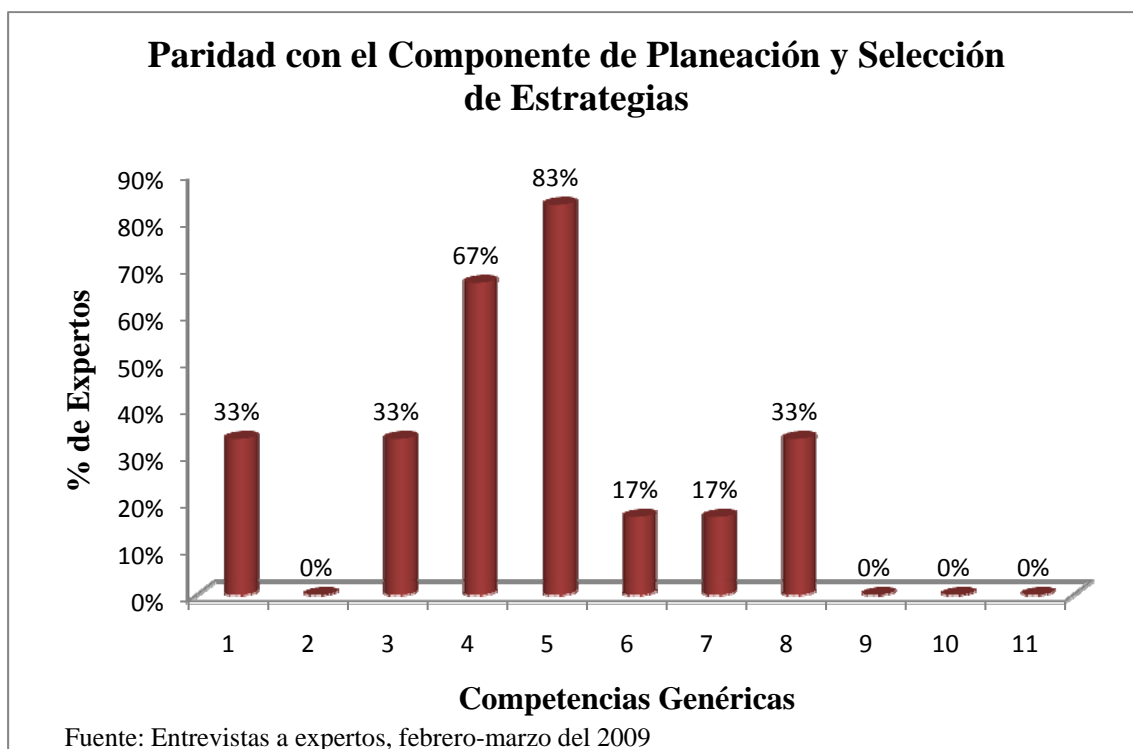


Figura 3. *Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Planeación y Selección de Estrategias*

Tabla 11. *Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Independencia y Autonomía*

Independencia y Autonomía		
Competencia	Frecuencia	% de Expertos
1	6	100%
2	1	17%
3	1	17%
4	0	0%
5	0	0%
6	4	67%
7	5	83%
8	1	17%
9	3	50%
10	2	33%
11	1	17%

Moda= competencia 1

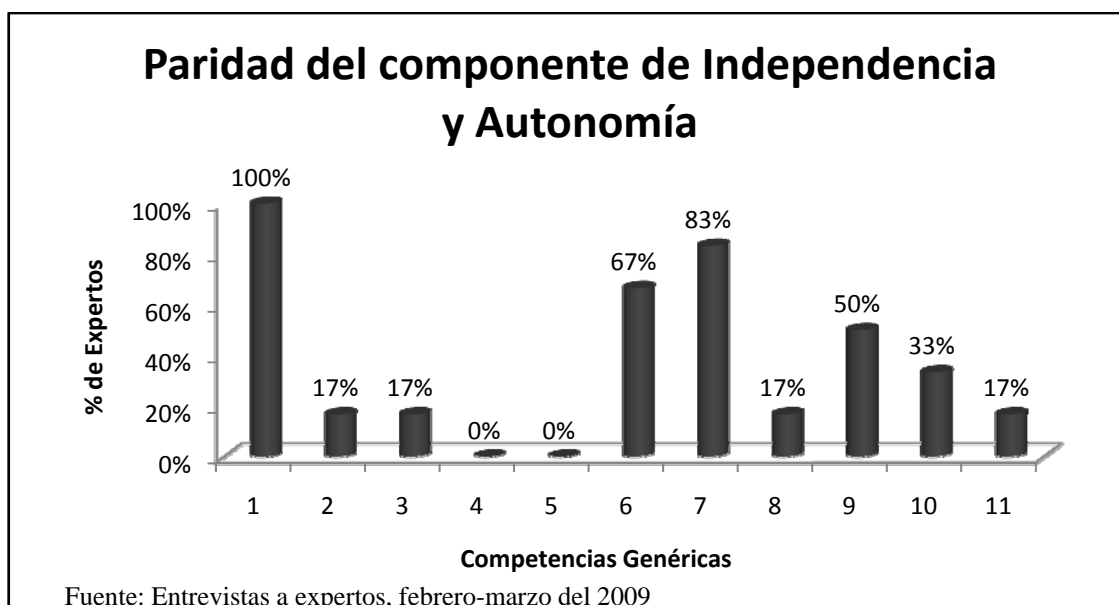


Figura 4. *Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Independencia y Autonomía*

Tabla 12. *Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Autorregulación y Motivación*

Autorregulación y Motivación		
Competencia	Frecuencia	% de Expertos
1	4	67%
2	1	17%
3	3	50%
4	1	17%
5	2	33%
6	4	67%
7	5	83%
8	1	17%
9	1	17%
10	2	33%
11	2	33%

Moda = competencia 7

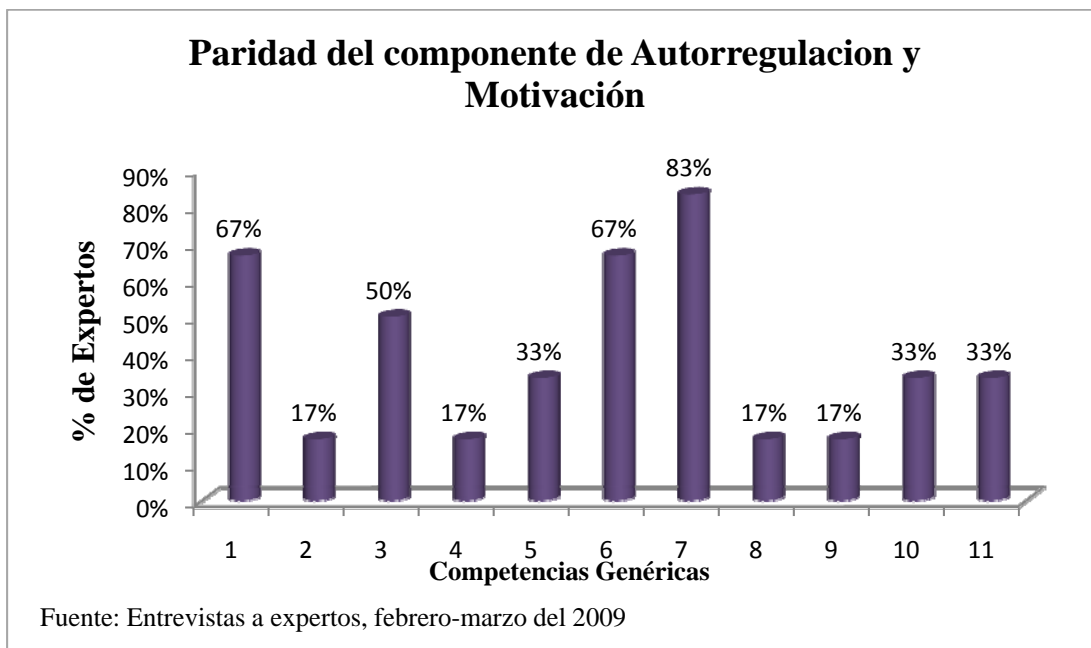


Figura 5. *Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Autorregulación y Motivación*

Tabla 13. *Unidad de análisis 1. Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Experiencia y Conciencia Crítica*

Experiencia y Conciencia Crítica		
Competencia	Frecuencia	% de Expertos
1	3	50%
2	2	33%
3	1	17%
4	3	50%
5	2	33%
6	4	67%
7	2	33%
8	1	17%
9	4	67%
10	6	100%
11	5	83%

Moda= competencia 10

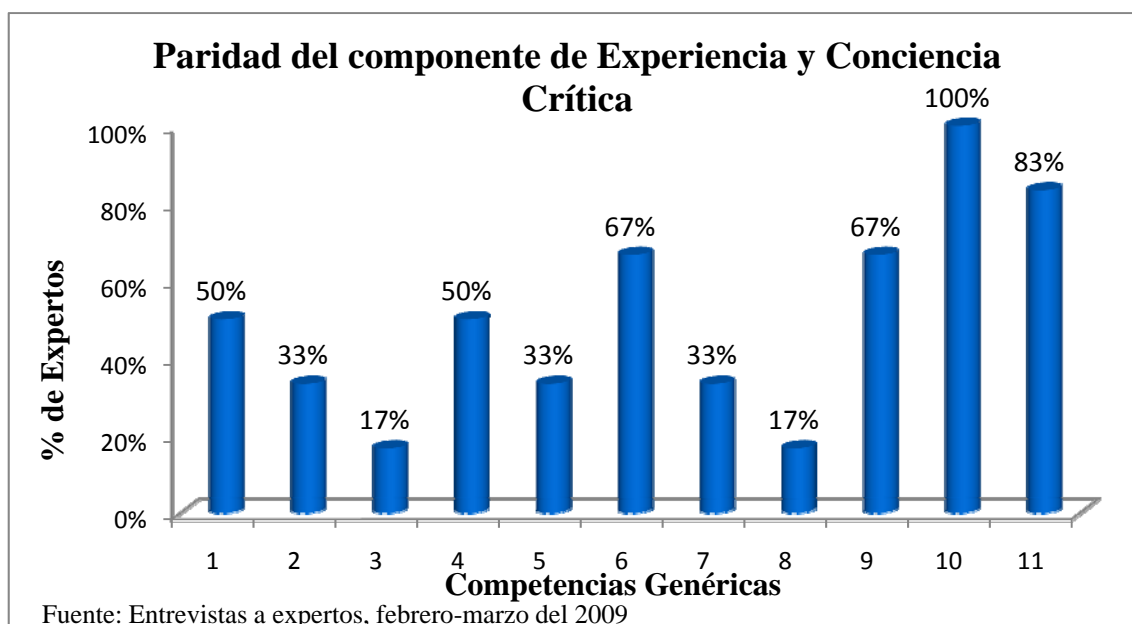


Figura 6. *Frecuencia con la que los expertos relacionaron el componente de Experiencia y Conciencia Crítica*

Como se puede observar cada una de las figuras muestra los puntos de encuentro más frecuentes entre las competencias y el componente de la autodirección sin omitir la relación secundaria o menos significativa que perciben los expertos con otras de las competencias. En el apartado de discusión de resultados se analizará con mayor detalle cada una de las figuras y tablas expuestas.

Unidad de análisis 2. Aspectos complementarios sobre los modelos educativos en cuestión.

Las preguntas realizadas en la entrevista sobre aspectos de impacto, factibilidad y reflexiones orientadas a la realidad del contexto en estudio, se agruparon estratégicamente como se muestra en la tabla 14. Las categorías son acordes a las siete preguntas complementarias siendo las respuestas de los expertos estratificadas según la idea principal de las respuestas. La frecuencia con la que respondieron las diferentes categorías se calculó mediante la determinación del total de respuestas expuestas por los expertos, en este sentido el total de respuestas superó al total de individuos pues en varias ocasiones dieron más de una idea para contestar las preguntas.

Cabe destacar que cada uno de los aspectos que se presentan tienen una referencia de 100%; esto indica que todos los expertos vertieron su opinión sobre las variables en cuestión y en algunas ocasiones coinciden sus comentarios en un alto porcentaje, de tal forma que esto permite valorar de una manera más precisa las observaciones y sugerencias que permiten: a) Identificar los factores que intervienen en la educación basada en competencias, b) Conocer las condiciones necesarias para que la reforma planteada para el nivel medio superior pueda tener éxito en su implementación y

c) Plasmar reflexiones acerca de los beneficios que pudieran lograr en los jóvenes bachilleres con una educación basada en competencias y bajo un modelo educativo de autodirección.

Tabla 14. *Unidad de análisis 2. Operatividad y reflexiones sobre el modelo basado en competencias y la autodirección*

	Respuestas	Frecuencias relativas de respuestas
Aspecto 1: Condiciones para lograr la autodirección en el joven bachiller	- Una educación familiar apropiada, congruente, libre y fundamentada en valores	20%
	- La colaboración de profesores flexibles, comprometidos, con vocación y conocedores de su asignatura	20%
	- Instituciones congruentes con lo que se pretende, con reglas menos rígidas, con un proyecto educativo flexible, estructuras de evacuación y capacidad de análisis.	50%
	- Una sociedad más libre, democrática, con mayores oportunidades	10%
		100%
Aspecto 2: Características del profesor para lograr el autoaprendizaje en los jóvenes	-Flexibles en sus métodos didácticos	24%
	-Empáticos con los estudiantes	24%
	-Autoreflexivo en su actuar docente	28%
	-Experiencia en autodirección	12%
	-Competente para aplicar recursos de enseñanza apropiados	12%
	100%	
Aspecto 3: Beneficios para los estudiantes al lograrse el aprendizaje basado en competencias	-Mejor oportunidad de ingreso a nivel superior o actividad laboral	25%
	-Tendría un abanico más amplio de oportunidades de éxito	25%
	-Mejores condiciones de vida: resolviendo problemas, comunicándose mejor, trabajar en equipo, entre otros	50%
		100%

Aspecto 4: Beneficios para los estudiantes al lograrse el aprendizaje autodirigido	-Permitiría un mejor crecimiento personal	37%
	-No dependería de una figura que le indique lo que se tiene que hacer	50%
	-Potencializar las competencias necesarias para mejorar sus condiciones de vida	13%
		100%
Aspecto 5: Momento o circunstancia ideal para un modelo de autodirección en los aprendizajes	-Lo ideal desde el seno familiar, pero pensando en modelo educativo, desde preescolar	66%
	-En el nivel secundaria que es donde se forjan los valores como la responsabilidad	17%
	-No queda muy bien especificada la respuesta, se deduce por dirigirse a “jóvenes” que es a nivel secundaria o preparatoria	17%
		100%
Aspecto 6: Impacto de la cultura educativa mexicana sobre la implementación del modelo basado en competencias o autodirección.	-Obstaculiza la implementación desde la política magisterial y administrativa.	25%
	-Obstaculiza el trabajo del profesor con un modelo tradicionalista que fomentan las instituciones	63%
	-Obstaculiza la educación familiar paternalista o dependiente.	12%
		100%
Aspecto 7: Factibilidad de lograr alumnos autodirigidos en el nivel medio superior.	-Regularmente bajo las condiciones de cambio en los diferentes agentes implicado en la educación	17%
	-Factible bajo las condiciones de cambio en los diferentes agentes implicado en la educación	33%
	-Completamente factible bajo las condiciones de cambio en los diferentes agentes implicado en la educación	50%
		100%

4.2 Discusión de Resultados

El análisis de los resultados será abordado en dos etapas, la primera permitirá trabajar sobre la unidad de análisis 1, que consiste en localizar la existencia de paridad entre los componentes de la autodirección y las competencias genéricas que propone el SNB y la segunda etapa tratará de las sugerencias de los expertos sobre aspectos

relacionados con el contexto, perfiles de profesores, perfiles de alumnos y propuestas que pudieran viabilizar la implementación de estos modelos educativos presentados en las variables de estudio.

Unidad de Análisis 1. Es evidente la existencia de paridad en los cuatro componentes estudiados, pues en ninguno de los componentes de la autodirección existe ausencia de al menos una de las competencias de acuerdo a las opiniones de los expertos.

En el caso del componente de Planeación y Selección de Estrategias se nota que intervienen siete de las competencias genéricas en estudio, en mayor medida la (5) Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, y en extremo opuesto con ninguna relación que encontrarán los expertos están la (2) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos género, (9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo, (10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; y la (11) Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsable. Un esquema que pondera la paridad relativa de este componente de la autodirección con las competencias se muestra en la figura 7

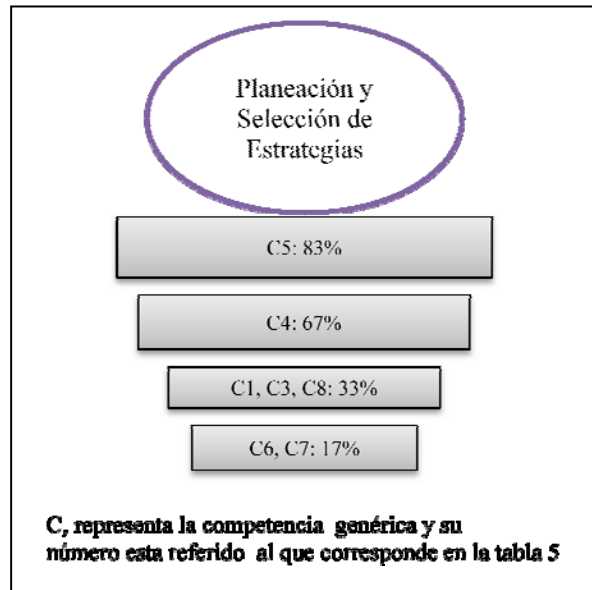


Figura 7. Paridad del componente de Planeación y Selección de Estrategias con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.

En cuanto al componente de Independencia y Autonomía, se tiene relación con nueve de las competencias, está en mayor medida la competencia (1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, y en ninguna proporción la (4) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados y la (5) Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

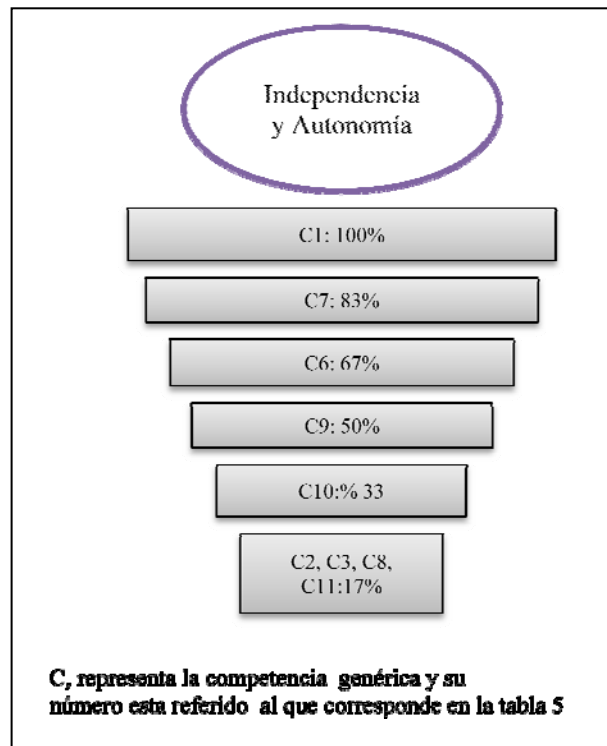


Figura 8. Paridad del componente de Independencia y Autonomía con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.

En lo que se refiere al componente de Autorregulación y Motivación, se puede notar que se presentan todas las competencias, en mayor proporción la (7) Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida y en la menor medida de forma equivalente la (2) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, (4) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados, la (8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos y la (9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

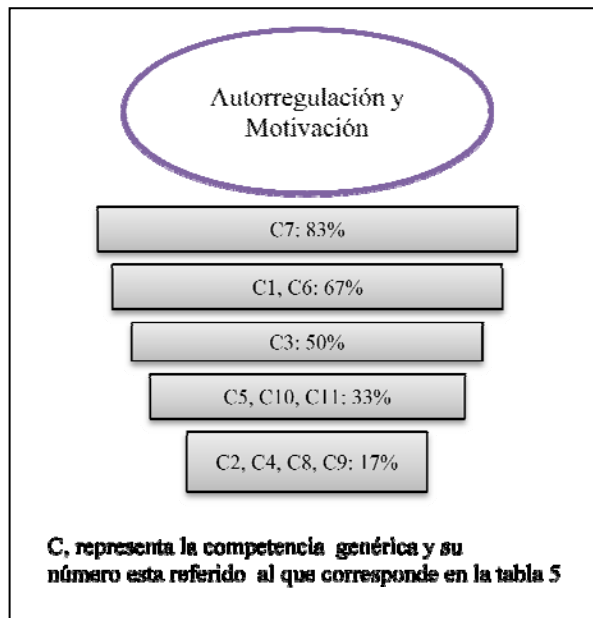


Figura 9. Paridad del componente de Autorregulación y Motivación con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.

Por último el componente de Experiencia y Conciencia Crítica según los expertos están contempladas nuevamente todas las competencias; se encuentre con una relación máxima la (10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales, y en menor medida las competencias (3) Elige y practica estilos de vida saludables y (8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

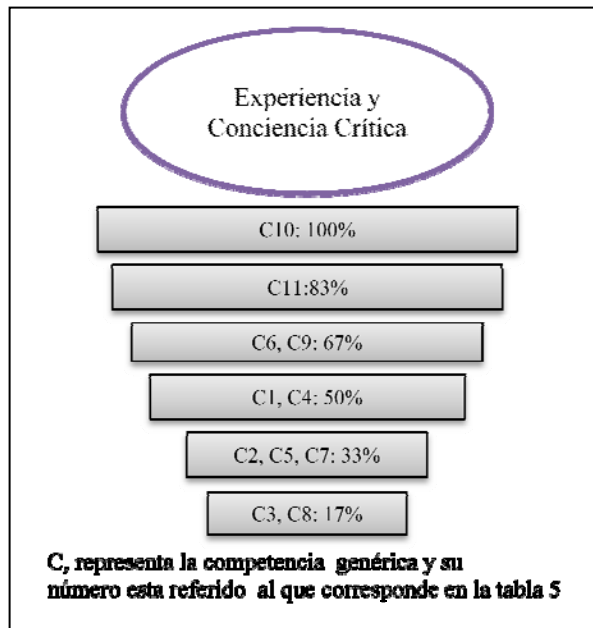


Figura 10. Paridad del componente de Experiencia y Conciencia Crítica con las competencias, en orden de ponderación relativa según los expertos.

Ahora bien, la figura 11 se presenta con el fin de mostrar de forma general la paridad que se encuentra de los cuatro componentes de la autodirección con las competencias genéricas en estudio, independientemente de la proporción en que los expertos encontraron relación de ambos constructos. Aquí se encuentra que cada uno de los componentes de la autodirección realmente tiene relación con varias competencias genéricas planteadas en la reforma.

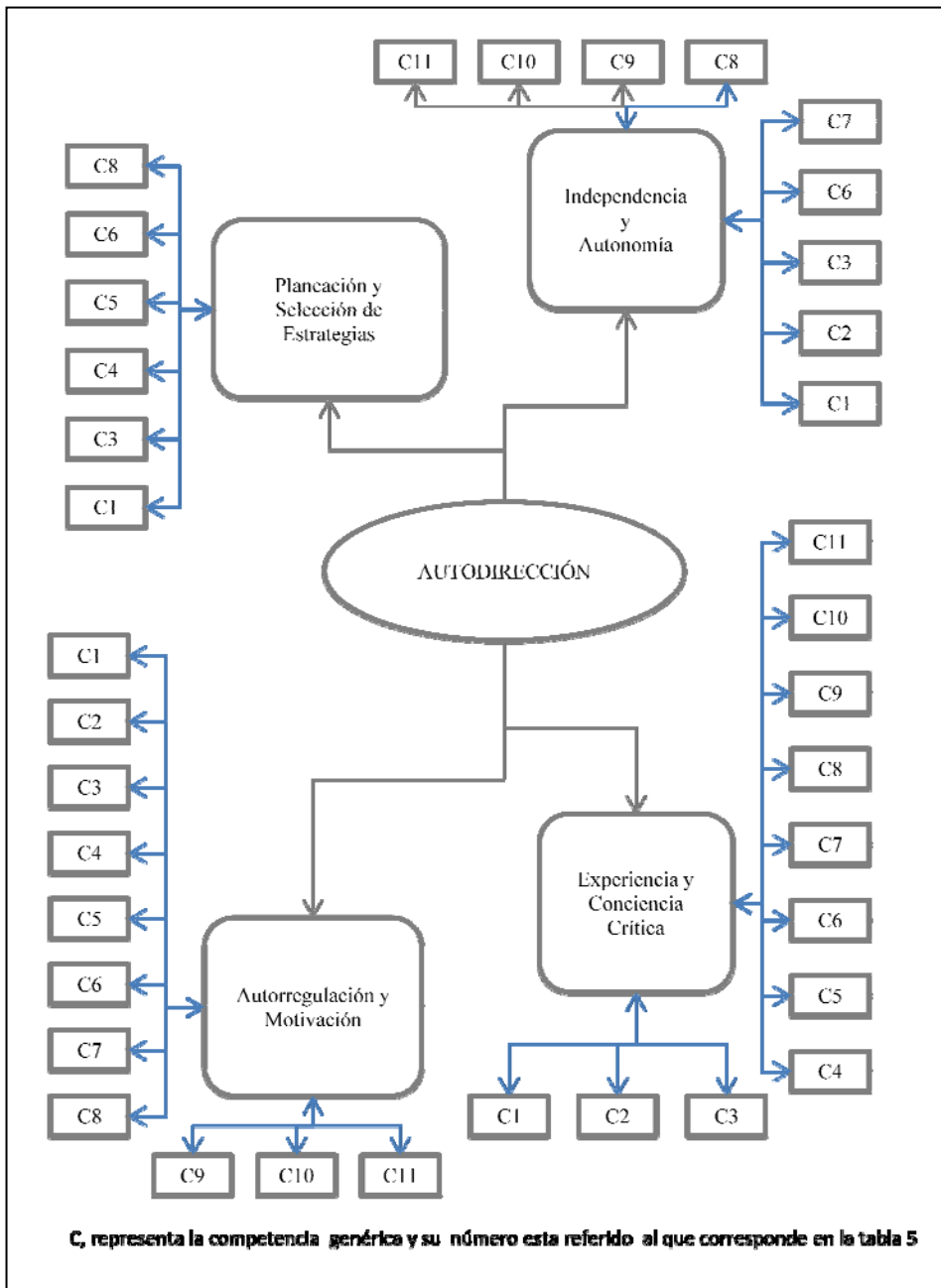


Figura 11. Paridad general entre los componentes de autodirección y las competencias genéricas de acuerdo a las opiniones de los expertos.

Cabe señalar que las opiniones y puntos de vista de los expertos en cuanto a la paridad estudiada, en algunos casos no coinciden en la competencia que se relaciona con alguno de los componentes, pero otros si lo consideran relevante, de tal forma que tanto

en el componente de autorregulación y motivación como en el de experiencia y conciencia crítica se tienen contempladas todas las competencias genéricas.

De acuerdo a los resultados plasmados y organizados en la sección anterior, se ha podido observar las tendencias de paridad más enfática entre las variables en cuestión y que se muestran en la tabla 15.

Tabla 15. Paridad encontrada entre autodirección y competencias genéricas

Componentes de la Autodirección	Competencias Genéricas propuestas para el SNB
Planeación y Selección de Estrategias	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
Independencia y Autonomía	Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
Autorregulación y Motivación	Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Experiencia y Conciencia Crítica	Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

Por otro lado, queda claro que por la propia naturaleza que implica cada componente, la paridad es más cercana con algunas de las competencias; sin embargo, viendo un panorama más general del estudio resulta contundente que el lograr un modelo educativo basado en competencias proporcionará a los jóvenes mayores capacidades de autodirección, no como una relación de causalidad sino que de manera implícita se desarrollaran las competencias para ambas formas de aprendizaje.

Puesto que el porcentaje que se menciona en las competencias indica el grado de incidencia que se dio con las opiniones de los expertos; es decir, el 100% indica que todos los entrevistados coincidieron que esa competencia está relacionada con el componente de la autodirección en cuestión, la tabla 15 por ningún motivo pretende excluir a las demás competencias, de hecho, en todos los casos las competencias se complementan para lograr precisar mejor al componente de la autodirección.

Unidad de análisis 2. En cuanto a las respuestas de las preguntas complementarias en la entrevista identificamos congruencia en los resultados de paridad pues los expertos manifestaron haber concordancia entre los dos modelos planteados en esta investigación de tal forma que en ocasiones se notaba una ligera equivalencia al hablar del aprendizaje basado en competencias y la autodirección.

En el análisis de los resultados, tras haber codificado la información creando sub-categorías de respuesta, se hará referencia a aquellas con mayor frecuencia; cabe señalar que todos los expertos en prácticamente todas las preguntas contestaron de forma polivalente, de tal forma que los porcentajes señalados en las tablas de resultados son referidos al total de respuestas que dieron los seis expertos. En este sentido se encontraron los siguientes argumentos producto de la opinión de los expertos entrevistados:

- ✓ Las condiciones para lograr la autodirección en el joven bachiller depende en gran medida de las instituciones, pues estas deben ser congruentes con lo que se pretende y con lo que se hace. Requieren un cambio radical en factores administrativos, pedagógicos y organizacionales.

- ✓ Una característica sobresaliente del profesor para lograr jóvenes autodirigidos es autoreflexión de su labor docente, seguidas en frecuencia por la flexibilidad en su forma de pensar y la empatía hacia los jóvenes.
- ✓ El beneficio más destacado para los estudiantes al lograr un aprendizaje basado en competencias es que le permite mejores condiciones de vida al lograr resolver problemas, comunicarse mejor, sabiendo trabajar en equipo, entre otros.
- ✓ En cuanto al beneficio más marcado para los jóvenes que logren un aprendizaje autodirigido está el no requerir de alguien para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.
- ✓ La mayoría de los expertos piensan que el momento más adecuado para impulsar el aprendizaje autodirigido es el nivel preescolar, siendo de vital importancia darle la continuidad en los siguientes niveles educativos.
- ✓ El impacto que tiene la cultura educativa en México, en definitiva por opinión unánime, obstaculiza la implementación de estos modelos educativos; la mayoría de los expertos piensa que en gran medida es debido a las condiciones de un trabajo docente tradicionalista apoyado por las instituciones.
- ✓ Los expertos se mostraron en general optimistas en cuanto la factibilidad de lograr alumnos autodirigidos en el nivel medio superior bajo el contexto real que tiene en México, ya que la mitad de ellos opina que es completamente factible siempre y cuando se lleven a cabo los cambios necesarios en los

diferentes agentes implicados en la educación y se han mencionado a lo largo de las entrevistas

4.3 Validez

En virtud de que se ha realizado un estudio cualitativo, Valles (2002) opina que no hay una única vía para analizar los resultados de las entrevistas; los objetivos de la investigación, el tiempo disponible para su realización, así como otras restricciones o condicionamientos, intervienen de manera decisiva en el modo de realizar el análisis e interpretación. Según Weiss (1994, p 152) “los investigadores tienen diferentes estilos, los estudios diferentes requisitos, las audiencias diferentes necesidades”; sin embargo, esto no debe entenderse como algo arbitrario sino que se trata de una práctica de análisis contextualizada y que se limita a una realidad bien definida plasmando los diferentes puntos de vista de los expertos y encontrando esas coincidencias y dispersiones sobre el tema.

Una vez recopilados y procesados los resultados de las entrevistas para su interpretación, se debe estar consciente de que en los estudios cualitativos difícilmente se aplican procesos estadísticos o probabilísticos. Aunque Berelson (1952) sugiere que el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa; esta postura es muy cerrada a las posibilidades de un análisis poco positivista, en tanto que Krippendorff (1982) extiende la definición del análisis de contenido a una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

Para la presente situación se tomó en cuenta lo que señala Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2000) acerca del análisis de contenido pues comenta que se efectúa por medio de la codificación en donde las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso.

Capítulo 5

Conclusiones y Recomendaciones

Tomando en cuenta el planteamiento del problema, encontramos que se tiene un objetivo general y varios específicos, sobre los cuales desahogaremos las conclusiones de la presente investigación.

Recordando el objetivo general que se refiere a localizar los puntos de paridad entre el aprendizaje autodirigido y las competencias genéricas que planteadas para el nivel medio superior en México, de tal forma que se logre plantear una serie de reflexiones que permita a los lectores tomar algunos elementos y eventualmente aplicarlos en su práctica profesional y mejoramiento de su participación en la educación; en este sentido se ha cumplido pues en los resultados de las entrevistas se presentan con gráficos, no solo los puntos de encuentro entre las variables sino que se muestra la medida en que los expertos ponderan de forma porcentual la frecuencia de sus opiniones.

En virtud de lo anterior se hará referencia a los resultados del la unidad de análisis 1, en donde se notan algunas condiciones significativas. Tal es el caso de los componentes de Autorregulación y Motivación, y el de Experiencia y Conciencia Crítica que encontraros paridad, en diferentes medidas, con todas y cada una de las competencias genéricas planteadas. Por otro lado, la competencias que se hicieron presente en todos los componente de la autodirección fueron : la (1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue, y en ninguna proporción la, (3) Elige y practica estilos de vida saludables , (6) Sustenta

una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, (7) Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida y en la menor medida de forma equivalente, y (8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

En lo que respecta a los objetivos específicos, se dieron a conocer los componentes fundamentales de la autodirección que en algunos casos se notaba en algunos expertos un poco de lejanía con el modelo; sin embargo, el hecho de conocer ampliamente los factores que intervienen en la educación basada en competencias fueron muy fluidos sus comentarios sobre el tema.

Fue muy interesante encontrar reflexiones tan profundas que compartieron los expertos, por ejemplo el poner a discusión la interdependencia de la autodirección con la formación basada en competencias; más aún, el pensar que la reforma educativa para el nivel medio superior pudiera haberse planteados con un enfoque de autodirección y consecuentemente lograr las competencias planteadas.

Cabe mencionar que la unidad de análisis 2, que consiste en capturar puntos de vista sobre la factibilidad de lograrse la autodirección en los jóvenes y en su caso el modelo basado en competencias, permitió tener una gran riqueza en información pues permite hacer una reflexión profunda sobre la labor docente en México y sobre todo el papel que juegan las instituciones sobre el trabajo de éste. En ese sentido, las propuestas o comentarios planteados por los expertos permiten que los lectores de la presente tesis identifiquen algunas de las debilidades de la cultura educativa en México, las características que deben tener los profesores, los beneficios que traerían consigo lograr

individuos formados en competencias y con las capacidades suficientes para continuar su aprendizaje de manera autodirigida. Cabe destacar que los aspectos más sobresalientes que son determinantes para la implementación de estos modelos son verdaderas utopías y que seguramente no sorprenderán a aquellos que viven de cerca la realidad educativa de México; tal es el caso de tener instituciones con proyectos educativos congruentes y flexibles con la realidad contextual, además de profesores autoreflexivos y comprometidos con la educación y finalmente iniciar la formación por competencias desde el seno familiar en la infancia.

Es importante que las instituciones educativas gubernamentales y particulares promuevan las condiciones antes mencionadas por el bien social y, por supuesto, por el país. Vale la pena, pues se vislumbra con ello grandes beneficios: Por un lado al lograr el aprendizaje por competencias en nivel bachillerato, se tendrían jóvenes con una mejor calidad de vida, capaces de ser productivos, eficientes en su labor y socialmente proactivo; si se logra la autodirección en ellos, simplemente no tendrán límites en sus capacidades y lograrán sus metas sin ser indispensable una persona que le indique lo que debería aprender.

En cuanto al marco teórico, es lamentable que la literatura disponible referida a autodirección sea tan escasa, sobre todo en contextos como el de México y de América Latina. Queda claro con esto que influye mucho el tipo de cultura en donde se desarrolle este enfoque de aprendizaje, encontramos que en países desarrollados la educación basada en competencias tiene muchos años de trabajo y que seguramente por ello tienen más investigaciones orientadas a la autodirección.

La metodología utilizada, aunque sencilla en profundidad, permitió lograr resultados interesantes sobre la paridad de las variables en cuestión. El hecho de haber contado con expertos que brindaron algunos minutos de su tiempo, compartiendo sus conocimientos y experiencias, dieron pie a la fortaleza de los resultados. En este sentido, es muy lamentable que del total de expertos a los que se les pidió la entrevista solo el 40% contestó la solicitud y solo el 35% de manera afirmativa. Esto habla de una falta de conciencia y compromiso con la investigación en México de algunas personas que, en el entendido que se desenvuelven en un ambiente académico, se supondría una mayor disponibilidad para estos trabajos.

Las intenciones finales del presente proyecto se han logrado, sin embargo, no tendría ningún sentido en el caso de que no se pudiera aprovechar para los estudios posteriores para que permitiera brindar a la sociedad un pequeño grano de conocimiento que contribuya a lograr una sociedad más incluyente, democrática, igualitaria, plural y con sustento humanístico; por tal motivo se invita a los lectores considérenla información plasmada en este documento para que eventualmente la apliquen en su práctica educativa y/o la utilicen como fundamento para profundizar en otros estudios relacionados con el tema.

Recomendaciones para estudios futuros.

Antes que nada, es importante señalar que la presente investigación podría ser la base para estudios posteriores, ya que como se ha mencionado en las limitaciones y características del estudio, solo se estableció de manera general la paridad entre la autodirección y las competencias genéricas del perfil de egreso para jóvenes de nivel

medio superior; sin embargo, en próximas investigaciones vale la pena proponer las siguientes líneas de investigación:

- ✓ Identificación de las características que un aprendiz de autodirección debe tener con alguna de las pruebas existentes, por ejemplo la SDLPS, y la factibilidad de que los jóvenes de nivel medio superior cuenten con dichos atributos.

- ✓ La posible causalidad entre los dos modelos educativos; es decir, si el hecho de lograr un aprendizaje autodirigido sugiere el logro de las competencias genéricas planteadas para el SNB, o viceversa.

- ✓ Profundizar sobre la paridad de las variables en estudio con el fin de extender el contexto a niveles internacionales y analizar la influencia de otras culturas sobre la implementación de dichos modelos.

A grandes rasgos se puede vislumbrar una excelente oportunidad de encontrar conocimiento nuevo pues el tema de la autodirección aun no se explota adecuadamente.

Referencias

- Alanís, A. (2001). "Una versión comparativa entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo". En: Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. (Año III, Núm 20). Recuperado el 6 de agosto de 2007.
<http://contexto-educativo.com.ar/2001/6/nota-08.htm>
- Alonso, L.(1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. M.; Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis, Madrid. (225-240).
- Amaya J. & Prado E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios: un enfoque constructivista*. México, D.F.. Editorial Trillas.
- Andere, E. (2006). *El modelo educativo de México*. En México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación. México: Editorial Planeta.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Bacarat, M y Graziano, N. (2002). *Sabemos de que hablamos cuando usamos el término de competencias?* Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía
- Bachillerato de la Universidad Autónoma de Puebla. (BUAP). Preparatoria "Alfonso Calderón Moreno", consultada 18 de enero de 2009 de:
<http://www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html>
- Bachillerato de la universidad autónoma de puebla. (BUAP) (Noviembre de 1986). Preparatoria "Alfonso Calderón Moreno" *El Bachillerato en México*, consultada 18 de enero de 2009 en: <http://www.alfonsocalderon.buap.mx/hist1.html>
- Berelson, B. (1952). *Content análisis in Communications research*. New York: Free Press.
- Brockett, R y Hiemstra, R. (1993). El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos: perspectivas teóricas, prácticas y de investigación. México: Paidós

- Camacho, S. (2007). *Un vistazo a la historia de la educación de México: Aciertos y desaciertos*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Consultado el 23 de noviembre del 2008 en:
http://www.calidadeducativa.org/congreso/memoria07/camacho_aciertos_y_desaciertos.ppt
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Cázares, Y. y Recio, H. (2004). *Habilidades para desarrollar la autodirección en la responsabilidad. Modulo II*. D.F. México: McGraw Hill.
- Cázares, Y. (2002). Hacia un modelo de componentes que explican el aprendizaje autodirigido en estudiantes adultos mexicanos en cursos en línea de la Universidad TecMilenio. Disertación doctoral parcialmente publicada, Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México.
- Cázares, Y. (2002). Aprendizaje Autodirigido en Adultos. Un modelo para su desarrollo. México: Trillas
- Cebrián, J. (1998). *La red*. El aula sin muros. España: Taurus
- Cejas M. (2004) *La Educación Basada en Competencias*. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. (Noviembre del 2007). Subsecretaría de Educación Media Superior. México, D.F.
- Cruz, R (7 de julio de 2007), *El Siglo de Torreón*, consultado el 18 de enero de 2009, en <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/285001.el-bachillerato-en-mexico-el-nivel-educativo.html>.
- De Miguel, M. (Dir.) (2006). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Diario Oficial de la Federación (26 de septiembre de 2008). Consultado el día 20 de enero del 2009 en:
http://diariooficial.segob.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008

- Don, T. (1998). *Crecedo en un entorno digital: La generación Net*. La Generación-N y el aprendizaje. México: Mc Graw Hill
- Ducci, M. (1997). El enfoque de Competencia Profesional en la perspectiva internacional. En: *Formación basada en Competencia Profesional*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Fear, R. (1979). *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Paidós
- Gallego, R. (1999). Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Garrison, D.R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. En *Adult Education Quarterly*, 48 (1), 18-33
- Gil R. L. (Abril, 2006). *Capacidad Científica para Resolver Problemas, una Competencia Pendiente*. El Nuevo Diario. Managua, Nicaragua.
- Gorden, R. (1975). *Interviewing: strategy, techniques and tactics*. Dorsey Press, Illinois.
- Graft, C. (2000). El Forum. *Enfoques complementarios a la autoformación: cognitivo*.
- Grow, G. (2003). Teaching Learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*. Volume 41, number 3.
- Guglielmino, L. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. Disertación doctoral sin publicar, Universidad de Georgia: Athenas
- Habermas, J. (1989). Notas sobre el desarrollo de la competencia interactiva. En J. Habermas (Ed.), *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata (Original publicado en 1994)
- Hackett, S. (2001). Educating for competency and reflective practice: fostering a conjoint approach in education and training. *Journal of Workplace Learning*, 13, 3-4.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2000). *Metodología de la Investigación*. (3ª. Ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw Hill/Interamericana

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, No 9. Santafé de Bogotá: Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia
- Johnson, J. (1975). *Doing Field Research*. New York. Free Press
- Krippendorff, K. (1982). *Content analysis*. Beverly Hills, California: Sage Publications
- Knowles, M.(1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* .– N.Y.: Cambridge Book Company. Extracto y traducción del libro original.. Consultado el día 7 de septiembre de 2008 en: <http://www.dsic.upv.es/asignaturas/fade/oade/download/Self-directed.pdf>
- Knowles, M (1982). *El Estudio Autodirigido*. D.F. México: Halambra
- Knowles, M. (1990). *The adult learner. A neglected species*. (4ta. Ed.). EE:UU: Gulf Publishing Company.
- La normalización y certificación de Competencia Profesional (1997). *Medio para incrementar la productividad de las empresas*. México: CONOCER
- Leboyer C L. (2004). *Gestión de las Competencias*. Ed. Gestión 2000. México. D.F.
- Martorell, M. y González, R. (1997). *Entrevista y consejo psicológico*. Madrid: Síntesis
- Méndez, M. (2005). *Historia de la Educación*. Consultado el día 15 de enero de 2009 en: <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/Mendez%20Maria-Historia%20de%20la%20educacion.htm>
- Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado en abril 24 de 2008 de: <http://acude.udg.mx/divulga/vinci/vinci8/Interiores8-7.pdf>

- Navarro, M. y Cázares, Y. (2007). Identificación de competencias en el Programa de Educación Preescolar Nacional, que fomenten la autodirección. *Artículo de Tesis*. Consultado el día 28 de diciembre de 2008 en: [http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=5263&archivo=116476&pagina=45291&paginas=45291,2,3,4,5,6&query=titulo%3D\(competencias,autodireccion\)](http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=5263&archivo=116476&pagina=45291&paginas=45291,2,3,4,5,6&query=titulo%3D(competencias,autodireccion)).
- Ossenbach, G. (2001). *Génesis histórica de los sistemas educativos*. Madrid: OEI
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Pérez, S. (2006). *Un modelo educativo para México*. Universidad Autónoma del Estado de México. Consultado el día 27 de octubre de 2008 en: http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_340.pdf
- Pérez, G. (2000). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. México: Dolmen Ediciones
- Rebollo, M. (2002). *Aprendizaje autodirigido*. Propuesta de trabajo para la asignatura Usuario de WWW. Consultado el día 5 de septiembre de 2008 en: <http://www.dsic.upv.es/asignaturas/fade/oade/download/Aprendizaje%20autodirigido.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. España: Paidós
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe ediciones
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya et al. (Eds), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cooks, S. (1976). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp

- SEP (mayo de 2004). Programa Integral De Fortalecimiento Institucional De La Educación Media Superior Universitaria. (PIFIEMS). Consultado el 13 de enero de 2009 en:
http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Programa_Integral_de_Fortalecimiento_Institucional
- SEP. (2008). Docencia. Carrera magisterial. Consultado el día 2 de noviembre de 2008 en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/cncm_Introduccion
- Soto, A. (2002). *La gestión por competencias: Una revisión crítica*. Capital Humano, 159, 30-45
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos Metodológicos N° 32. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencias laborales*. Montevideo: Cinterfor/OIT
- Verón, E. (1971). *Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica*. En *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Deusto, Bilbao.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing*. Londres: Sage
- Weiss, R. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. The Free Press, Nueva York.

ANEXO 1

Guía de la Entrevista Operativa

Pregunta de investigación

¿Existe una paridad entre los componentes de autodirección y el perfil de egreso de los estudiantes que propone la reforma educativa para bachillerato por parte de la Secretaría de Educación Pública de México en el presente sexenio?

Contexto y muestra

La muestra estará constituida por expertos en educación específicamente en educación basada en competencias y conocimientos en autodirección, además de tener experiencia en nivel medio superior

Los datos de identificación de los expertos son los siguientes:

Nombre

Lugar de residencia

Grado académico

Nombre del grado

Cargo actual o actividad

profesional

Experiencia docente

Instituciones en donde se ha

desempeñado profesionalmente

Instrumento para la investigación

Entrevista operativa:

Se debe entrevistar a *expertos en educación*, siguiendo el siguiente protocolo:

Buenos días (tardes) (noches). Estoy realizando una investigación dirigida por la Escuela de Graduados en Educación para la realización del proyecto de tesis y aspirar al grado de maestría en educación, con relación al enfoque de aprendizaje basado en competencias y su paridad con el aprendizaje autodirigido en el nivel bachillerato. Para esta investigación necesito hacerle algunas preguntas, que nos llevarán unos 30 min. La información que me dé tendrá únicamente la intención de lograr conocimiento en beneficio de la juventud y de quienes estén inmersos en la educación del nivel medio superior. Y su participación es completamente voluntaria. Si usted no quiere responder las preguntas no hay problema. El hecho de que me haya permitido platicar estos minutos con usted es suficiente para que yo ya lo considere entrevistado(a), ¿Si está de acuerdo con que lo entreviste?

[Si el maestro dice que no quiere ser entrevistado por el motivo que sea, doy por terminada la entrevista.] *Está bien. Muchas gracias. Cuando el estudio esté terminado le haremos llegar una copia. Gracias por su tiempo y perdone la molestia.*

(Si el experto acepta ser entrevistado, continuaré con la entrevista)

Para empezar, platíqueme un poco sobre su trabajo.

- ¿Qué actividades son las que desempeña en este momento?
- ¿Qué es lo que más le agrada de su trabajo?
- ¿Qué tal sus alumnos de maestría, doctorado o subordinados según sea el caso?

El objetivo de estas preguntas es establecer *rapport* con el entrevistado. Realmente no llevan a obtener los datos necesarios, que vendrán después con las preguntas.

Para entrar de lleno a la entrevista le comentaré al experto que registraré sus respuestas para poder plasmarlas con la mayor precisión posible.

- Después de unos 5 minutos de conversación, empiezo propiamente la entrevista]

Bueno, antes de iniciar me gustaría saber: ¿Qué conoce acerca de la autodirección o aprendizaje autodirigido?

En el caso que el experto muestre confusión o conflicto acerca del tema le explicaré a grandes rasgos las características y componentes del aprendizaje autodirigido:

En lo general, el aprendizaje autodirigido se ha considerado como una forma exclusiva de aprendizaje de los adultos. Garrison (1997) “proceso mediante el cual un aprendiz o una aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado Knowles (1990) describe un proceso en el cual un individuo toma la iniciativa (con o sin ayuda de terceros) de diagnosticar sus necesidades educativas, formular metas para su estudio, identificar los recursos humanos y materiales necesarios, elegir y poner en práctica estrategias de estudio adecuadas y evaluar los resultados de esa actividad”.

Los componentes a considerar de la autodirección y las competencias en estudio son:

Las componentes del aprendizaje autodirigido

- a) Se agrupan aquellos ítems relacionados con la planeación y selección de estrategias.
- b) Se concentran los ítems relacionados con la independencia y la autonomía.
- c) Se integran los reactivos correspondientes a la autorregulación y la motivación.
- d) Los relativos al uso de la experiencia y conciencia crítica

Competencias que propone la SEP para el Sistema Nacional de Bachillerato

1. *Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.*
2. *Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.*
3. *Elige y practica estilos de vida saludables.*
4. *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.*
5. *Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.*

6. *Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.*
7. *Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.*
8. *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.*
9. *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.*
10. *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.*
11. *Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.*

Una vez que se hayan establecido la conceptualización, se procederá a realizar las preguntas de la entrevista y serán registrados los resultados en la tabla del Anexo 2

ANEXO 2

Guía de la entrevista para realizar el estudio de paridad entre los componentes de autodirección y un enfoque basado en competencias

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Qué competencias de las que se pretenden en el nivel medio superior se relacionan directamente con el aprendizaje autodirigido?	
2. ¿Bajo que condiciones un joven de bachillerato pudiera lograr ser autodirigido?	
3. ¿Qué características debiera tener un profesor de bachillerato para lograr formar alumnos autodirigidos?	
4. ¿Qué ventaja encuentra para los estudiantes de este nivel educativo al lograrse la implementación de este modelo por competencias en México?	
5. ¿Qué beneficios tendrían los estudiantes al lograr ser aprendices autodirigidos?	
6. ¿En qué momento o bajo qué circunstancias sería más conveniente el pensar en la autodirección como modelo educativo?	
7. ¿Qué influencia tendría la cultura educativa en México para lograr u obstaculizar buenos resultados de aprendizaje en los jóvenes bachilleres con la educación basada en competencias?	
8. ¿En qué medida considera factible lograr alumnos autodirigidos en el nivel medio superior?	

Con esto concluimos la entrevista, le agradezco mucho el que haya aceptado mi petición y en cuanto termine la tesis le enviaré una copia para que conozca los resultados del estudio. Nuevamente Muchas gracias!!!

ANEXO 3

Tabla comparativa de las competencias básicas que se buscan con la reforma educativa y la autodirección.

Las componentes del aprendizaje autodirigido	Competencias que propone la SEP para el Sistema Nacional de Bachillerato
e) Se agrupan aquellos ítems relacionados con la planeación y selección de estrategias.	1. <i>Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</i>
f) Se concentran los ítems relacionados con la independencia y la autonomía.	2. <i>Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</i>
g) Se integran los reactivos correspondientes a la autorregulación y la motivación.	3. <i>Elige y practica estilos de vida saludables.</i>
h) Los relativos al uso de la experiencia y conciencia crítica	4. <i>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</i>
	5. <i>Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</i>
	6. <i>Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</i>
	7. <i>Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</i>
	8. <i>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</i>
	9. <i>Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</i>
	10. <i>Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</i>
	11. <i>Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</i>

ANEXO 4

Formato de la carta de solicitud de entrevista a expertos

LIC. JOSÉ MARÍA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ

DECANO DE EDUCACIÓN MEDIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUADALAJARA

P R E S E N T E .

A través de este medio, me permito comentarle y solicitarle lo siguiente:

El Ingeniero Víctor Manuel Martínez Rosillo, Director de la Preparatoria del Instituto Latino de Morelia, se encuentra cursando la Maestría en Educación en el ITESM, Campus Morelia, tomando la asignatura de Proyecto II con la propuesta de tesis: "Estudio de Paridad entre los Componentes de Autodirección y las Competencias del Perfil de Egreso plasmado en la Reforma del Nivel Medio Superior en México".

Para continuar con su estudio, se encuentra buscando expertos en educación con conocimientos en competencias y autodirección y, es en este sentido, que le solicitamos una entrevista, la cual sería realizada por el Ing. Martínez Rosillo y tendría una duración de aproximadamente 25 minutos. Dicha entrevista se llevaría a cabo vía telefónica (proporcionándonos el número telefónico al cual considere pertinente que le llamemos) o bien vía chat de acuerdo a lo que Usted considere pertinente. Por supuesto que está en libertad de indicarnos el día y la hora más adecuada para hacerlo en caso de que su respuesta sea afirmativa.

Como antecedente nos permitimos enviarle un esquema general sobre lo que versará la entrevista esperando contar con su apoyo.

De antemano, agradecemos su atención y esperamos su pronta respuesta.

Saludos Cordiales.

Lic. Claudia Elena Cruz Quezada

Depto. Psicopedagógico

Ing. Víctor Manuel Martínez Rosillo

Director de la Preparatoria

ANEXO 5

Respuestas de las entrevistas

(1) Dra. Lourdes Negrete Paz

PREGUNTA	RESPUESTAS
1	a):1,4,7 b):1, 6 c):1,5,7 d):9, 10, 11
2	- Con una educación desde la familia pues solo así se pudiera pensar en personas con la voluntad de formarse positivamente para la vida - Con un trabajo conjunto en los distintos niveles académicos por los que atraviesa el joven.
3	- Debe ser flexible para poder adaptarse a las nuevas necesidades del contexto en donde se desenvuelve. - Debe ser capaz de planificar adecuadamente sus actividades de enseñanza - Orientar sus esfuerzos hacia el logro en los estudiantes del saber ser, saber conocer y saber hacer.
4	- Una mejor oportunidad de ingreso y permanencia en el nivel superior o en la actividad laboral o social a la que se vaya a incorporar.
5	- Como la relación con el aprendizaje basado en competencias es muy estrecho, los beneficios serían el poder <i>potencializar</i> los saberes que se logran con las competencias. Aquí vale la pena preguntarnos, si la autodirección propicia el desarrollo de competencias y a la vez el hecho de tenerlas potencializa la autodirección.
6	- Por supuesto desde el seno familiar en la niñez sería ideal; sin embargo por el planteamiento de la pregunta sería desde el nivel preescolar.
7	- Con la realidad actual, la cultura educativa obstaculiza el éxito de los programas planteados por la SEP, son excelentes programas e innovaciones pero no llegan a aterrizar por los profesores. Las causas principales son intereses personales, políticas negativas, no hay voluntad de cambio, entre otros.
8	Muy complicado y muy poco probable puesto que es necesario crear en el adolescente desde temprana edad una estructura de personalidad que le permita tener las características que requiere un aprendiz autodirigido.

PREGUNTA	RESPUESTAS
1	a):5 b):1,7,8,9,10,11 c):4,6,7 d):1,4,6,9,10
2	- Con un facilitador que sea capaz de tener una alta responsabilidad, compromiso con la educación, autocrítico y abierto a la flexibilidad. - El ambiente escolar debe ser congruente con la intención de formar individuos autodirigidos. No es posible lograr estudiantes que auto gestionen su aprendizaje con un proyecto cerrado y con excesivas reglas.
3	- La clave del éxito de todas las reformas educativas esta en gran medida en las manos del docente, de tal forma que además de lo comentado en la pregunta anterior, del profesor debe ser autoreflexivo y capaz de establecer una empatía con sus estudiantes.
4	- Se centrarían los esfuerzos hacia el desarrollo de actitudes, destrezas, valores y habilidades para su formación. - Se rompería el enciclopedismo que existe - Permitiría que el joven tenga una amplia gama de posibilidades para incorporarse a diferentes carreras universitarias.
5	- Aprender por sí mismos y continuar su formación de manera autónoma de tal forma que podrían madurar con mayor rapidez para la mejor toma de decisiones en su vida y en su crecimiento profesional.
6	- Pensando de forma ideal, desde preescolar; de hecho así es, lo importante aquí es el poder dar continuidad en los demás niveles educativos.
7	- Desgraciadamente obstaculiza pues está muy arraigada la educación tradicional extremadamente dirigida por el profesor, muy concentrada en los contenidos y con exceso autoritaria desde los niveles administrativos hasta el trabajo del docente en el aula.
8	- Con la postura actual de muchos profesores, sería muy complicado, en una escala de cero a diez, considero un tres; sin embargo bajo unas condiciones de actitud de los maestros la factibilidad aumenta significativamente.

PREGUNTA	RESPUESTAS
1	a):1,4,5 b):7,1,6 c):1,2,3,6,9,10,11 d):1,2,4,5,6,7,8,9,10,11
2	- Aún es riesgoso, dado que la autodirección implica incluso una forma de vida el que los jóvenes logren aprender a través del descubrimiento personal, la interacción con otros individuos y la expresión de las vivencias cotidianas contrastadas con las de los otros sujetos de la acción educativa. Una reflexión desde la cotidianeidad, la sociedad actual , no los preparamos para ello, esto es una aspiración de la educación del futuro.
3	- Confiar en los jóvenes, fomentarles la independencia, la búsqueda, el descubrimiento, tener habilidades para generar espacios de intervención de autoaprendizaje, enseñarles métodos de autoestudio propio. Además de las competencias propias del nivel. Tener formación en autogogía.
4	- Implica el pasar de un desarrollo escolar cognitivo a uno holístico dado que incluye el saber hacer, procedimental y la permisividad de la enseñanza y fomento de valores y educación emocional. - Además de las posibilidades de ampliar las nuevas tecnologías, de tener un diploma único que en caso de movilidad les sea válido en todas partes. - El tener un marco curricular común que les facilite el tránsito hacia otra prepa en caso de cambio a media carrera. <ul style="list-style-type: none">• el manejo de una segunda lengua.• El que sus profesores tengan que empezar a formarse.• El que se evalúe el nivel de manera integral.• El que sus edificios e infraestructuras reciban inversión y se vean mejoradas.
5	No tendrían límite, podrían alcanzar todas y cada una de sus metas. Podrían tener independencia de la escuela, ser estudiantes sin escuela, sin maestro. Aquí si se podría adelgazar el financiamiento educativo. No se requerirían horarios rígidos, ni materiales. Tendrían formas de vida holísticas. Asumen una alta responsabilidad y compromiso consigo, con otros y con su mundo.
6	Vamos atrasados, desde hace décadas se hace necesaria. La dependencia de un país a otro es criticable, porque impide el desarrollo. Así mismo es la dependencia de un joven a sus maestros , minimiza sus habilidades, actitudes, aptitudes, posibilidades. Bajo la circunstancia de falta de recursos resurgen más los modelos autodirigidos.

-
- 7 Hay una alta tendencia a la cognición, al aislamiento del hacer, del ser, del relacionarse.
Pero el mayor obstáculo es que los maestros del medio no tengan la formación en dicho modelo.
Para lograrlo se cuenta con buena publicidad, programas de formación que certificarán, financiamiento como nunca, consolidar el sistema nacional de bachillerato es el anillo, sello o estrella distinguible del sexenio en materia de educación.
- 8
- Cuando ellos tienen necesidad de estudiar en poco tiempo, optimizando toda su energía, he visto como se convierten en personas autodirigidas.
 - También los de temperamento colérico, por su capacidad de establecer metas, persiguen lo que quieren.
 - Los disciplinados o que tienen buenos métodos de estudio, porque gozan del estudiar, del leer.
 - Es factible fomentarlo, si se generan ambientes de gestión del aprendizaje que prioricen la independencia.
-

PREGUNTA	RESPUESTAS
1	a):3,5,6,8 b):1,6, 7 c):1,3,6,7 d): 2,4,9,10,11
2	- Mediante el conocimiento preciso del perfil de ingreso al nivel, un análisis psicológico y con ello un profesor capaz de aplicar recursos pedagógicos y metodológicos adecuados.
3	- Debe tener un pensamiento crítico, flexible, holístico, conocedor de las condiciones sociales, con buen dominio de contenidos, habilidades intelectuales, identidad ética y profesional.
4	- No dependerán tanto del profesor para actuar libremente en su formación - resolverían problemas con mayor facilidad - Se comunicarían con fluidez y efectividad - Tendrían una capacidad de reflexión compleja - Trabajarían mejor en equipo
5	- Tendrían un pensamiento complejo desde temprana edad logrando construir redes de comunicación en su contexto y no requerirían asistir a una escuela físicamente.
6	- Aunque pienso que la formación debería comenzar en la familia desde el nacimiento, al hablar de un modelo educativo pienso que el nivel preescolar sería el adecuado y continuar en los diferentes niveles respetando la característica de cada nivel: preescolar, el juego; primaria el estudio; la secundaria, la responsabilidad y en nivel bachillerato, el desarrollo y fortalecimiento de competencias. Cabe destacar que estos atributos son acumulativos y debieran de mantenerse a lo largo de la vida.
7	- Obstaculiza por supuesto; desde el aspecto económico pues se lucha por buenos salarios para maestros pero sin nada a cambio, aspectos sociales tradicionalistas, políticas corrompidas, cuestiones psicológicas y pedagógicas muy arraigadas y muy difícil de romper.
8	- Totalmente bajo las siguientes condiciones: <ul style="list-style-type: none">• Entendimiento pleno del programa curricular por parte de maestros y alumnos• Con e diseño de planes de intervención educativa tales como programas de desarrollo de habilidades intelectuales, habilidades matemáticas, lingüísticas, tutoriales, psicológicas y de métodos de estudio.• Programas de nivelación en cuanto a conocimientos se refiere para alumnos

PREGUNTA	RESPUESTAS
1	a):3,4,5,8 b):2,1,7,9 c):3,5,6,7,8,10,11 d):1,3,5,6,7,10,11
2	- Mediante un análisis concreto de sus fortalezas, oportunidades, deficiencias y amenazas; es decir un diagnóstico del perfil de ingreso para que partiendo de ahí se pueda trabajar académicamente para orientarlo hacia esa meta.
3	- Mostrando apertura a nuevas formas de didáctica y haciendo una retrospcción para localizar lo que es posible mejorar en su labor docente.
4	- Dar mayor seguridad a las empresas, industrias y centros de trabajo de que el alumno recién egresado ya cuenta con lo necesario para incorporarse con eficacia y eficiencia a su vida productiva.
5	- No dependería de una persona que lo enseñara ni de una institución física para lograr continuar con su formación académica y/o profesional.
6	- En el nivel de secundaria, puesto que preescolar y primaria permite que los alumnos logren otros aspectos importantes para estas etapas; sin embargo, en el nivel secundaria es cuando los adolescentes requieren mayor orientación y es en donde se podría desarrollar estas capacidades.
7	- Es lamentable que la cultura educativa en México obstaculiza la eficiencia del programa pues es muy complicado quitar muchos vicios que se dan en los profesores, sobre todo en instituciones públicas que representan una gran proporción de educandos del país. El maestro debe entender la nueva cultura de la tecnología en la que viven los jóvenes y que muchas veces no se da.
8	- Muy factible, por decir un valor, un 80%. Siempre y cuando se tenga profesores capaces, comprometidos, conocedores de su área disciplinar, flexible y empático con los jóvenes.

PREGUNTA	RESPUESTAS
1	a): 4,5 b):1,3,6,7,9,10 c):1,7 d):11,10,6
2	Seria muy complicada, requeriría haber sido educado social, familiar y académicamente en un ambiente de libertad, de responsabilidad y con límites muy claros.
3	-Madurez emocional - Empatía con los jóvenes y firme en sus decisiones - Catalizador de la motivación, con estrategias de enseñanza que no se limiten en los conocimientos.
4	Los beneficios pudieran ser: - Capacidad de gobernarse - Lograrían un perfil ideal de ingreso a las universidades - En lo social, sería ciudadanos formados en valores y generadores de una democracia más firme.
5	- Serían inicialmente mejores como individuos y consecuentemente serían capaces de aportar más beneficios a la sociedad.
6	- Debe ser incluido el modelo en todos los niveles educativos, aunque lo mejor sería desde su entorno familiar y posteriormente en el nivel preescolar.
7	- Obstaculiza todas estas reformas puesto que el modelo actual es paternalista y propicia en los alumnos una dependencia extrema para lograr el aprendizaje, tradicionalista en alto grado. Lo peor es que la misma educación familiar es justo la que dan los padres a sus hijos.
8	- Bajo la condición de implementar el modelo constantemente y con firmeza, tal vez en nueve años podríamos pensar en lograr alumnos autodirigidos en un grado regular, para nivel bachillerato.
