



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE
CIENCIAS SOCIALES**

SEDE MÉXICO

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS COMPARADAS

TESIS

**LAS REFORMAS EN EL BACHILLERATO GENERAL DE
VERACRUZ**

**EL INGLÉS COMO UN ESTUDIO DE CASO (COMPARATIVO
EN PROCESOS DE SELECTIVIDAD A LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA 2002-2006)**

Denisse Uscanga Méndez

Director de tesis: Dr. José Luis Velasco

Tesis para optar al grado de Maestra en Políticas Públicas Comparadas

Segunda Promoción 2006-2007

México, DF, junio de 2011



ÍNDICE GENERAL

RESUMEN

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. El Bachillerato General en Veracruz

- I.1 Caracterización del bachillerato
- I.2 La filosofía de la Educación Media Superior
 - I.2.1 Filosofía institucional coligada a los indicadores de desempeño académico
 - I.2.2 Indicadores de desempeño en procesos de selectividad UV
- I.3 Políticas educativas versus perfiles académicos
 - I.3.1 El TEBAEV: Una realidad aparte
 - I.3.2 La DGB: Una orquesta con aspiraciones
 - I.3.3 El COBAEV: ¿Fuerza o debilidad académica?
- I.4 Planes de desarrollo institucional del Bachillerato General
- I.5 Justificación
- I.6 Objetivo
- I.7 Supuestos hipotéticos

CAPÍTULO II. Teorías y perspectivas político-educativas en la Educación Media Superior

- II.1 Reformas en la Educación Media Superior
 - II.1.1 Reforma Curricular del Bachillerato General
 - II.1.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)
- II.2 La calidad: necesidad social o imposición política
 - II.2.1 La calidad utopía o realidad
 - II.2.2 La calidad en el terreno educativo

- II.2.3 La calidad y la certificación
- II.3 Las competencias académicas ligadas a la calidad
 - II.3.1 La factibilidad de las competencias
- II.4 El papel del formador en el marco de las reformas y la calidad a través del enfoque por competencias
 - II.4.1 La práctica docente sustentada en el enfoque por competencias
- II.5 Las competencias en el alumnado: Realidad o fantasía
 - A manera de cierre

CAPÍTULO III. Una mirada hacia las políticas públicas en el Bachillerato General

- III.1 Las políticas de gestión del Bachillerato General en Veracruz
 - III.1.1 Políticas públicas del TEBAEV
 - III.1.2 Las políticas de gestión y desempeño de la DGB
 - III.1.3 El COBAEV: subsistema con alianzas políticas
- III.2 A los márgenes de las competencias TEBAEV-COBAEV-DGB
- III.3 Políticas educativas versus reformas curriculares
 - III.3.1 Las competencias: un enfoque descentrado en la EMS en Veracruz
 - III.3.2 Las competencias: ¿igualdad como oportunidad ante la vida?
- III.4 El papel de los formadores en una red de riesgos, incertidumbres y contradicciones
 - A manera de cierre

CAPÍTULO IV. Una aproximación a la evidencia

- IV.1 Población objetivo
- IV.2 Instrumentos de análisis
- IV.3 Matriz de resultados
- IV.4 Codificación de la información por subsistema

CAPÍTULO V. Análisis de resultados

- V.1 Identidad del sujeto
- V.2 Gestión institucional

- V.3 Infraestructura
- V.4 Políticas públicas
- V.4.1 Elaboración de la agenda
- V.5 Evidencia ¿inclusión o exclusión en la agenda?
- V.6 Filosofía



CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

ÍNDICE DE CUADROS

Esquemas

1. Planes, programas y proyectos por subsistema.
2. Ciclo de vida de las políticas públicas.
3. Soporte disciplinar de los componentes de las competencias generales.
4. Abordaje metodológico de la evidencia empírica.

Tablas

1. Aspirantes y aceptados por subsistema para el ingreso a la UV.
2. Media en la sección de inglés en los diferentes subsistemas.
3. Perfil de docentes del subsistema TEBAEV.
4. Características y aportaciones del documento base de la Reforma Curricular.
5. El concepto de calidad en general y en educación.
6. Definición de competencias.
7. Relación entre el concepto de conocimiento y el de formación.
8. Manuscrito RIEMS.
9. Número de informantes clave por subsistema.
10. Matriz para la sistematización de la información.
11. Servicio que ofertan los subsistemas del bachillerato general en Veracruz.
12. Número de docentes por subsistema.
13. Plan y programas por subsistema.
14. Elaboración e implementación de la agenda.
15. Aspectos comparativos de política-agenda de los bachilleratos en torno a la evidencia.

Figuras

1. Escuelas por subsistema, 2005.
2. Indicadores educativos por subsistema, 2004-2005.
3. Aceptados en la UV 2002-2007.

4. Porcentaje de aceptación por subsistema.
5. Promedios obtenidos por la DGB en las distintas zonas escolares.
6. Perfil de los docentes que imparten la asignatura de inglés en la DGB, 2005.
7. Número de alumnos y docentes en el ciclo 2006-2007, TEBAEV.
8. Funciones realizadas por los titulares antes de acceder al cargo.
9. Trayectorias escolares de funcionarios públicos.
10. Infraestructura para la enseñanza del inglés en el bachillerato general.
11. Aspirantes y aceptados en el proceso de selectividad.
12. Aspirantes y aceptados en el proceso de selectividad TEBAEV.
13. Aspirantes y aceptados en el proceso de selectividad DGB.

RESUMEN

El presente trabajo “Las reformas en el bachillerato general de Veracruz. (El inglés como un estudio de caso comparativo en los procesos de selectividad a la Universidad Veracruzana durante el periodo 2002-2006)”, nace como inquietud personal de explorar los efectos que produce la agenda de trabajo de las instituciones públicas de media superior, en especial las referidas al bachillerato general en Veracruz, en el marco de las políticas educativas, traducidas como la Reforma Integral en todas sus modalidades, en los planos curriculares y de gestión, para lo cual se pone como **nodo de análisis la formación que se oferta del inglés** dentro de este nivel-modalidades en función de los indicadores de selectividad proporcionados por la Universidad Veracruzana.

Uno de los detonadores de este trabajo, fue buscar explicaciones de cómo los subsistemas —del bachillerato general en Veracruz objeto de estudio— TEBAEV, COBAEV y DGB, los cuales se rigen por una Reforma Integral única, obtienen resultados similares en pruebas de selección como el examen que aplica la UV sin importar su modalidad, a pesar de generar agendas diferentes.

Dicha situación da cuenta de diferentes realidades que viven los subsistemas en el marco de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), en el cual se genera un mar de interrogantes acerca de la agenda de trabajo de los subsistemas que, en su afán de formar y atender a las políticas públicas de la federación, hacen y dejan de hacer.

En este proceso de significación de respuestas subyace una impronta de abandono, indiferencia, contradicción, incertidumbre, entre subsistemas al compararse entre sí con base en las evidencias de selectividad, cuya medida es el inglés, pero también se reconoce la esperanza y posibilidad de vislumbrar nuevos horizontes de gestión pública.

Palabras clave:

Sistema Nacional de Bachillerato, Reforma Curricular, Reforma Integral de la Educación Media Superior, currículum, rendimiento académico, evaluación, calidad, competencias.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

A mi familia Jorge, Erick y David

Porque en el afán de mi superación personal para ofrecerles un mejor proyecto de vida, he tenido que sacrificar su espacio y tiempo y me han respaldado invariablemente.

A mis padres

Por la importancia de su presencia, apoyo incondicional y guía en todos los momentos de mi vida.

A mis hermanos

Por compartir proyectos y ser equipo.

A Lupita

Por su apoyo invaluable en la conclusión de esta meta.

En este siglo XXI de promesas, decepciones y nuevos lenguajes, se han denotado y connotado una serie de posicionamientos alternativos frente a una Crisis Estructural Generalizada (CEG) en los mundos de lo planetario, sobre todo aquellos vinculados a lo educativo, donde cada vez se percibe, a través de mediciones estandarizadas -como PISA- el deterioro y pobreza intelectual de su ciudadanía en edad escolar.

Muchos han sido los análisis, los discursos, los debates en y para lo educativo; sin embargo, por su “poca” efectividad parecieran no acabar, máxime si los resultados no lo “reflejan”; ante ello los tomadores de decisión en lo *glocal* (Gaudiano: 2010), diseñan estrategias o mapas de acción (Calvo: 2002) con miras a reformar de manera integral la educación, sin importar las asimetrías de sus territorios.

México es una de las naciones donde las reformas constituyen una política pública obligada desde el tipo básico al superior; mismas que se nutren de los diversos tejidos teóricos de vanguardia como lo fue en su momento (2006) el enfoque centrado en los aprendizajes y en 2008 el referido a las competencias tanto laborales como académicas.

Debido a que la Educación Media Superior (EMS) ha sido el nivel educativo que menos reformas ha sufrido en comparación con básica y superior, la SEP pone el dedo en la llaga al descubrir la diversidad de currículas, y con ello de gestión. A partir de ahí es que la EMS, durante los últimos cinco años, experimenta una serie de cambios estructurales que han marcado los rumbos y sentidos de sus niveles (general y técnico), debido a la implementación de dos reformas provenientes de la federación a los estados. Tal es el caso de la reforma curricular dirigida por la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública (DGB/SEP) y la referida al Marco Curricular Común (MCC) de la misma Secretaría con miras a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Ambas *reformas inscritas en políticas públicas centralistas, caracterizadas por un enfoque de arriba hacia-abajo*, proponen un diseño de calidad –en términos de discurso- que permite la portabilidad de los estudiantes en cualquier parte del territorio nacional.

Desde este contexto de reformas, el rendimiento académico es y ha sido desde hace muchas décadas un tema a debate. Cualquier reforma que no plantee, de manera factible y pertinente, mejorar el rendimiento es cuestionable. Por esa razón, el presente estudio se centra en un aspecto muy

concreto del rendimiento académico, los resultados que obtienen los egresados del bachillerato general la EMS: la Dirección General de Bachillerato (DGB), la Dirección General de Telebachillerato (TEBAEV) y el Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (COBAEV), en el examen de ingreso a la Universidad Veracruzana” (UV). *Razón por la cual, este estudio busca aportar evidencia sobre los retos que enfrentan las reformas a la educación media superior.*

Con base en ello, se pretende realizar recomendaciones para la implementación de las políticas federales en el estado de Veracruz, en relación con las características, condiciones, aspiraciones, intereses, etc., en las que operan los subsistemas en el estado. El objetivo es que las intervenciones sean acordes a las asimetrías y fortalezas de los subsistemas.

Por ende, enfocándose en un ámbito muy específico (el rendimiento académico de inglés), el presente trabajo busca analizar la forma en que se ponen en práctica las políticas y los programas, así como el tratamiento que se les da a los resultados de los mismos en el nivel medio superior, constituyendo una oportunidad para realizar investigación. En este tenor es que se analizan los puntos de coincidencia o distanciamiento de tres subsistemas del bachillerato general (propedéutico) que funcionan en nuestro estado: TEBAEV, COBAEV y DGB.

Finalmente, este trabajo constituye un punto de referencia para la planeación estratégica y prospectiva que habrá de realizar la DGB, con miras a insertarse en el modelo educativo por competencias señalado por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y posteriormente su incorporación al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

En el primer capítulo, “**El bachillerato General en Veracruz**” se hace una breve descripción del nivel medio superior en Veracruz, por modalidad, tipo y sostenimiento de los bachilleratos generales, así como la población que atiende; desde este marco referencial, se inicia un análisis comparativo entre los tres subsistemas antes referidos, con base en los resultados que se proporcionan del proceso de selectividad a la Universidad Veracruzana, en lo concerniente a la sección de inglés.

Es en este apartado, donde se otorga identidad a cada subsistema, se aluden a sus problemáticas, mismas que son analizadas a detalle en el segundo capítulo “**Teorías y perspectivas político-educativas en la Educación Media Superior**”; con base en el uso crítico de las teorías y las políticas públicas, traducidas en Reformas educativas, reconfiguran un hacer, desde saberes compartidos, pero con agendas públicas diferentes en cada uno de los subsistemas (objeto de estudio).

A partir de esta plataforma se **contrastan las políticas emanadas de la RIEMS con las de los subsistemas en el tercer capítulo**, de ahí con base en la posicionalidad teórica del objeto, se construye la metodología comparativa, desde los protagonistas de cada subsistema (decisores de la implementación de la agenda), los actores de su determinación y finalmente la integración de éstos, en proceso-producto, en términos de eficiencia y eficacia, en el inglés.

El acercamiento al problema, se vincula al diseño y aplicación de un cuestionario semiestructurado, cuyos indicadores recuperan no sólo el discurso plasmado en las políticas de cada subsistema, sino su enterrramado con los resultados obtenidos en inglés, situación que hace interesante el objeto de estudio.

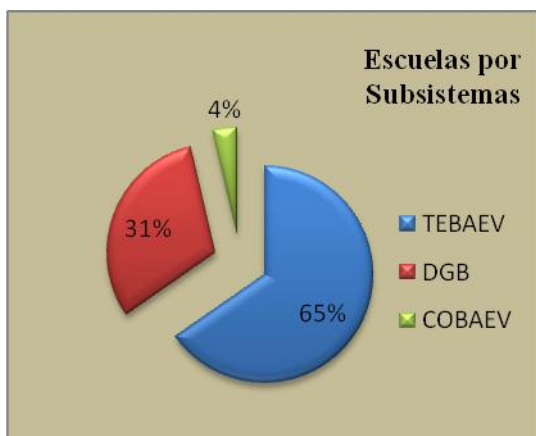
Finalmente, se presentan los resultados del estudio que señalan tristemente una realidad que pone en **tela de juicio las políticas públicas nacionales y las estatales, desde el ciclo de vida que los genera, la elaboración de la agenda pública que se atribuye buenas intenciones y no un servicio que mejore a largo plazo la calidad de vida de los jóvenes bachilleres.**

Por lo tanto, el inglés como parte de la formación integral de los jóvenes, no es más que un agregado obligado curricularmente, donde las asimetrías de los subsistemas de bachillerato hacen de este idioma uno más, una isla en la complejidad disciplinaria, un antagonismo en el enmarque de las competencias educativas y al mismo tiempo laborales.

Es por lo expresado que cada uno de los capítulos que integran este estudio, en sí mismos, representan el puntal de más investigaciones, de incertidumbres, de espacios imaginarios, donde las políticas públicas en educación son parte explicativa de la transición de un ayer, de un hoy y por qué no, de un horizonte posible.

I.1 CARACTERIZACIÓN DEL BACHILLERATO

La Educación Media Superior en el estado de Veracruz está conformada por el bachillerato general o propedéutico, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. Desde hace varias décadas, cada uno éstos, ofrece a la sociedad una formación específica sustentada a través de un diseño curricular, así como una organización administrativa diferente.



Las modalidades que atienden este nivel, son el Bachillerato General (público y particular incorporado) atendido por la Dirección General de Bachillerato (DGB), el Telebachillerato (TEBAEV), el Colegio de Bachilleres (COBAEV), que dependen de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), aun cuando este último tenga políticas federales y el bachillerato por cooperación.

Figura 1. Escuelas por subsistema.

Fuente: Subdirección de Estadística, Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo, SEV, 2005.

En el estado de Veracruz, en 2005, la DGB¹ dependiente de la Secretaría de Educación y Cultura (actualmente Secretaría de Educación de Veracruz es la que más población captó del nivel básico, seguido de TEBAEV y COBAEV; en ese año contaba con 62 escuelas oficiales escolarizadas y 3 semiescolarizadas (actualmente denominadas mixtas); 274 escuelas particulares incorporadas escolarizadas y 90 semiescolarizadas de bachillerato, distribuidas en seis zonas a lo largo del territorio veracruzano, que hacen un total de 424; en estos planteles se atendieron 72,286 alumnos, por 7,939 docentes.

¹ Es importante señalar que la DGB ha venido cambiando sus siglas Dirección General de Enseñanza Media (DGEM), Dirección General de Educación Media Superior (DGMSyS), Dirección General de Bachillerato y Educación Terminal (DGByET). En estas direcciones se ofrecía además del bachillerato, la Normal Superior y Educación Terminal —profesional técnico—, al cambiar en 2005 a Dirección General de Bachillerato (DGB) sale de sus atribuciones la educación normal.

Por su parte, TEBAEV en ese mismo año operaba con 894 centros distribuidos en 201 municipios de un total de 212 con que cuenta el estado, 9 de estos funcionan en Centros de Readaptación Social (CERESO) y uno como Centro de Observación y Adaptación Social para niñ@s en conflicto con la ley (COAS), su matrícula para entonces fue de 79,017 alumn@s, atendid@s por 3,143 docentes. En lo que respecta al COBAEV, en el mismo año contaba con 50 planteles, 26,832 alumn@s atendid@s por 1,120 docentes.

Respecto a los indicadores de deserción, reprobación y eficiencia terminal en los tres subsistemas, en el que menos desertaron fue en la DGB, siendo el porcentaje más alto en TEBAEV; sin embargo, la reprobación fue mayor en el primer subsistema y la eficiencia terminal más alta estaba ubicada en COBAEV (ver figura 2).

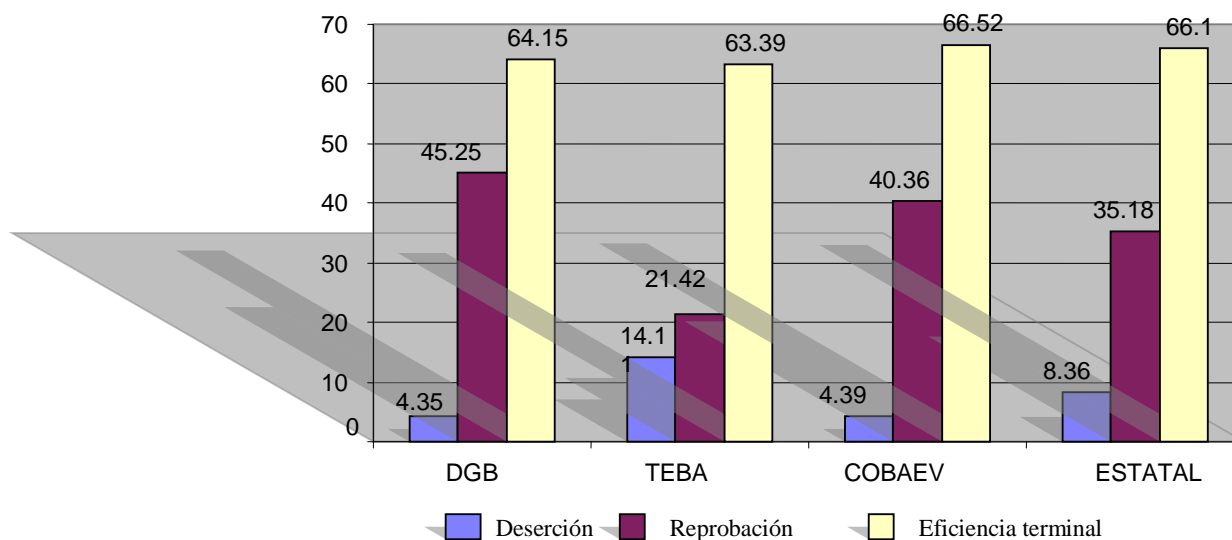


Figura 2. Indicadores educativos por subsistema (fin de ciclo 2004-2005).

Fuente: Subdirección de Estadística, Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo.

Si se quisiera dar una respuesta a ¿por qué reprobaban o desertaban más en un subsistema que en otro?, encontraríamos diversas interpretaciones, desde las características de los sujetos que demandan los servicios, la región geográfica y las actividades de sus habitantes, hasta la forma en que los subsistemas determinan las políticas nacionales² y estatales³ a través de sus propias agendas de trabajo.

² Nos referimos a la Reforma Curricular de la Dirección General de Bachillerato dependiente de la Secretaría de Educación Pública (DGB/SEP) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), así como el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) desde un Marco Curricular Común (MCC).

I.2 LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

La EMS ha sido un nivel educativo, que durante muchos años ha operado de manera diversa en términos de gestión (académica e institucional) en cada estado de la República Mexicana, aun cuando sus parámetros de acción sean los Acuerdos de Cocoyoc, Morelos (1987) donde se erigen los principios y postulados del bachiller.

Han sido más de 10 años y, para otros, más de 20, que sus bases de edificación no habían sido movidas, hasta que en 2000, la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría (DGB/SEP) realizó un estudio puntual de la EMS diagnosticando serios problemas como rezago, abandono prematuro, diversidad de planes y programas de estudio, entre otros que dificultan la portabilidad entre sistemas y subsistemas.

La misión y visión política de la EMS, relativa al bachillerato general, plasmadas en los programas institucionales de estos subsistemas, es *ofrecer a los jóvenes una educación de calidad con atención a su salud física y mental, orientada al desarrollo de competencias pertinentes al contexto actual, que les asegure un desempeño exitoso en el nivel superior y les permita incluirse de manera comprometida y útil en la sociedad.*

Sobre la base de esta filosofía, se diseñan programas, proyectos y acciones institucionales vinculadas, principalmente, con la formación de los alumnos, la actualización y formación de los docentes, el desarrollo curricular, la gestión administrativa e infraestructura.

Los esfuerzos conjuntos de los subsistemas para hacer realidad esta filosofía han conducido a replantear constantemente la agenda, con base en las indicaciones nacionales y estatales (SEP/SEV). Una manera de observar el éxito que los diferentes subsistemas han tenido en su búsqueda por alcanzar estos objetivos, es a través de evidencias de desempeño acerca de la formación adquirida en su tránsito por el bachillerato, de manera especial, cuando egresan y aspiran continuar estudios superiores.

³ Alude al Plan Veracruzano de Desarrollo emitido por el Gobierno del Estado, el Programa Sectorial de Educación elaborado por la Secretaría de Educación de Veracruz y los planes de Desarrollo Institucional de cada subsistema.

I.2.1 FILOSOFÍA INSTITUCIONAL COLIGADA A LOS INDICADORES DE DESEMPEÑO ACADÉMICO

Si bien la filosofía institucional que ha caracterizado la gestión de cada subsistema del bachillerato general tiene puntos de encuentro como la calidad y la formación integral, también denota desencuentros al momento de configurar su agenda, aún compartiendo un mismo problema, como podría ser el bajo rendimiento en inglés —caso de comparación—.

Dado que el bajo rendimiento en inglés es un elemento compartido por los diferentes subsistemas de bachillerato, constituye una oportunidad para cruzar las miradas políticas —misión institucional— con las agendas que cada subsistema implementa; sin olvidar que dichas acciones se enmarcan en decisiones de política pública mayor como las dos reformas a) La Curricular y, b) La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que obligan a los subsistemas a dar cuenta de la efectividad de éstas.

De tal manera que el *resultado obtenido —en inglés— de una agenda pública de cada subsistema del bachillerato general, es una evidencia empírica de suma importancia para los decisores de manera directa para SEV e indirecta a la SNB/SEP*, veamos por qué tomando como indicadores los resultados obtenidos en el proceso de selectividad en la Universidad Veracruzana, en el tenor de que es la institución de educación superior de mayor demanda en el Estado.

I.2.2 INDICADORES DE DESEMPEÑO EN PROCESOS DE SELECTIVIDAD UV

Los indicadores de desempeño proporcionados por la UV a cada subsistema constituyen un mecanismo para medir la calidad del servicio que ofrecen los subsistemas, así también una evidencia empírica para reconfigurar la agenda pública, lo cual adquiere mayor significancia cuando se sitúa desde 2002 a 2006, momento crucial cuando se emprende la Reforma Curricular, se inician los proyectos de la RIEMS y se delinea el SNB.

En la tabla 1 se evidencia cómo la demanda de ingreso a la UV proveniente de la DGB ha sido inestable, si se compara 2002 con 2006 existe un notable descenso, caso contrario con COBAEV donde se observa un incremento, aunque en 2007 disminuye; por su parte, en TEBAEV las diferencias no son tan significativas.

Subsistema	2002	2003	2004	2005	2006	2007
DGB						
Aspirantes	8386	7168	7553	6628	7451	5904
Aceptados	3563	3099	3115	2805	3168	2788
IA	42	43	41	42	43	47
COBAEV	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Aspirantes	2873	2762	3039	3107	3339	2907
Aceptados	1297	1128	1145	1329	1298	1122
IA	45	41	38	43	39	39
TEBAEV	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Aspirantes	2440	2436	3095	2176	2993	2556
Aceptados	661	660	839	604	775	612
IA	27	27	27	28	26	24

Tabla 1. Aspirantes y aceptados por subsistema para el ingreso a la UV.

Fuente: Coordinación de Investigación Educativa de la DGB.

Ahora bien, en lo relativo al índice de aceptación (IA) se redujo para COBAEV y TEBAEV, mientras que en DGB aumentó; es importante mencionar que el número de aspirantes no siempre corresponde a los egresados de ese periodo, sino que algunos de ellos pertenecen a generaciones anteriores, o bien, a situaciones de jóvenes que presentan examen, aún estando matriculados, en otras carreras universitarias.

A pesar de ello, la DGB, a excepción de 2005, ha venido incrementado sus índices en comparación con los demás subsistemas, lo que la ubica en todos los años por encima de la media estatal, logrando su ingreso a la UV en el periodo 2004-2006, 9,088 alumnos, lo que registra un índice de aceptación acumulado mayor a 43%

También se observa cómo otros subsistemas bajaron los índices de aceptación, en algunos de ellos, más de dos décimas. Si bien el COBAEV en 2005 ocupó el primer lugar con 42.85 en su IA, seguido de DGB con 42.34, la situación cambia para el subsistema en 2006, al llevar la delantera con 42.52; por su parte TEBAEV y COBAEV se mantienen en el puesto sin diferencias significativas (figura 3).

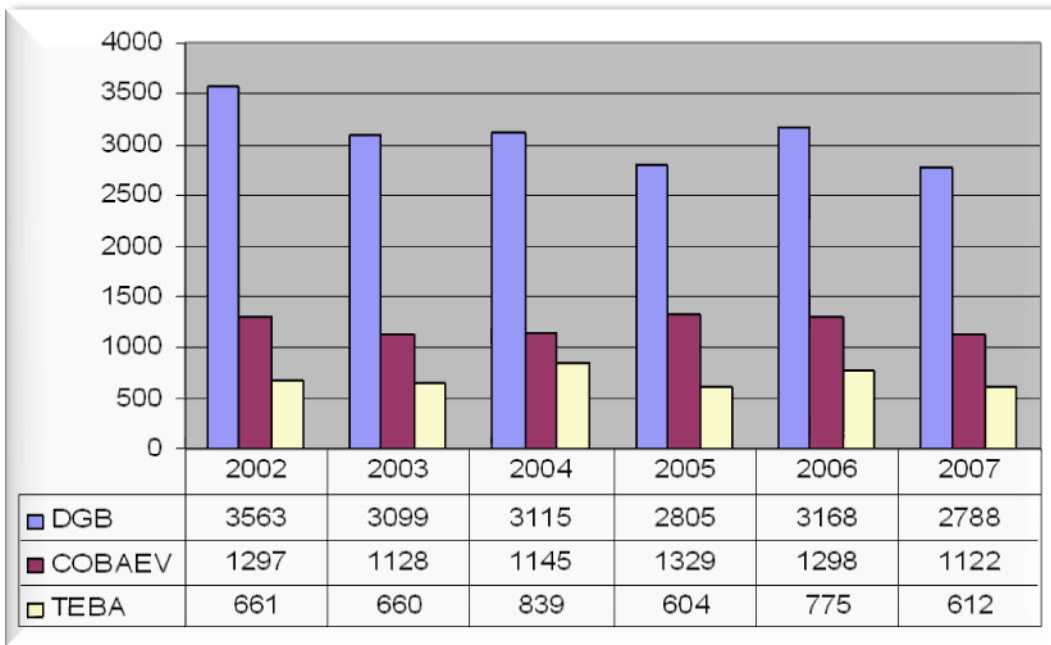


Figura 3. Aceptados en la UV 2002- 2007.

Fuente: COREXANI II, Coordinación de Investigación Educativa de la DGB.

Si la figura 3 la representamos por tendencias, podemos apreciar lo siguiente:

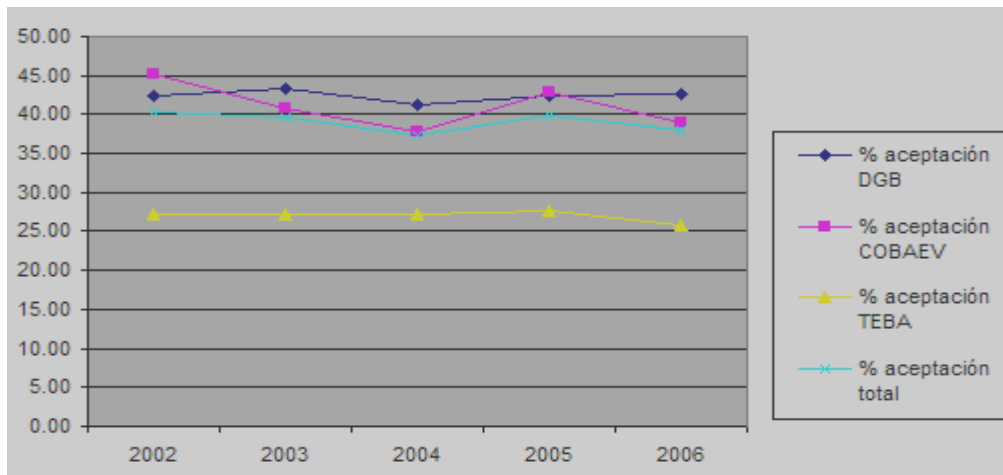


Figura 4. Porcentaje de aceptación por subsistema.

Fuente: COREXANI II 2005. Coordinación de Investigación Educativa de la DGB.

Si bien la reducción en la tasa de aceptación no parece un problema muy grave, sobre todo para la DGB (aunque la tasa total bajó de 40 a 38%, la DGB subió ligeramente, de 42.49 a 42.52%), lo que viene a ser todavía más interesante del estudio, es ¿por qué las fallas en el rendimiento se presentan

en la sección de inglés (ver tabla 2)⁴ para todos los subsistemas?, aún cuando las cifras del IA para la DGB en 2006 hayan mejorado.

Ahora bien, si analizamos con detenimiento la figura 5, tenemos:

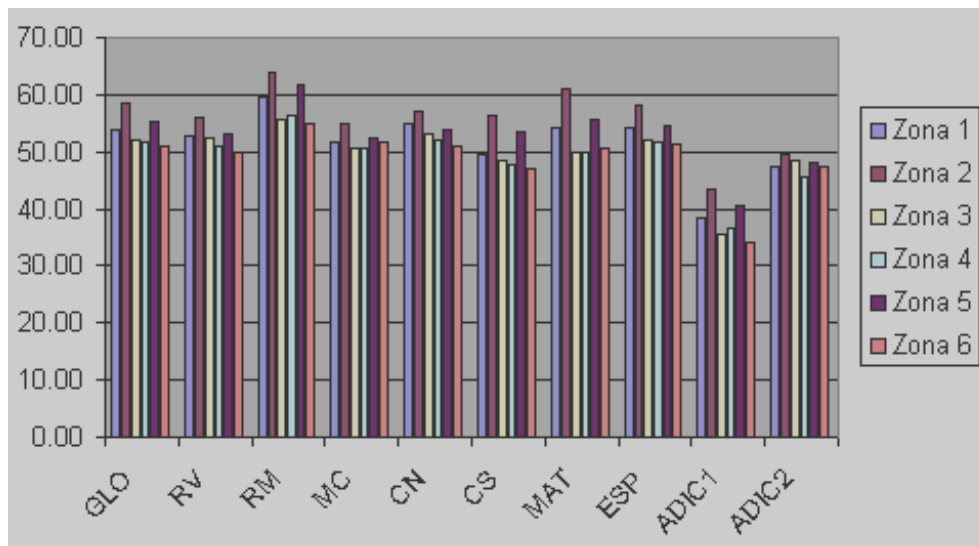


Figura 5. Promedios obtenidos por la DGB en las distintas zonas escolares.

Fuente: COREXANI II 2005. Coordinación de Investigación Educativa. DGB.

Dicha figura permite entender la dimensión problemática y el impacto educativo-social, a través de los promedios obtenidos en cada una de las secciones que integra el examen de ingreso al nivel

⁴ Las modalidades de los reactivos del EXANI II son: series y secuencias; complementación; analogías y relaciones; construcción y reconstrucción de textos; clasificación y manejo de datos; comprensión de textos; inferencias lógicas y silogísticas; operaciones y conocimientos.

⁵ El examen elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), aplicado por la UV, consta de 180 reactivos distribuidos por diez secciones: GLOV = Global; RV = Razonamiento verbal 20, RV = Razonamiento matemático 20, MC = Mundo contemporáneo 16, CN = Ciencias naturales 16, CS = Ciencias sociales 16, MAT = Matemáticas 16, ESP = Español 16, ADIC1 = Módulo temático de inglés 20, ADIC2 = Módulo temático I 20 y Módulo temático II 20. La lista de módulos temáticos contemplan las áreas técnica (física y cálculo), humanidades (historia, derecho y ciencias sociales), económico-administrativa (matemáticas y administración), ciencias de la salud (química y biología), biológico-agropecuaria (geografía, historia y biología) y económico-administrativa (nivel técnico: historia, derecho y ciencias sociales).

superior, en la Universidad Veracruzana, por los egresados de las escuelas ubicadas en las seis zonas⁶ en que opera la DGB.

Si comparamos las medias obtenidas por los subsistemas en la sección de inglés de 2002-2006, se deduce que no existen diferencias significativas.

Subsistemas	2002	2003	2004	2005	2006
DGB	29.74	28.6	28.8	30	30.37
COBAEV	29.03	27.8	26.7	29	28.49
TEBAEV	24.13	23.2	21.5	24	23.09

Tabla 2. Media en la sección de inglés en los diferentes subsistemas.

Con base en la tabla 2, se evidencia que de las medias obtenidas en inglés, en la DGB como COBAEV, son básicamente similares, a pesar de que cada uno tiene características y agenda diferentes.

Las preguntas son diversas como: ¿por qué los egresados de DGB y COBAEV obtienen resultados bajos similarmente en el examen de selectividad de la UV, a pesar de las diferencias entre ambos subsistemas?, ¿estará la falla en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje que involucra su agenda?, ¿en el diseño curricular, que probablemente esté desvinculado del nivel superior?, ¿será acaso que el examen de admisión no está acorde al perfil de egreso del bachiller, sobre todo en el área de inglés?, ¿qué evidencias aporta el rendimiento en inglés sobre las fallas de las reformas: curricular e integral?.

En el caso de TEBAEV conduce a pensar, tal vez de manera atrevida, que dichos resultados obedecen a problemas estructurales, vinculados con el funcionamiento y organización de cómo se imparten las asignaturas del plan, el perfil de los docentes, entre otros, factores.

⁶ Las seis zonas en la que están distribuidos los planteles escolares de la DGB son: 1 Poza Rica, 2 Xalapa, 3 Veracruz, 4 Córdoba, 5 Minatitlán y 6 Alvarado.

I.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS VERSUS PERFILES ACADÉMICOS

Para los estudiosos en educación, no es desconocido, que las Reformas emprendidas por los diferentes niveles educativos, delinean en su discurso el perfil del egresado así como las formas en que sus componentes curriculares, a través de estrategias didácticas y operativas, deben contribuir a su alcance. Aunado a ello, las políticas de contratación asumen la recomendación de aplicar un profesiograma a todo aspirante a la docencia.

En lo concerniente a Lengua Adicional al Español (Inglés), el bachiller debe desarrollar las cuatro habilidades: escuchar, comprender, escribir y hablar; desde esta perspectiva los actuales programas de estudio hacen recomendaciones de cómo desarrollar las competencias en tiempo y espacio. Si bien los programas de estudio son una guía para el docente, la mayoría de estos profesionales, ni siquiera cumplen con el perfil, o bien, son del área pero no cuentan con la certificación académica.

Lo anterior no es una situación ajena para la sociedad veracruzana, ya que es consciente que el inglés es su *talón de Aquiles*, pues son testigos de cómo en una gran mayoría de las escuelas de la EMS, carecen no sólo de una adecuada planta docente, sino de los recursos para poder ejercitar al alumnado en una segunda lengua, que para muchos (sobre todo, los que son de comunidades rurales), les es totalmente ajena.

Aunque la formación de los docentes es un referente importante en la determinación de dicho rendimiento, pareciera que los objetivos de esta segunda lengua se vuelven una utopía distante e irrealizable. Veamos un poco qué pasa en cada uno de los subsistemas.

I.3.1 EL TEBAEV: UNA REALIDAD APARTE

En este rubro denominado “El TEBAEV: Una realidad aparte”, pretende introducir al lector@ a un ámbito con mucha expansión educativa en el estado de Veracruz, pero con escasos recursos económicos, humanos, materiales, físicos, etc. Este subsistema fue creado para atender las demandas de la EMS en comunidades rurales, en donde algunas de ellas ni siquiera cuentan con aulas equipadas, señal de transmisión por satélite o platilla para atender a cada una de las asignaturas que integran el plan de estudios.

Este subsistema nace en 1980 como parte de un Departamento de la DGB, con 40 centros de estudios que albergaban 1,400 alumnos y sin presupuesto propio, solo el asignado a la Dirección que la da cobijo, en tal sentido funciona con la normatividad y currícula de éste.

El Programa de Desarrollo Institucional 2006-2010 de TEBAEV, señala que la plantilla de docentes es de 3, 460 en la cual:

“Existe una gran diversidad de perfiles y más del 60% de los docentes no tiene una formación docente por lo que los maestros manifiestan que desconocen elementos como el manejo de un currículum, un plan de estudios y los programas de las asignaturas y, por lo tanto, trabajan con una visión parcializada, que se resume a la(s) asignatura(s) que imparte; basándose únicamente en los contenidos de las guías didácticas”¹.

La mayoría de los docentes tebanos son egresados de licenciatura de las siguientes áreas:

Humanidades	37.8 %
Técnica	21.41 %
Ciencias naturales (química y biológico-agropecuarias)	19.36 %
Económico-administrativa	11.4 %
Educación física y artísticas	3.8 %
Lengua inglesa	3.6 %
Informática	1.9 %
Psicología	0.62 %

Tabla 3. Perfil de docentes del subsistema TEBAEV.

Las escuelas de este subsistema, en una gran mayoría, sólo cuentan con un docente por área de conocimiento (ciencias naturales, lenguaje y comunicación —inglés—, matemáticas y ciencias histórico-sociales) en los 932 centros; de un total de 2,704 docentes, sólo 132 (4.88%) poseen el perfil para impartir las clases de inglés.

I.3.2 LA DGB: UNA ORQUESTA CON ASPIRACIONES

La DGB, es un subsistema que se creó en 1968, con la idea de brindar servicio a comunidades urbanas y en menor medida rurales, con asignación presupuestal del Estado; siendo uno de los primeros bachilleratos generales en Veracruz.

Tal vez el lector se preguntará por qué la DGB es una orquesta con aspiraciones, sencillamente, por las siguientes razones:

- ✓ Algunos no se saben las notas (los contenidos factuales, declarativos y procedimentales).
- ✓ Otros son diestros en instrumentos que no son los suyos (perfil no adecuado a la cátedra).
- ✓ En algunas ocasiones su ejecución musical no está acorde a las ejecuciones (competencias) del principiante.

Por ello, al igual que TEBAEV, la DGB comparte un problema al reconocer que existe:

“[...] carencia de una formación docente para realizar funciones áulicas, aunado a la existencia de docentes cuyos perfiles no corresponde a los requerimientos del profesiograma vigente [...]” (Programa Institucional 2005-2010, p. 45).

De un total de 7, 939 docentes, imparten clases de inglés 165 maestros, que tienen diferentes tipos de nombramientos laborales y pertenecen a siete distintas organizaciones sindicales.

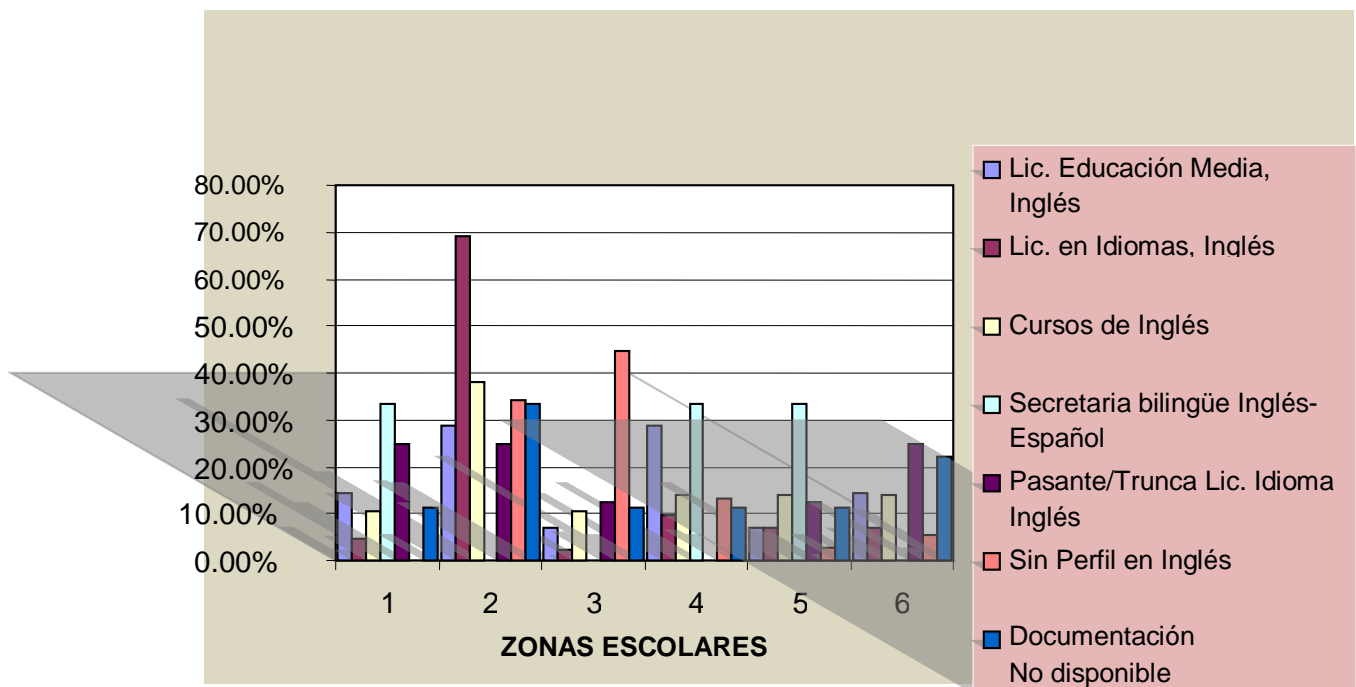


Figura 6. Perfil de los docentes que imparten la asignatura de inglés en la DGB, 2005.

Fuente: Departamento de Recursos Humanos de la DGB.

I.3.3 EL COBAEV: ¿FUERZA O DEBILIDAD ACADÉMICA?

Como se ha mencionado en los anteriores apartados COBAEV, a diferencia de TEBAEV y DGB es un subsistema de sostenimiento federal y estatal; es el más joven; en sus inicios no se permitió la incursión de sindicatos, lo cual le dio la posibilidad de implementar sus políticas sin ningún problema.

Sin embargo, no se escapa de presentar malestar entre sus docentes, ya que en su programa institucional afirma que existe:

“[...] poca colaboración e intercambio académico, desigualdad de recursos, funcionamiento irregular de las instancias de coordinación, escasa vinculación, coordinación deficiente con los demás tipos educativos, conocimientos limitados sobre la educación superior e información insuficiente sobre el desempeño de este tipo educativo” Programa Institucional de Desarrollo 2005-2010, p. 30).

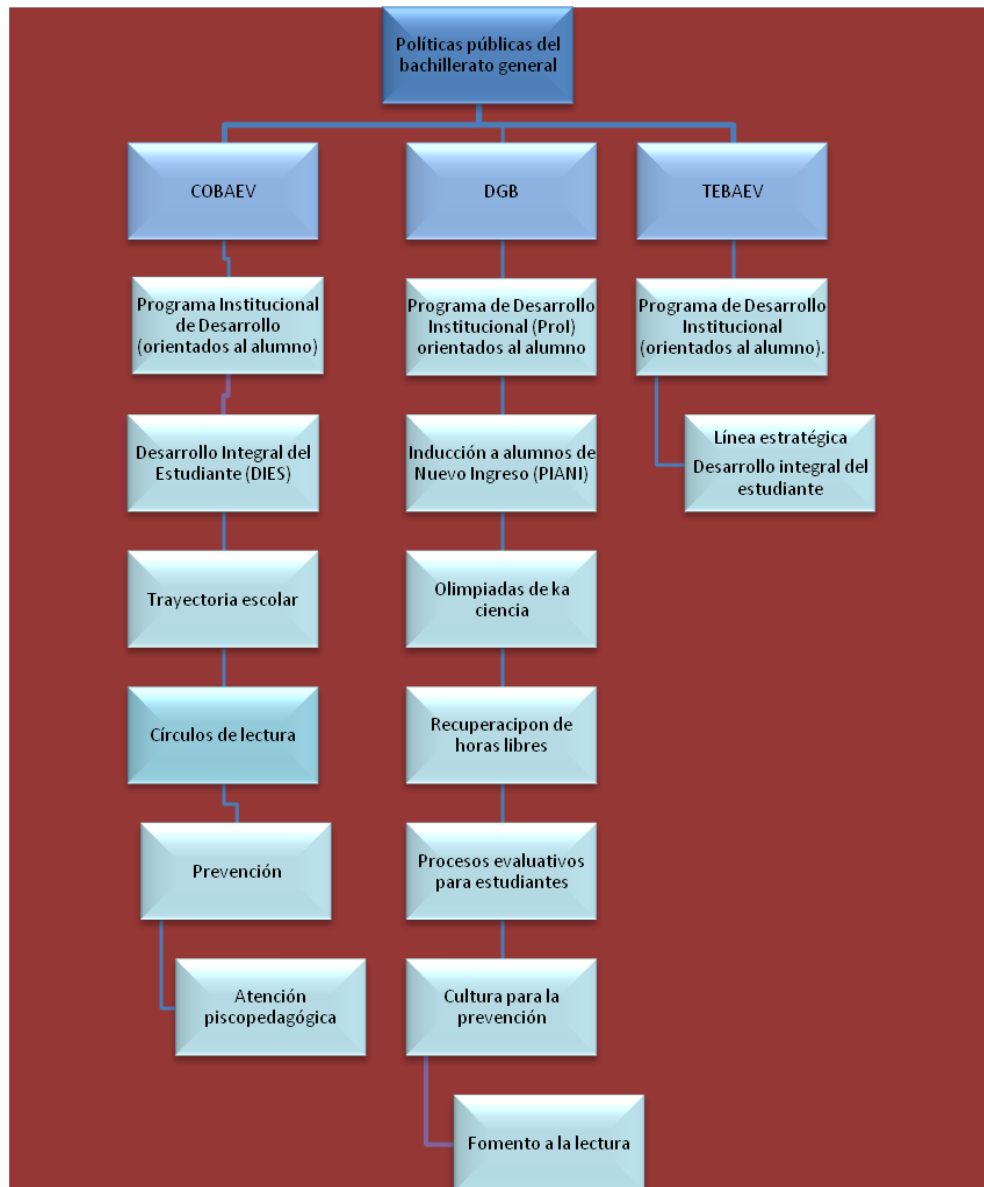
COBAEV es uno de los subsistemas que se jacta de contar con docentes certificados, sin embargo, al solicitar evidencias de su planta docente, no se proporciona lo cual deja muchas interrogantes. A pesar de que este subsistema cuenta con un Programa de Fortalecimiento de la Planeación Didáctica del Inglés (FOPLADI), que abarca dicha materia en todos los semestres del plan de estudios, no se aprecian avances.

I.4 PLANES DE DESARROLLO INSTITUCIONAL DEL BACHILLERATO GENERAL

Los Planes de Desarrollo Institucional se traducen como la agenda en la que versan las acciones de cada subsistema, sin perder de vista que su misión y visión institucional es alcanzar la excelencia.

En el siguiente esquema se presentan los programas de cada subsistema para atender la formación integral del estudiante⁷, mismos que denotan diferencias sustantivas. Tan sólo TEBAEV, en su documento rector, no clarifica qué programas institucionales aplica, sólo señala líneas estratégicas que demanda el Plan Veracruzano 2005-2010 y el Programa Sectorial de Educación 2005-2010.

⁷ Es importante advertir que, para efectos de estudio, sólo se mencionan los programas institucionales que atienden al alumnado en su tránsito por el bachillerato de los diferentes subsistemas.



Esquema 1. Planes, programas, proyectos y acciones por subsistema.

Fuente: oficina técnica de la DGB.

Si bien hasta el momento, el objeto de estudio —la evidencia empírica del inglés en la selectividad— presenta un comportamiento similar en los subsistemas básicamente en DGB y COBAEV, no así con TEBAEV; sin embargo, se ubica en el bachillerato general. Ahora bien, el problema adquiere un trasfondo académico y político serio, que pone en tela de juicio la efectividad y eficacia de la agenda pública, en tanto no sólo se trata del bajo rendimiento de los egresados del nivel medio superior, ni de la formación de los docentes, sino de las políticas (Curricular-RIEMS).

I.5 JUSTIFICACIÓN

A partir de una revisión exhaustiva acerca de la temática, se identificó una diversidad de estudios relativos a la enseñanza del idioma inglés en los ámbitos regional, nacional e internacional, algunos de ellos con matices innovadores al introducir el uso de las TIC'S, otros con metodologías clásicas aplicadas a distintas modalidades como la escolarizada, mixta y abierta; sin embargo, no existen investigaciones relacionadas con la agenda pública entre sistemas o subsistemas en términos de comparación en educación, vinculadas con el inglés.

Por ende, este tema representa el espacio propicio *para leer la realidad que los diferentes subsistemas construyen y de-limitan a través de sus agenda*. De esta manera será posible construir y re-orientar las de la DGB, en beneficio de nuestros principales usuarios, los alumnos.

Lo más interesante de este estudio es escudriñar por qué

“Las políticas no son en ocasiones efectivas no porque estén mal implementadas sino porque son malas en sí. Es decir, la política puede estar basada en un entendimiento inadecuado de un problema a resolver, sus causas y curas por decir; o una mala visión de una oportunidad, la naturaleza del problema y lo que necesita para explotarla” (Gunn s/p).

Por otra parte, es una investigación que invita a la reflexión a los sujetos involucrados, acerca de lo que está pasando en el bachillerato general. Es decir, lo relevante no es partir de supuestos acerca de lo que deben hacer las personas, sino lo que en realidad hacen (Goodin: 2003). También es importante reconocer cuáles son los puntos de veto⁸ en la implementación de las políticas de la DGB.

Es decir, no se trata que la agenda de cada subsistema se vuelva rutina y las grandes cuestiones de reforma pasen al trasfondo; o bien, los debates institucionales estructurales como la enseñanza y el aprendizaje pasen a segundo plano; sino de agotarlos, ya que si se empieza a poner atención a “pequeños problemas” relacionados con el funcionamiento cotidiano de las instituciones, perdemos de vista la misión de la DGB. “Ofrecer a nuestros alumnos una educación integral de calidad, con atención a su salud física y mental, y al desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores

⁸ El punto de veto se refiere a las barreras estructurales que enfrenta la DGB; incluyendo una compleja cadena de acontecimientos que se requieren para poner en ejecución un programa, incorporando los problemas que surgen de los actores sociales involucrados.

pertinentes al contexto actual, que les aseguren un desempeño exitoso en el nivel superior y su inclusión útil y responsable” (ProI, p. 51).

I.6 OBJETIVO

El presente trabajo busca brindar a los tomadores de decisión, evidencias empíricas —caso de inglés— para el rediseño de una política que favorezca la gestión de calidad.

Lo anterior, conlleva analizar comparativamente la agenda que implementan los bachilleratos generales del estado de Veracruz, en el marco de las políticas (Reforma Curricular y RIEMS) y su vinculación con el desempeño que tienen sus egresados respecto en inglés, en este sentido en un futuro-presente inmediato:

- ✓ Replantear las agendas de gestión institucional desde las fortalezas y oportunidades de cada subsistema.
- ✓ Fortalecer y/o formar prácticas educativas acordes al siglo XXI.

I.7 SUPUESTOS HIPOTÉTICOS

Las evidencias empíricas —*bajo rendimiento en inglés*— no son problema exclusivo de los subsistemas sino de

- ✓ La carencia de una agenda pública⁹ que dirija su atención a alumnos en riesgo¹⁰:
- ✓ Los recursos didácticos insuficientes y desactualizados para el desarrollo de las nuevas competencias que se proponen en las políticas (Reforma Curricular y la RIEMS).
- ✓ Programas de estudio inadecuados para el desarrollo de las competencias señaladas en la RIEMS y aquellas que posee el alumnado.

⁹ Se alude a la normatividad, programas, acciones emanadas del gobierno y sus estrategias de acción (policy).

¹⁰ Un alumno en riesgo se le denomina cuando se encuentra en desventaja académica, presenta un bajo rendimiento, y se le considera parte de la población potencial al abandono escolar.

- ✓ Docentes no formados para el desarrollo de competencias que demandan las políticas nacionales.

En términos más concretos, dentro del ciclo de vida de las políticas públicas, centraríamos nuestra atención a la inclusión de la agenda (2).



Esquema 2. Ciclo de vida de las políticas públicas.

“Si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente, la acción y la cobertura serían democráticas; pero sabemos que no es así. En principio, cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema”. (Chomsky 2007: 25)

Como es del dominio público, en México se han realizado diversos tipos de estudio, para conocer el estado actual de la educación, concretamente las causas (factores externos e internos) y los efectos de manera inmediata, a mediano y a largo plazo, tomando como indicadores clave la información proporcionada por organismos como OCDE, UNESCO¹¹, PISA, entre otros, que sitúan al país muy por debajo de la media en diferentes áreas del conocimiento a nivel mundial.

Los datos arrojados por estos estudios revelan serios problemas. En el nivel medio superior se habla de: a) deserción alta —comparada con otros niveles educativos—; b) escasa eficiencia terminal; c) rezago; d) abandono escolar debido a “falta de interés-pertenencia y a motivos económicos”; e) mercado laboral desarticulado con la escuela; f) dispersión curricular, sin orden ni portabilidad y, g) problemas de equidad en el acceso a este nivel; mismos que se convierten en grandes retos para la agenda gubernamental del Estado, considerándose por ende, en materia prima de las políticas públicas¹² actuales.

Dichos retos se traducen en:

“Algunos cambios necesarios en este son los curriculares (especialmente en secundaria y en educación media superior); los que tienen que ver con la relación entre el sistema central y los gobiernos de los estados (federalismo educativo); los relativos a la distribución de los recursos y la necesidad de acciones afirmativas para impulsar la equidad; los que se refieren a la participación social, al fortalecimiento de la capacidad de exigencia social en relación con la operación del sistema y a la rendición de cuentas” .(SEP 2001-2006: 52 -55).

¹¹ Diversas publicaciones señalan que “México, lugar 48 en índice de Desarrollo en Educación: UNESCO”. México: <http://www.eluniversal.com.mx>, así también, “OCDE: México se encuentra estancado en materia educativa desde 40 años”. México: <http://www.jornada.unam.mx>.

¹² Se entiende por política pública “[...] la concatenación de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores públicos y ocasionalmente privados —cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían— a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo” (Knoepfel s/p).

También se traducen en la creación de instituciones especializadas, como el Sistema Nacional de Indicadores Educativos de Desarrollo (Sininde¹³), para fortalecer las capacidades de evaluación de la calidad del Sistema Educativo Nacional (SEN), el Sistema Nacional de Bachillerato, en un marco de diversidad, que pretende: a) responder a las exigencias del mundo actual, b) atender las características propias de la población adolescente y, c) brindar servicios de calidad y equidad.

Pero queda al descubierto que el discurso político referente a las reformas y a la escolarización

“[...] no hace sino oscurecer la relación entre reforma y los valores sociales subyacentes de la vida institucional. Se ha desarrollado un método de pensamiento ocupacional (lo que Feyerabend: 1978 denomina incompetencia profesionalizada en el que no se examinan las suposiciones sociales, las prioridades y las implicaciones de las prácticas escolares, al mismo tiempo que los rituales y los procedimientos de la vida escolar se convierten en el centro del debate público y profesional” (Popkewitz 2007:19).

Hagamos un breve recorrido de las reformas que han operado los subsistemas de este nivel en Veracruz como son la Dirección General de Telebachillerato de Veracruz (TEBAEV), el Colegio de Bachilleres de Veracruz (COBAEV) y la Dirección General de Bachillerato (DGB).

II.1 REFORMAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

II.1.1 REFORMA CURRICULAR EN EL BACHILLERATO GENERAL

En el año 2002, la Dirección General de Bachillerato dependiente de la Secretaría de Educación Pública (DGB/SEP), emprendió una serie de reuniones con directivos y docentes de instituciones del nivel medio superior como son los Colegios de Bachilleres, las Preparatorias Federales por Cooperación, los Bachilleratos de las Universidades Autónomas, la Preparatoria del Distrito Federal¹⁴, entre otras, con el afán de reformar la currícula del bachillerato; siendo lo más trascendente

¹³ “La misión del Sininde es apoyar la evaluación de la calidad de la educación para alimentar la planeación y la toma de decisiones en busca de su mejora. Integrará en forma coherente y sistémica indicadores válidos de los factores del contexto social y cultural que favorecen o condicionan la educación, y junto con aquellos de los resultados educativos, los procesos escolares y la gestión en aulas y escuelas así como con los de la suficiencia e idoneidad de los recursos, tanto para el sistema educativo en su conjunto como para sus subsistemas.” (Plan de Desarrollo del Sininde 2007 – 2014:6).

¹⁴ En estas reuniones de Reforma Curricular por parte del Estado el Colegio de Bachilleres, no así los demás subsistemas.

la búsqueda permanente de la calidad a través del enfoque centrado en los aprendizajes, la certificación laboral mediante las competencias, la formación en valores y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Cuatro rubros constituyeron la agenda para dicha reforma:

- a) Marco de Referencia versó acerca de las características, intencionales, finalidades desde el marco legal como el conceptual.
- b) Estrategia de Desarrollo para la Reforma Curricular o ruta crítica
- c) Propuesta del Plan de Estudios con base en sus objetivos, propósitos, perfil de ingreso y egreso, líneas de orientación, en especial a la capacitación para el trabajo con matices de certificación laboral
- d) Implicaciones Académicas para la Operación del Plan connotó y denotó la importancia de actualizar y capacitar a directivos y docentes; así también de la imperiosa necesidad de adquirir recursos materiales y financieros.

Las aportaciones en el documento base de esta reforma curricular según sus autores son:

Enfoque	Centrado en el aprendizaje
Contenidos	Relación contenido-método
Objetivos	Orientación hacia resultados
Estrategia didáctica	Flexibilidad Estilos y ritmos de aprendizaje
Evaluación del aprendizaje	Sistematicidad Enfoques holísticos cualitativo/cuantitativo
Materiales recursos y bibliografía	Congruencia con estrategias de aprendizaje.

Tabla 4 Características y aportaciones del Documento Base de la Reforma Curricular.

Fuente: Dirección General de Bachillerato/Secretaría de Educación Pública.

Si bien esta primera reforma se sustenta en el Plan Nacional de Educación 2001-2006 en cuanto los tres niveles de cambio: a) microsistémico o del aula; b) intermedio de los estados y regiones y; c) macrosistémico o de las grandes decisiones de política educativa, se constituye al interior de los Estados como una *política pública* en el sentido de ser una concatenación de decisiones,

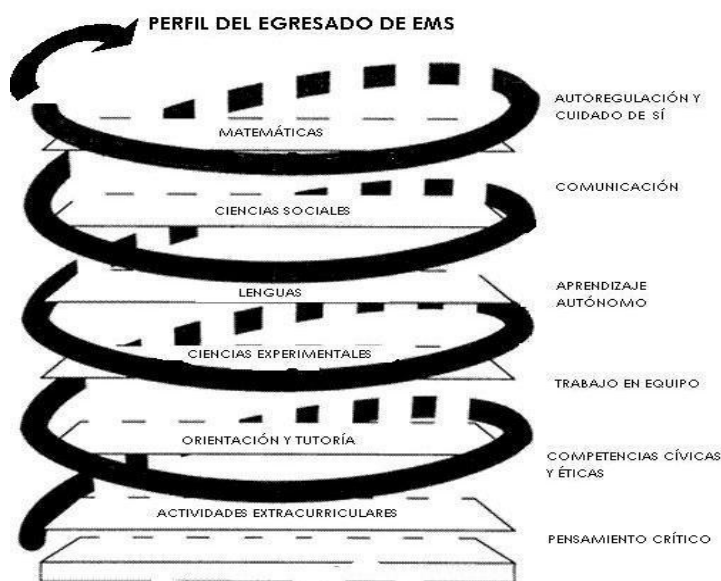
acciones intencionadas por diferentes actores, públicos y privados, que varían según el tipo de problema.

En el caso de Veracruz, la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) retoma la Reforma Curricular para todos los subsistemas de bachillerato general aun cuando únicamente COBAEV haya participado en su configuración, y su gestión institucional sea diferente, lo más preocupante fue adaptarse a la currícula en términos de las asignaturas que la conformaban sobre todo para TEBAEV y DGB (se explicará más adelante).

II.1.2 REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

A partir de octubre de 2007, la Secretaría de Educación Pública, la Asociación de Universidades (ANUIES), especialistas en educación y representantes de todos los estados de la república, acordaron implantar una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), independientemente de la modalidad y tipo de sostenimiento de los diferentes subsistemas.

En el marco de estos trabajos, se diseñó un documento denominado Marco Curricular Común (MCC), con la finalidad de unificar los currícula del bachillerato, facilitar la portabilidad de quienes lo estudian y crear una identidad institucional, entre otras cosas; obviamente desde el trasfondo crear indicadores para seguir midiendo la eficacia —efectividad de los diferentes sistemas y subsistemas que lo ofrecen.



Esto obedeció a que los sistemas y subsistemas que ofrecen la media superior operaban con diversos currícula que dificultaban la revalidación de estudios, aun siendo de la misma modalidad, es decir, general, técnico o terminal, por ende la identidad y/o pertenencia a este tipo educativo era ambigua, diversa y en ocasiones contradictorias entre instituciones.

Por lo que la SEP, a través de las

autoridades de la Media Superior en el MCC se propone unificar el perfil del egresado, del directivo y de los docentes sustentados por los enfoques de las competencias laborales y académicas.

La base por la cual se adopta el enfoque por competencias en lo internacional y nacional en desde básica hasta superior, sintetiza las cualidades deseables de un sujeto en este siglo XXI, mismas que deberán demostrarse durante y al final del proceso formativo.

Uno de los argumentos político/educativos que lo sostienen estriba en:

“Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender y aplicar el enfoque de la formación basada en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa [...] en sus diversos niveles y esto hace que sea necesario que todo docente (alumno) aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar, porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, como el Proyecto Tuning de la Unión Europea o el proyecto Alfa Tuning de Latinoamérica. Y tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier enfoque educativo” (Tobón: 2006, p. 1).

Lo anterior se constituye como el lema que impregna no sólo el quehacer político, sino también desde donde se miran los procesos de escolarización, sin importar rasgos culturales identitarios en todo el globo terráqueo, siendo lo más enfatizado la calidad y la competitividad para la transformación de lo social mediante lo educativo.

II.2 LA CALIDAD: NECESIDAD SOCIAL O IMPOSICIÓN POLÍTICA

La calidad en la actualidad no es un término ajeno, debido a su incursión en diferentes planos políticos, sociales, económicos, educativos, salud, entre otros; para una gran mayoría de la población representa un parámetro para saber qué sistema funciona y cuál no.

En este entendido, no sólo los tomadores de decisión son quienes diseñan los mecanismos para determinar la calidad en cualquier servicio público, sino que es la misma sociedad quien la avala; pero ¿qué es la calidad? Y, ¿cómo se traduce en el campo educativo?

La versión más influyente en la literatura de la categoría “calidad” proviene del campo de la administración de empresas, y es específicamente en el ámbito de la economía donde adquiere una

connotación especializada, en el sentido de que es posible alcanzarla a través de parámetros o estándares según las intencionalidades y/o fines.

La calidad se incorpora en una gran mayoría de políticas nacionales en los servicios públicos (salud, educación, trabajo, alimentación, etc.) como una meta a alcanzar, para lo cual la eficiencia y la eficacia, básicamente, representan sus rasgos constitutivos; en otros términos, se podría decir que la calidad es el producto de un proceso y no la adición.

Por ende

“[...] un sistema proporciona una educación de alta calidad en la medida en que se establezcan objetivos altamente relevantes y sean alcanzados en alto grado por la inmensa mayoría de los educandos. Parece claro, por una parte, que no se podrá hablar de educación de calidad si un número importante de los alumnos no alcanza los objetivos establecidos o lo hace en un grado muy bajo, así como tampoco, por otra parte, si los objetivos educativos existentes son escasamente relevantes en relación con la sociedad en la que se sitúa el sistema educativo en cuestión, aun en el caso de que muchos alumnos alcanzaran tales objetivos con un nivel alto”. (Martínez Rizo: 2003, p.31).

Desde esta mirada, la calidad en los diferentes tipos y niveles educativos no sólo se evidencia en los resultados, sino que se contempla desde la planeación a través de:

- ✓ **Resultados concretos** que indican la situación prevaleciente en cada nivel educativo, de ahí las constantes mediciones de pruebas nacionales como PISA, ENLACE y, en el caso de este estudio las de ingreso de UV.
- ✓ **Cliente-usuario**, se remite a los alumnos (en este sentido cuando se encuentran en el bachillerato y cuando se convierten en aspirantes, o bien, en estudiantes potenciales a la UV).
- ✓ **Liderazgo**, se manifiesta a través de la filosofía institucional tanto la proveniente de la SEP como de cada cualquier organismo y/o sector educativo.
- ✓ **Objetivos** se plantean de manera estratégica con la participación de todos los sujetos que planean y desarrollan la gestión de calidad.
- ✓ **Procesos** están fundamentados en un enfoque organizacional, por ende, las actividades que de él emanen poseen una estructura horizontal.

- ✓ **Organizacional**, en éste se fomentan estrategias de motivación, de relaciones humanas, entre otros, a fin de que los miembros de la institución se comprometan y se identifiquen con la institución.
- ✓ **Mejoramiento continuo**, es parte fundamental para la mejora de los servicios, siendo la plataforma de intección las dos reformas de la EMS, así también la agenda de trabajo y cómo ésta se ve reflejada o distanciada al momento de analizar y comparar los resultados de la UV, acaso será indicativo de que cómo está la calidad.
- ✓ **Desarrollo de alianzas** es fundamental para el mejoramiento de los servicios, en este caso los bachilleratos generales se nutren de la información que les provee la UV y viceversa, no así con las indicaciones provenientes de la RIEMS.
- ✓ **Responsabilidad frente a la sociedad**; si hacemos referencia a la publicación de resultados de la UV en los distintos medios de comunicación, hace que la sociedad en parte realice sus propias valoraciones respecto a qué subsistema es mejor en sus servicios.¹⁵

Si bien

“La incorporación de la calidad en los servicios públicos constituye una de las etapas de consolidación de la nueva gestión pública en la perspectiva gubernamental. Por ello, este proceso pasa antes por reformas macro, gracias a las cuales es posible concentrar la atención en las demandas y asuntos públicos que incidirán en el fortalecimiento de la legitimidad de lo público.” (Franco y Queirolo: 2006, p. 33).

Habría que preguntarse si ¿la EMS posibilita la calidad?, o ¿de qué manera la Reforma Curricular la respalda? y ¿de qué manera los resultados de selectividad —inglés—, da cuenta de la calidad que prevalece?

II.2.1 LA CALIDAD: UTOPIA O REALIDAD

Como se ha venido sosteniendo, de acuerdo con los indicadores presentados en el ámbito nacional e internacional, la educación mexicana es deficiente. Como señalara Latapí en noviembre 2007, en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, “el país perdió su rumbo”, “tal pareciera que la educación no ha sido prioritaria para el gobierno desde hace varios años”, “no se trata de

¹⁵ Tomado de Rolando, Franco y Eduardo Queirolo. Técnicas de Gestión Pública. Unidad III. Caja de Herramientas de técnicas de gestión pública, FLACSO: Maestría en Políticas Públicas Comparadas pp. 32-34, con adaptaciones personales para el objeto de estudio.

presupuesto, sino de la calidad de las decisiones”, en otras palabras “su determinación como política y en la capacidad de movilización que ésta genere”.

Por ende, los retrasos y rezagos educativos vienen a constituirse como retrocesos económicos. Lo más preocupante es la “resignación” que muestra la ciudadanía acerca de las innumerables deficiencias de la educación, debido a la ausencia de una energía cultural que se traduce como

“[...] el mexicano es indiferente a la *res publica*; no se nos da la democracia, al menos todavía; modificar nuestras actitudes de resignación fatalista, de conformismo, de indolencia, llevará aún muchos años. Mientras nadie exija cuenta a los gobernantes, a los legisladores, a los secretarios de Educación (federal y estatales), a los directores de escuela y maestros, a los sindicatos, no mejorará la educación (Latapí 2007: 15).

Desde esta mirada surge la pregunta ¿dónde quedó el discurso de la calidad?

La calidad como misión y visión para los sistemas educativos y estrategia para el crecimiento económico, cultural y político, afinó sus ideales en los programas, proyectos y acciones, a través de cuatro ejes principales: contexto, recursos, procesos y resultados.

Dimensión de calidad	Definición general en términos sistémicos	Aplicación: la calidad del sistema educativo
Relevancia de objetivos	Definición de los objetivos en función de las necesidades reales del entorno	Objetivos curriculares congruentes con las necesidades sociales.
Eficacia interna	Congruencia de los productos del sistema con sus objetivos	Cobertura, promoción-repetición, eficiencia terminal
Eficacia externa	Congruencia de los productos del sistema con necesidades del entorno, a corto plazo.	Aprobación-reprobación; nivel en pruebas de aprendizaje a la salida
Impacto	Satisfacción de necesidades en el largo plazo	Formación de personas útiles a la sociedad, productivas, participativas
Eficiencia	Optimización de la relación entre productos e insumos del sistema	Aprovechamiento de recursos, costos unitarios reducidos
Equidad	Atención desigual a desiguales	Funcionamiento compensatorio del sistema

Tabla 5. El concepto de calidad, en general y en educación (Martínez Rizo: 2003, p. 189).

En este sentido, la calidad definida como producto, se ha medido constantemente de diferentes maneras, a pesar de la heterogeneidad de los sujetos —condiciones socioculturales—, ya que lo importante es “evaluar” la racionalidad política mediante el logro de los objetivos políticos, sin embargo, habría que pensar en los procesos.

Como señala Myriam Cardozo, para hacer frente a las problemáticas es menester evaluar las políticas públicas, para conocer los efectos originados, previstos e impredecibles; es decir, la eficiencia no se da únicamente en resultados, sino que está vinculada con los procesos de decisión (lógicas, criterios y objetivos).

II.2.2 LA CALIDAD EN EL TERRENO EDUCATIVO

Llama la atención el discurso de mejoría, en pasados y actuales discursos sexenales en materia educativa, de que en algunos estados se ha alcanzado la cobertura y eficiencia terminal, aún cuando “[...] no basta que los alumnos terminen determinado grado o nivel escolar si lo hacen sin haber alcanzado el aprendizaje que estipulan los objetivos curriculares” (Martínez Rizo: 2003, p. 19).

En el caso del objeto de estudio, los diferentes subsistemas han incorporado dicha categoría desde el momento de asumir las dos reformas (Reforma Curricular y la RIEMS), así también en los Programas Institucionales de Desarrollo; además participan en las distintas mediciones internacionales y nacionales como PISA, ENLACE y, por supuesto, CENEVAL, para conocer la eficiencia, eficacia, efectividad y productividad de las acciones emprendidas, pues buscan ser instituciones de calidad.

La eficiencia de la racionalidad política de los subsistemas medida, en parte, a través del examen de selectividad —inglés— al nivel superior, trae efectos sociales a la larga, expresados como preferencias; en el entendido que los resultados obtenidos por los egresados de los subsistemas, sirven de parámetro para calificar o descalificar el servicio que brindan, aun cuando compartan la política de la EMS.

Un estudio realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL), referente a las evaluaciones educativas que América Latina necesita, señala la existencia de diversos intereses y perspectivas en cuanto al rol del sistema educativo que gira alrededor de: a) formación ciudadana; b) consolidación de una sociedad democrática; c) productividad de la fuerza de trabajo y la competitividad de la economía nacional; d) oportunidades

para el desarrollo integral de las personas y sus posibilidades de participación en la sociedad del conocimiento; e) equidad; entre otros.

Independientemente de cuál sea su vector, el objetivo fundamental de las evaluaciones nacionales e internacionales es generar una cultura de la evaluación que permita tomar decisiones racionales en la agenda pública para coadyuvar a una educación de calidad, capaz de enfrentar la crisis estructural generalizada de hoy; es decir, no basta con generar políticas educativas más fundamentadas, sino también se requiere mejorar y enriquecer la gestión de los sistemas, recordemos que la agenda gira en torno a las dos reformas.

Sin embargo, se corren diversos riesgos como:

- ✓ Pensar que un país por sus indicadores es más educado que otro.
- ✓ Afirmar que con la ampliación de la cobertura y “el crecimiento”, en algunos estados, la profesión docente es garantía de calidad.
- ✓ Sostener que todos los objetivos en educación son valiosos, cuando algunos de ellos no están plasmados en los discursos reformistas”, ni incluidos en las evaluaciones.

Por lo anterior, la evaluación no puede y ni debe ser la única vía para mejorar la educación; en este entendido

“No hay soluciones mágicas a los problemas educativos a través de la evaluación. La evaluación es apenas uno de varios elementos de la política educativa que deben estar adecuadamente alineados: la formación docente inicial y en servicio, la carrera y condiciones para el trabajo docente, la gestión escolar, la supervisión, los diseños curriculares, los libros y materiales educativos, una inversión de recursos proporcional a las necesidades de las diversas poblaciones y una acción decidida por parte de los responsables educativos para resolver los problemas detectados, entre otros” (Ravela, Pedro, *et al.*: 2007, p. 5).

Ahora bien, ¿cómo se justifica políticamente que en este tipo de pruebas nacionales e internacionales se busque la calidad? con ello ¿el sujeto llegará a ser más competente?, a pesar de que en países como el nuestro las evaluaciones se realizan, sin un adecuado análisis de los contextos socioculturales en que operan instituciones como los subsistemas —objeto de estudio—.

II.2.3 LA CALIDAD Y LA CERTIFICACIÓN

La certificación actualmente es un fenómeno masificado en todos los servicios, cuya traducción literal es garantizar a la población un servicio de calidad; en lo que respecta a las instituciones educativas, sobre todo en las privadas, en sus *slogans* publicitarios aparece la certificación ISO9000 en sus procesos de gestión administrativa.

La aparente necesidad de la certificación ha conducido como señala Franco y Queirolo (s/f) a que las instituciones la lleven a cabo, aun cuando el gobierno no cuente con una partida presupuestal, también ocurre que es el gobierno quien impone dicha “necesidad”; como en el caso de Veracruz la creación de un Organismo Acreditador de Competencias laborales de Veracruz (ORACVER).

El problema de ORACVER radica en querer elaborar, organizar y medir procesos, sobre todo educativos que desconoce, mediante reglas donde los sujetos no se identifican, además de no corresponderse con los objetivos curriculares.

El ORACVER al tratar de homogenizar la certificación por igual a todos los componentes del currículo comete un primer error, ya que es precisamente la reforma curricular de la DGB/SEP donde señala que este proceso sólo debe aparecer en el componente de Formación para el Trabajo, cuya finalidad es preparar al alumno para trabajos específicos.

La formación para el trabajo es parte de la formación integral del estudiante, pero no es su finalidad última, ya que la característica principal de los tres subsistemas es que son bachilleratos generales y/o propedéuticos no terminales o técnicos, ahí el segundo error del ORACVER.

Por otra parte, el documento rector de la reforma DGB/SEP establece que la formación de la EMS debe sustentarse en Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL), lo cual remite a que desde 1995, los entonces secretarios de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, a fin de dar cumplimiento al artículo 45 de la Ley General de Educación, determinaron

“[...] junto con las demás autoridades federales competentes los lineamientos generales, aplicables en toda la República para la definición de aquellos conocimientos, habilidades o destrezas susceptibles de certificación, así como de los procedimientos de evaluación correspondientes” (Documento base SEP: 97).

Por ende, la certificación académica no puede trazarse por igual a la laboral. Sin embargo, esta última coadyuva a que cada institución analice hasta qué punto su desempeño impactó en los resultados académicos.

Ahora bien, la introducción de mejoras para el correcto funcionamiento de cada uno de los diferentes tipos de bachillerato según los resultados de selectividad –objeto de comparación-, no ha tenido el éxito esperado, incluso cuando se hablara de calidad. Por ello, y al observar que la EMS en el país enfrenta un verdadero reto, la SEP junto con otras instituciones educativas deciden incorporar el enfoque de competencias académicas para que junto con las laborales respondan a la pretendida formación integral.

II.3 LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS LIGADAS A LA CALIDAD

Aunado a la necesidad de ofrecer un servicio educativo de calidad, a finales de 2007 en México comienza a proliferar el discurso de las competencias como una necesidad a desarrollar no sólo en el alumnado, sino también en los docentes y directivos, sobre todo, para un sistema que conceptúa a la enseñanza como un recorrido de superación de etapas.

Además justifica su existencia como una respuesta ante el cuestionamiento del por qué México se encuentra posicionado en los últimos lugares, de acuerdo a los parámetros de las evaluaciones internacionales. Se ha pensado que esto es debido a la incompetencia del enfoque curricular centrado en los contenidos temáticos que predominó durante muchos años y que en las actuales teorías se afirma que no atendió las necesidades de las personas para dar respuesta a los problemas a lo largo de su vida.

Las competencias se constituyen así como la manera “eficaz” de intervenir en la vida, para lo cual el país retoma las experiencias educativas de otros países catalogados como exitosos en sus economías que han adoptado este enfoque; en el caso de la reforma curricular de la DGB/SEP ésta afirma que se corresponde con los aprendizajes significativos-constructivos, mediante la aplicación de componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

De manera esquemática tenemos que:

Es la capacidad o habilidad	QUÉ
La existencia en las estructuras cognitivas de la persona de las condiciones y recursos para actuar. La capacidad, la habilidad, el dominio, la aptitud.	
de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	PARA QUÉ
Asumir un rol determinado; una ocupación, respecto a los niveles requeridos; una tarea específica; realizar acciones; participar en la vida política, social y cultural de la sociedad; cumplir con las exigencias complejas; resolver problemas de la vida real; hacer frente a un tipo de situaciones.	
en un contexto determinado	DÓNDE
Una actividad plenamente identificada; en un contexto determinado; en una situación determinada; en un ámbito o escenario de la actividad humana.	

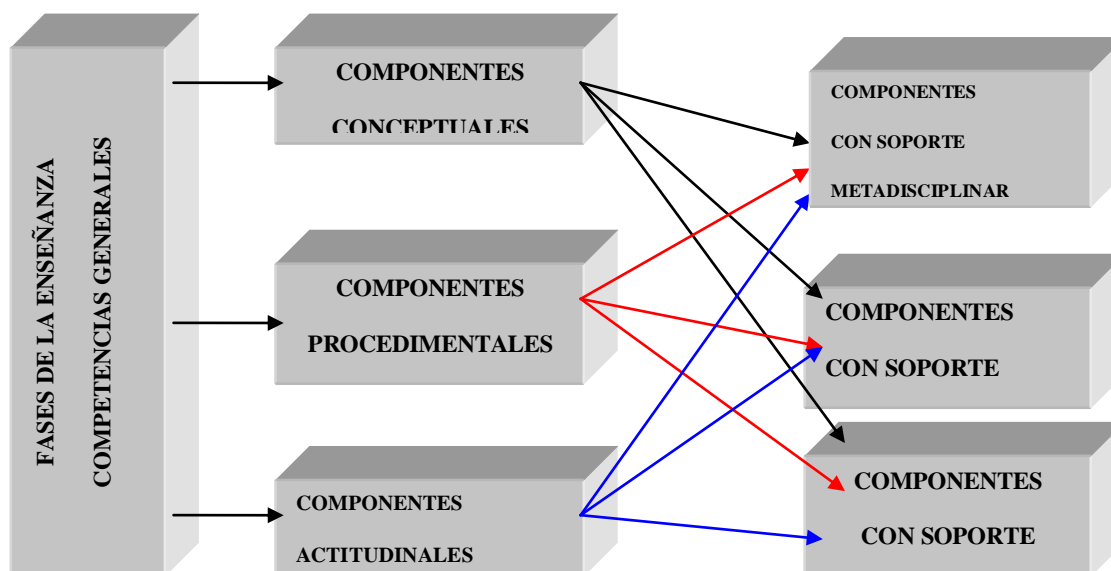
Tabla 6. Definición de competencias. Antoni Zabala y Laia Arnau: 2007, pp. 43-44.

En este documento se mencionan las competencias para el alumno y docente. En el caso específico de inglés (objeto de comparación), que pertenece al campo de la comunicación señala lo siguiente:

- ✓ Localiza y ordena distintos datos, ideas y conceptos expresados o implícitos en un texto.
- ✓ Interpreta distintos textos a partir de su contenido, sus características formales y el contexto histórico y cultural en el que se produjeron.
- ✓ Expresa ideas y conceptos en forma escrita de manera clara, coherente y creativa.
- ✓ Experimenta la literatura como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio.
- ✓ Evalúa el lenguaje como una herramienta para interpretar y representar la realidad que estructura nuestras percepciones y experiencias diarias.
- ✓ Capta la idea general y posible desarrollo de un mensaje en una lengua extranjera, recurriendo a conocimientos previos, pistas no verbales, patrones de entonación y contexto cultural.
- ✓ Comprende las ideas generales expresadas en un texto en una lengua extranjera.

- ✓ Elabora textos simples en una lengua extranjera para diversos propósitos comunicativos.
- ✓ Conoce aspectos elementales sobre el origen y desarrollo de una lengua extranjera, y los interpreta en el marco de la diversidad lingüística y cultural.
- ✓ Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y procesar, interpretar y expresar ideas.

Las competencias mencionadas, en discurso, permean el currículo sin importar su modalidad y características; es decir, se enfocan a atender las dimensiones sociales, interpersonales, personales, profesionales, situando en cada una de ellas, los componentes disciplinares, interdisciplinares y metadisciplinares, como se aprecia en el siguiente esquema:



Esquema 3. Soporte disciplinar de los componentes de las competencias generales. Zabala, Antoni y Laia Arnau. 2008:142.

En lo que respecta a la reforma curricular DGB/SEP, la asignatura de inglés en sus cuatro semestres señala que el enfoque es el comunicativo-funcional cuyo:

“[...] objetivo principal es el desarrollo y mejora de las diferentes habilidades y destrezas comunicativas (producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura) necesarias para satisfacer una de las cuatro capacidades básicas de comunicación) señaladas como indispensables en el perfil del bachiller. En el enfoque comunicativo se centra la enseñanza en el estudiante y se parte de sus experiencias previas, tal como lo señala el paradigma constructivista. La forma de tratar el error (error constructivo, relacionado con la noción de calidad) y de utilizar la transferencia de conocimientos (interdisciplinariedad) hace que el aprendizaje sea significativo. (Documento base DGB/SEP: 50).

El discurso que hasta este momento se ha presentado arroja a la categoría de competencias como la respuesta a tantos fracasos y desavenencias en el proceso educativo, pero cabría plantearse las condiciones en que operan cada uno de los subsistemas y si es factible lograrlas.

II.3.1 LA FACTIBILIDAD DE LAS COMPETENCIAS

Desde esta perspectiva, la educación se considera el motor principal para el desarrollo del país, mediante la participación activa de las nuevas generaciones en la economía, el trabajo y la sociedad. Por ello es importante formar sujetos competitivos, conscientes de la problemática de su región y del país.

En este entendido político

“[...] el gasto en educación permite un incremento de las capacidades (acumulación de capital humano) de las personas pobres, que a la larga les permite aspirar a mejores niveles de vida, por lo que este gasto tiene realmente efectos positivos de equidad [...]” (Rangel Granados: 2007, p.43).

Sin embargo, dichos efectos son desiguales, sobre todo, si se tiene en cuenta dos aspectos centrales: a) la redistribución del gasto para el servicio, el ciclo presupuestal (determina los tiempos, el cómo y con quién habrá de ejercerse) sugerido y, b) las reformas.

Dicha desigualdad obedece a las reformas inconclusas en materia educativa. Por un lado, el tan pronunciado enfoque centrado en el aprendizaje como estrategia para formar sujetos críticos y autónomos, por otro, el orientado a las competencias genéricas y disciplinarias, cuyo fondo epistémico reside en los mercados y la empresa.

Sin que se resuelva el problema porque

“[...] cada vez resulta más claro que si un país tiene sectores de su población en situación de marginalidad y pobreza y sus resultados educativos son bajos, será imposible que alcance un conjunto de niveles elevados aunque los alumnos de los segmentos privilegiados alcancen resultados sobresalientes” (Martínez Rizo: 2003, p. 20).

Si se enfocará dicho discurso de las competencias disciplinarias en el objeto de comparación entre subsistemas, —inglés—, representará, en gran medida, una utopía difícil de alcanzar a corto plazo, ya que la propia lengua materna es complicada para una gran mayoría de la población con “estudios o instruida”.

Un aspecto que llama la atención en este enfoque es trabajar mediante la simulación de problemas que constituye el eje del aprendizaje. En este sentido des-califica las anteriores reformas y el trabajo curricular en la medida que:

- ✓ La escuela aísla las condiciones sociales y desaprovecha el error para replantear los procesos educativos.
- ✓ Las escuelas, sean rurales o urbanas, reemplazan con gran rapidez la práctica por el discurso de la práctica. Tan sólo pensemos en los programas de estudio de inglés de la secundaria que focalizaban la enseñanza como el aprendizaje a la gramática, e incluso, en algunas instituciones de nivel superior lo continúan haciendo.
- ✓ En los espacios áulicos para la “comprensión” de los contenidos, durante mucho tiempo, se enseñó mediante la descomposición del todo en partes.

Aun cuando se mencione que

“[...] no podemos hablar ni proponer alternativas a la formación permanente sin antes analizar el contexto político y social como elemento imprescindible en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre se produce en un contexto social e histórico determinado que influye en su naturaleza, eso implica analizar el concepto de profesión docente, la situación laboral y la carrera docente, la situación actual de la enseñanza de las instituciones educativas (normativa, política, estructura...), la situación actual de la enseñanza en las etapas infantil, primaria y secundaria, el análisis del alumnado actual y la situación de la infancia y la adolescencia en las diversas etapas de escolarización total de la población en algunos países.” (Imbernon: 2007, p. 11).

De ahí que las *reformas curriculares* sean visualizadas, por una gran mayoría de sectores sociales, como una *utopía irrealizable*, en términos de que los llamados cambios no se reflejan en los resultados, sino únicamente en el nombre de éstas.

Tal pareciera que con las reformas curriculares de los diferentes niveles educativos, se pudiera hacer magia de una década a otra, en cuanto a mejorar el rendimiento de los sujetos, independientemente de su condición biopsicosocial y, con ello elevar el rendimiento económico del país, mediante teorías y/o enfoques centrados en el desarrollo de habilidades de pensamiento, de saber actuar y convivir con responsabilidad; lamentablemente lo que se observa de todo ello, *es la desaparición del sujeto ante el interés por la eficiencia y la eficacia.*

II.4 EL PAPEL DEL FORMADOR EN EL MARCO DE LAS REFORMAS Y LA CALIDAD A TRAVÉS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Hemos presenciado, en el ámbito educativo, cómo las categorías de profesión, profesionalización, profesionalismo y profesionalidad¹⁶ de los formadores han sido utilizadas de manera indistinta cuando se desea que éstos transfieran las políticas educativas a su propia agenda de trabajo en el aula.

Sea cual fuere la categoría utilizada en las reformas, la exigencia hacia los formadores no tiene precedente, sobre todo, cuando se tienen indicadores que ponen en duda su labor, como es el caso comparativo del inglés, lo cual conduce a pensar ¿qué tipo de formación será necesaria para una profesionalización docente?

Si bien la formación es parte del desarrollo profesional de todo formador, —aunque no todo desarrollo profesional es parte de la formación—; en esta vorágine de reformas al unísono en la EMS como la de DGB/SEP y la RIEMS, el trabajo en el aula necesita ser polivalente en el conocimiento y en distintos ámbitos. Aquí cabría señalar ¿qué carrera universitaria lo logra?

Si nos detuviéramos un poco en la polivalencia de ser maestro, tal vez originaríamos confusión, superficialidad e incluso ambigüedad en el conocimiento mismo; en este sentido, quien tiene el compromiso de instruir a jóvenes que no tienen definida su personalidad e incluso hasta su proyecto de vida, tiene un reto complejo, más cuando se trata de un idioma diferente al suyo.

¹⁶ Es importante precisar que “[...] hablar sobre profesión, profesionalización o profesionalismo en la enseñanza es, relativamente, un hecho reciente, o al menos con un nuevo estilo de análisis y lenguaje, normalmente unido y acrecentado, en los últimos tiempos, a los debates sobre las reformas educativas, y sobre todo, aplicado al profesorado no universitario. Es difícil no encontrar un texto, estudio, informe en donde no aparezcan repetidamente los términos de profesión o profesional, lo que hace que haya sido asumido en el lenguaje educativo, en el popular y en el profesorado. (Imbernon: 1999, p. 13).

En lo que respecta a las diferentes maneras que se ha interpretado la formación del profesorado durante los últimos años tendríamos lo siguiente:

Año	Formas de ver el conocimiento formativo en el profesorado	Formas de ver la formación del profesorado	Metáforas
...1980...	Una información científica, cultural o psicopedagógica para transmitir.	Un producto asimilable de forma individual mediante conferencias o cursos dictados.	Metáfora del producto que hay que aplicar en las aulas. Época de búsqueda de recetas. La formación “salvado”
...1990	El desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes profesionales para cambiar las aulas.	Un proceso de asimilar estrategias para cambiar los esquemas personales y prácticos de interpretación del profesorado mediante seminarios y talleres.	Metáfora del proceso. Época curricular que inunda todo.
...2000...	El compartir significados en el contexto educativo para cambiar las instituciones educativas.	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje mediante proyectos de innovación e intercambio en los centros. Procesos de práctica reflexiva.	Metáfora de la construcción. Época de nuevas redes de formación presencial y virtual.
...Hacia el futuro (o lo deseable)	Construcción colectiva con todos los agentes sociales para cambiar la realidad educativa y social.	Elaboración de proyectos de cambio con la intervención de la comunidad, e investigación sobre la práctica.	Metáfora de la subjetividad, intersubjetividad o dialógica. Época de nuevas alternativas y participación de la comunidad.

*Tabla 7 Relación entre el concepto de conocimiento y el de formación.
(Imbernon, France.: 2007, p. 29).*

No podemos negar que la enseñanza, la institución educativa y las finalidades del sistema educativo han sido revolucionadas en la literatura y con ello la exigencia de que los formadores deben sufrir un cambio sustancial en su modo de ejercer su profesión.

Se presume en las diversas teorías actuales, como las que acompañan la reforma DGB/SEP y la RIEMS, que los docentes son ahora los facilitadores de los aprendizajes, orientadores en la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes alumnos y aprendices en el acto educativo.

Lamentablemente también somos testigos de que la literatura, aun cuando ésta proviene de la práctica, en la mayoría de las veces, al internalizarse en las reformas pierde su esencia por la cual fue creada, se homogenizan sus categorías, preceptos, dimensiones, etc., en cualquier contexto.

Podríamos decir que se vive un neopositivismo educativo, donde la simulación es el eje para comprender los problemas, la incertidumbre y la barbarie social; como diría Imbernon, *es difícil pensar en un avance social si el pensamiento único predomina en el saber, el saber hacer, el saber convivir y el ser mismo, mediante un mismo currículo, normas, procesos de formación y de gestión iguales*, por ejemplo lo que está ocurriendo con la reforma DGB/SEP y la RIEMS en todos los subsistemas.

II.4.1 LA PRÁCTICA DOCENTE SUSTENTADA EN EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Con la implementación de la calidad como estrategia política para reorientar los sistemas educativos, emanó una lista interminable de “necesidades”, que ha desorientado a los docentes respecto a cómo traducir las políticas y satisfacer dichas necesidades en la clase. Tan solo en inglés con las cuatro habilidades que se solicitan en la actual reforma, es difícil atender los objetivos de dicha asignatura, sobre todo, si pensamos en las características de los subsistemas, por ejemplo las de TEBAEV.

Aun cuando el discurso de las reformas educativas del bachillerato general, hace alusión a la innovación pedagógica que el docente debe introducir en sus clases, donde los programas de estudio representan sólo una guía, el documento rector de la DGB/SEP coarta la creatividad al señalar los atributos que conforman el perfil del docente como los siguientes:

- “- Disponibilidad para aprender por cuenta propia y a través de la interacción con otros.
- Habilidad para estimular la curiosidad, la creatividad y el análisis.
- Aptitudes para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo.
- Imaginación para identificar y aprovechar oportunidades diversas de aprendizaje.
- Autoridad moral para transmitir valores a través del ejemplo.
- La comprensión amplia de los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan el bachillerato general y que orientan la práctica educativa en la institución.

- El manejo de las teorías y el conocimiento de la evaluación del campo disciplinario, objeto de su función académica.
- El conocimiento de las características psicológicas que particularizan a los estudiantes, así como de las condiciones bio-socio-económicas y culturales en las que se desarrollan.
- El conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en las que se desarrollan.
- El conocimiento permanentemente actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para el desarrollo del estudiante, para sí mismo y para la institución, y significativo para la explicación de los cambios que puedan afectarlos.
- El dominio e integración de los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que requiere para la planeación, desarrollo y evaluación cotidiana de las actividades inherentes a su función.
- El uso y fomento de su creatividad en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
- La observación y análisis de los procesos de desarrollo individual y grupal, que fomenten el interés de los estudiantes a realizarse como seres humanos y autónomos

Es importante subrayar que los atributos del perfil no son errados en sí mismos. Sin embargo, surgirían dudas al respecto: ¿cómo el docente puede comprender ampliamente los fundamentos normativos, filosóficos y metodológicos que sustentan al bachillerato, si en diversas escuelas no existen dichos fundamentos? De la misma forma, ¿cómo se traduce el conocimiento teórico y metodológico de la psicopedagogía y de la cultura en las que se desarrollan, cuando los perfiles profesionales no están formados en estos ámbitos? Y, por último, ¿cómo generar un conocimiento, de manera permanente, actualizado sobre el acontecer nacional e internacional relevante para la explicación de los cambios que puedan afectarlos?

La linealidad curricular es tal, que al igual que la RIEMS no sólo ha centrado su mirada en las competencias genéricas como perfil del egresado, sino también configurado el “deber ser” del docente en el aula en ocho aspectos que incluyen la planeación, organización y evaluación, los cuales ha venido realizando desde hace mucho tiempo, sólo que ahora lo completan con atributos.

COMPETENCIAS	ATRIBUTOS
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<p>Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.</p> <p>Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.</p> <p>Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.</p> <p>Se actualiza en el uso de una segunda lengua.</p>
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<p>Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.</p> <p>Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.</p>
3. Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	<p>Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.</p> <p>Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.</p> <p>Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.</p> <p>Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.</p>
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	<p>Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.</p> <p>Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.</p> <p>Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.</p> <p>Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.</p> <p>Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.</p>
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	<p>Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.</p> <p>Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.</p> <p>Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.</p>

<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<p>Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.</p> <p>Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.</p> <p>Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.</p> <p>Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.</p> <p>Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.</p> <p>Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.</p>
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<p>Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.</p> <p>Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.</p> <p>Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.</p> <p>Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.</p> <p>Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.</p> <p>Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.</p> <p>Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.</p> <p>Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.</p>
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<p>Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.</p> <p>Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.</p> <p>Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.</p> <p>Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.</p>

Tabla 8. Manuscrito: RIEMS s/p

Como se observa en la tabla, las competencias docentes remiten a las “obligaciones” del docente frente a los aprendizajes del alumno. Pero ¿dónde están las competencias que el formador debe tener, para poder desarrollar las del alumno? Esta pregunta es más importante, cuando se está

viviendo una acelerada transformación del trabajo curricular en medio de una crisis estructural generalizada, donde es precisamente, el docente a quien no se le pidió su opinión para implementarla como en el caso de TEBAEV y DGB.

En la Reforma DGB/SEP define al profesor de inglés como:

“Un profesor de lengua, ya sea materna o extranjera, que adopte el enfoque comunicativo-funcional tendrá la oportunidad de hacer a un lado la enseñanza tradicional y convertirse en un profesor constructivista que formará estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y responsables de su propio aprendizaje”
(Documento base DGB/SEP: 64).

Leer los lenguajes de los programas requiere adoptar suposiciones, los conceptos, las técnicas, las estrategias, entre otras cosas; sin embargo, la lectura no siempre conlleva su concreción, ya que se puede actuar bajo un teléfono que se va descomponiendo poco a poco.

Las tradiciones de la práctica escolar, están encarnadas en los docentes y es *difícil abandonar la enseñanza tradicional en un parpadear y convertirse en un profesor constructivista*; cada escuela funciona según sus reglas y procedimientos, que en ocasión pueden contradecir las mismas políticas, pensemos un poco en las escuelas que carecen de las instalaciones y del equipo para cumplir con los objetivos señalados en los mismos programas.

Cuando el docente se encuentra laborando en condiciones de desventaja, está comprometido a sacar la garra para dar lo mejor de sí, sobre todo si su formación no corresponde con la cátedra, pero también ocurre la indiferencia del compromiso, de tal forma que el esfuerzo es el mínimo.

Sin embargo, siguen quedando en el aire las llamadas competencias, máxime si en la relación docente-estudiante existe la subordinación institucionalizada, en donde es difícil y complejo que los estudiantes adquieran

“[...] los conocimientos prácticos necesarios para que puedan expresarse correctamente tanto en forma oral como por escrito en la lengua extranjera, de forma dialogada y monologada con fluidez y propiedad aceptables en la consecución de funciones comunicativas propias de la esfera social y de la vida diaria, así como comprender textos escritos o que escuche, simples y de mediana complejidad, de contenido cultural general, en la lengua meta.
(Op cit: 64).

Aunque cabría resaltar que una persona nunca es del todo competente (Leslie: 2008). Por ende, la duda permanente se convierte en el motor que desencadena la reflexión en y sobre el hacer; es decir, el docente debe ejercitarse escribiendo sus ideas y las que se generan en el aula, con la finalidad de detectar los errores y los aciertos de las prácticas educativas. Pero ¿es posible esto en subsistemas masificados?

II.5. LAS COMPETENCIAS EN EL ALUMNADO: REALIDAD O FANTASÍA

Los estudiantes de la EMS son personas cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años, en su gran mayoría; sin embargo, no significa que son capaces de tomar iniciativas, negociar, asumir responsabilidades y rebasar las prescripciones de lo curricular. Por ello, las competencias pudieran quedar lejanas de los intereses de los jóvenes.

La literatura existente alrededor del enfoque de competencias insiste en que se adquieren las competencias aprendiendo a hacer lo que no se sabe, así también que la tarea, al convertirse en problema, permite estimular la curiosidad del alumnado conduciéndolo a la construcción de los aprendizajes.

Al ser el inglés un idioma no materno, su enseñanza, en su generalidad, no se problematiza, ni mucho menos se contextualiza, entonces ¿cómo despertar la curiosidad?

El lenguaje de las reformas se torna ilusorio, distante, para convertirse en un servicio de calidad; como se ha descrito, los procesos de reforma no han culminado, los regresos constantes al tronco común, como la incorporación de nuevas materias, cuando éste mismo fue aplicado a partir de 2007, generando controversias por parte de sus operadores, desconcierto para los jóvenes alumnos, sobre todo, aquellos que reprobaban algunas y que no cursaron las nuevas.

Así como la desaparición de la filosofía en la EMS que caracterizó por varias décadas la currícula del nivel, y traducirla como Ética y valores, cuando la esencia de esta ciencia trasciende estos muros disciplinarios.

A MANERA DE CIERRE

La reforma curricular emprendida en el nivel medio superior, es un proceso que no culmina con la modificación de un plan de estudios, o bien, con la incorporación de un enfoque que haga de los procesos educativos puntales para el desarrollo de competencias para la vida; más que nada remite a reformar el pensamiento de los sujetos, sobre todo, tratándose de un idioma no materno como el caso del inglés, donde existe una falta adecuación de sus contenidos temáticos a la realidad inmediata del joven veracruzano, en tanto no solo basta leer, escuchar, hablar y escribir, sino cómo asociarlo e integrarlo a problemas esenciales que viven los jóvenes.

Si bien se reconoce que en este siglo XXI existen grandes desafíos para la educación, como repensar la reforma desde la reforma del pensamiento, para incidir en la reforma de la enseñanza, si partimos que las competencias nunca concluyen, son para la vida y no son medibles. El inglés debe de construirse desde la identidad de quien accede a él.

Por ende, las políticas públicas en educación deben considerar que el inglés es, ante todo, información-conocimiento y que “[...] constituye al mismo tiempo una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos, en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos. La organización de los conocimientos que se realiza en función de principios y reglas [...] implica operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión)” (Morin: 1999, p. 26); en este sentido la filosofía retoma su sentido y hace del inglés algo más que un idioma más.

La parcelación del inglés como un agregado curricular, que ha cobrado importancia desde hace varias décadas y la falta de políticas claras en su implementación son indicadores de los por qué de una situación como la presentada.

Educando con el ejemplo

“La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra matrícula y gratuitamente dicta sus cursos, a todos y en todas partes, así en la tierra como en el cielo: por algo es hija del sistema que ha conquistado, por primera vez en toda la historia de la humanidad, el poder universal. En la escuela del mundo al revés, el plomo aprende a flotar y el corcho, a hundirse. Las víboras aprenden a volar y las nubes aprenden a arrastrarse por los caminos.

(Galeano, Eduardo: 2004, p. 5).

En este capítulo se hará una breve revisión de las agendas que implementan los diferentes subsistemas, para arribar a la calidad y cumplir cabalmente con las Reformas (Políticas) de la EMS. De tal manera, será posible vislumbrar cómo reconocen, adoptan, priorizan y resuelven el problema del inglés y cómo lo consideran problema o situación que amerita ser atendida.

En el ciclo de atención del problema, en este caso de inglés, se verá cómo es tratado, si se considera parte del quehacer del subsistema (obligación), cómo repercute al interior de su gestión y si se tienen explicaciones acerca de las causas que lo originan.

III.1 LAS POLÍTICAS DE GESTIÓN DEL BACHILLERATO GENERAL EN VERACRUZ

Las políticas de gestión que se han desarrollado en los últimos cinco años en la EMS, en específico en el bachillerato general, han centrado sus actividades en lo institucional como el Programa Nacional de Educación, y el Programa Sectorial de la Secretaría de Veracruz, a partir de éstos cada uno de los subsistemas diseñaron su Programa Institucional.

Es por lo expresado que la misión y la visión del bachillerato general se alinean a los objetivos organizacionales de los programas mencionados aun cuando sus resultados en términos de desempeño sean todavía incipientes.

La SEV durante los últimos diez años ha implementado una Subdirección de Estadística, Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo, como un mecanismo para unificar los procesos de gestión en todos los tipos y niveles educativos; es decir, dentro de sus programas rectores resalta la necesidad-obligación de apuntar al desarrollo de una cultura de la gestión institucional.

Sin embargo, la gestión dirigida al desempeño personal no se ha establecido, ni se ha formado en ello a sus colaboradores; aunque es importante mencionar que en términos de discurso se alude. En otras palabras, no se ha enlazado la gestión del desempeño institucional con lo personal.

Por tanto, los indicadores de evaluación acerca de cómo los subsistemas se consolidan como instituciones de calidad, no son creados por ellos, sino que provienen del exterior.

De lo expresado tenemos que la calidad viene a diluirse al ser comparados entre sí los subsistemas, independientemente del tipo de servicio que ofertan a una población determinada; si nos remitimos al objeto de estudio tenemos que:

- ✓ TEBAEV funciona en un 90 % en comunidades rurales, donde solo existe un docente por grupo y semestre, con el apoyo de una teleclase (escaso equipo para las clases en inglés).
- ✓ COBAEV opera en comunidades semiurbanas, cuenta con mejores instalaciones y equipamiento debido a su sostenimiento estatal y federal, además de material didáctico adicional, proveniente de la federación. Cada plantel cuenta con laboratorio de idiomas, lo que debería significar diferencias.
- ✓ DGB atiende a comunidades tanto urbanas como semiurbanas, en pocos casos rurales, con un precario sostenimiento estatal, instalaciones para la impartición del inglés poco adecuadas e insuficientes para atender a la totalidad del alumnado y con equipos, en su gran mayoría, obsoletos.

Veamos con detenimiento las políticas de los diferentes subsistemas, *a fin de comprender cómo la medición de desempeño que podría realizarse a partir de los resultados en el examen de selectividad a la UV, arroja indicadores para la mejora, pero no necesariamente en los mismos aspectos.*

III.1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE TEBAEV

En TEBAEV las escuelas reciben el nombre de centros de estudio, mismos que trabajan con dos modalidades poco claras en su estructura y definición como es el modelo académico y el de “estructura de servicio docente”. El *modelo académico* se caracteriza porque cada docente se responsabiliza de brindar asesoría tanto a los alumnos como a otros docentes.

Es importante advertir que cada docente tiene el compromiso de atender un área de conocimiento de los diferentes semestres de la currícula; dicha designación está a cargo del responsable del centro (no hay director), previa autorización por parte de la Dirección General.

La mayoría de los centros trabaja solo con un maestro por grupo, situación que ha sido criticada en diversos eventos académicos, por parte de los docentes, como inoperante e inefectivo en su estructura, ya que los profesores no cuentan con lineamientos normativos de trabajo, ni con programas integradores escuela-comunidad; dicha situación se plasma en el Programa Institucional de este subsistema en el apartado de diagnóstico como parte de las debilidades y amenazas.

Lo que agrava más la situación es el notable desarraigo de los docentes en la comunidad donde laboran¹⁷, además del escaso o nulo apoyo por parte de las autoridades municipales y entre Supervisor¹⁸-Coordinador-Docente-Patronato.

En lo que respecta a la administración del subsistema, se cataloga en su Programa Institucional (FODA) como inoperante, caduca y fuera de contexto de acuerdo con las características que tiene dicho subsistema, porque su misión y visión se encuentran por arriba de sus posibilidades de acción. Se puede afirmar tal vez de manera

atrevida que esto se debe en gran parte a que la normatividad no fue diseñada *ex profeso* para ellos, sino retomada de la DGB en tanto pertenecía a ella. Esto significa que la normatividad ha sido

“[...] rebasada por los requerimientos reales del servicio, pero también conlleva a la duplicidad de funciones por parte de las distintas áreas de las oficinas centrales y al descontrol de las mismas, al realizar acciones no planificadas y desvinculadas con las demás áreas, aunque también se debe a la falta de planeación y evaluación institucional y los malos manejos de flujos de información que abre un espacio abismal entre oficinas centrales y centros de estudio. La planeación no ha podido realizarse por la misma etapa de cambios realizados al interior de la Dirección General; haciendo parecer una carencia de compromiso y falta total de interés por parte de la alta dirección (Programa de Desarrollo Institucional , pp. 22).

¹⁷ Existen 33 zonas de supervisión <http://www.tebaev.edu.mx/Planteles.htm>

¹⁸ En el ciclo escolar 2006-2007, reportó 892 Centros de Telebachillerato mismos que funcionan en zonas rurales, semiurbanas, en periferias de las zonas urbanas y en comunidades indígenas, donde acuden 80, 082 alumnos atendidos por 3, 566 docentes.

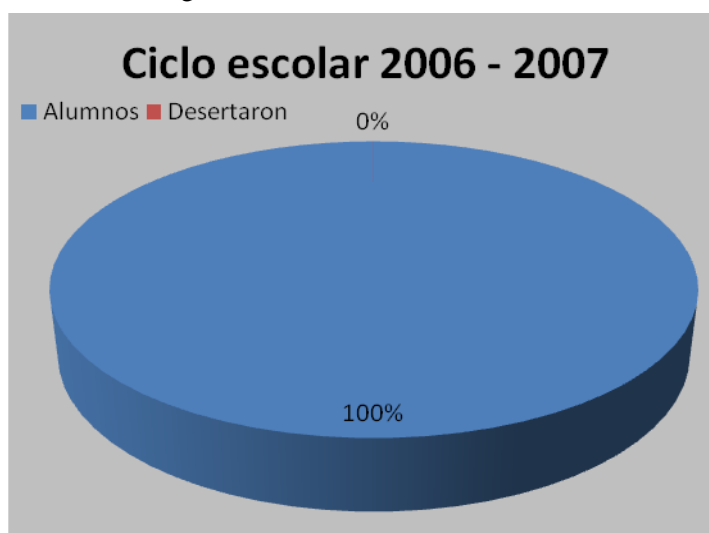


Figura 7. Número de alumnos y docentes en el ciclo 2006- 2007.

Fuente: http://www.tebaev.edu.mx/Estadistica_basica.htm

El Programa de Desarrollo Institucional de TEBAEV presenta dos dimensiones referidas a 6.1. Culminación del plan de estudios 1987 y, 6.2. Implementación de la reforma curricular 2007, que en el análisis de su discurso aparecen como islas y con poca justificación política al momento de referirse a las seis líneas estratégicas: a) desarrollo integral del estudiante; b) el papel del docente en el TEBAEV; c) el desarrollo del currículo para la modalidad; d) la escuela como esfera integradora; e) la administración del subsistema y; f) infraestructura física y equipamiento.

Para la línea de Desarrollo Integral del Estudiante, las metas propuestas de 2006-2010 no incluyen la de mejorar el rendimiento académico de los jóvenes en su tránsito por el bachillerato y en su egreso; sólo se orientan a desarrollar los programas de la SEV. Además, se encuentran redactadas como actividades, sin temporalidad y sin productos a obtener, sobre todo, el sujeto de la meta se diluye al ser una acción sin aparente trascendencia, como se evidencia a continuación:

Metas:

1. El total de la matrícula de alumnos orientados en talleres psicopedagógicos, programas de prevención de adicciones y conductas antisociales a través de los CRAAP.
2. La Orientación Educativa impartida en los seis semestres del bachillerato.
3. Aplicación del contenido curricular propuesto por la DGB.
4. Total de programas de estudio del Plan 2007 adaptados a las características particulares de Telebachillerato.
5. Guías didácticas, videos educativos y material en línea con el enfoque constructivista para los seis semestres.
6. Organizar olimpiadas del conocimiento en matemáticas, biología, química y física.
7. Programa anual de becas para alumnos con buen aprovechamiento escolar que comprueban bajos recursos.
8. Alumnos egresados de Telebachillerato con conocimiento de la oferta de la Educación Superior en Línea que ofrece el Consorcio Clavijero.
9. Alumnos de Telebachillerato participando en Programas de alfabetización.
10. Comunidad Educativa de Telebachillerato apoyada con un programa de desarrollo de una cultura de respeto a los jóvenes con capacidades diferentes.
11. Programa completo de seguimiento de egresados. (Ibid. 34)

Estas metas hasta agosto de 2009, no se han replanteado; sin embargo, han sido objeto de análisis por parte de sus docentes, en documentos recepcionales para la obtención de grado, especialmente

en maestrías, como lo constata la Maestría en Docencia para Telebachillerato impartida por la Universidad Pedagógica Veracruzana.

A pesar de que sus docentes se han preocupado por la calidad educativa que oferta el subsistema, a la fecha no se conoce el impacto de estos estudios; además no existen investigaciones vinculadas con el rendimiento de inglés y mucho menos acerca del ingreso de los jóvenes tebanos a la UV. Esto indica que la información proveniente de la UV acerca del rendimiento de TEBAEV, no ha sido analizada a detalle por este subsistema, tal como es recibida se remite a los centros.

Ahora bien, en cuanto a la normatividad que le rige sólo se centra en los documentos rectores de la Reforma Curricular, la RIEMS así como aquellos programas tendentes al trabajo académico, no así el profesiograma, procesos de selectividad o cualquier otro mecanismo que permita la transparencia de su hacer.

III.1.2 LAS POLÍTICAS DE GESTIÓN Y DESEMPEÑO DE LA DGB

En el caso de la DGB las políticas de gestión se han orientado a la implementación de acciones estratégicas desde el marco de las reformas curriculares del nivel, como de los nuevos preceptos emanados del SNB, como las siguientes:

- ✓ Elaboración del Manual de Academias docentes con enfoque en competencias.
- ✓ Actualización del Manual de Acreditación para el Bachillerato.
- ✓ Implementación de cursos de capacitación y actualización permanentes para docentes y directivos (Competencias versus RIEMS).
- ✓ Elaboración de materiales didácticos (libros de texto, antologías, dípticos, trípticos, etc.).
- ✓ Visitas guiadas a las zonas.
- ✓ Proyectos en escuelas guía para la implementación de los nuevos programas de estudio.

De manera sintética se puede decir que la gestión (académica- administrativa) ha sido ardua, en este marco se han creado convenios de colaboración con instituciones de nivel superior como con la UV y la UPV, con el propósito de fortalecer el servicio educativo y arribar a los estándares de calidad marcados por la SEP a través de las evaluaciones PISA y ENLACE. Así también se ha dado la tarea de implementar eventos de gran envergadura como el Coloquio Internacional (noviembre 2008), donde se dieron cita intelectuales de renombre con el afán de compartir sus aportes a la comunidad educativa.

Sin embargo, salta a la vista cómo directivos y docentes no se han desprendido de su zona de *confort*, de sus prácticas positivistas revestidas de nuevos lenguajes (neopositivistas) aun cuando acuden a talleres de capacitación, no toman con seriedad estas oportunidades de formación.

Acuden por cumplir, y al momento de la rendición de cuentas optan por aplicar las propuestas educativas de otros, sin importar el contexto, las condiciones del plantel, la competencia de los jóvenes, de docentes y del mismo director (efecto gorrión); lo lamentable como producto de esta serendipia son los resultados en los procesos de selectividad de la UV y en ENLACE.

Lo interesante de esto es cómo las políticas sustentadas en el programa de desarrollo de la DGB son desconocidas por un gran número de planteles escolares, ya que éstas forman parte del acervo cultural y no son documentos de uso cotidiano; en el caso de los docentes de inglés se complica mucho el panorama porque muchos de ellos son maestros por horas.

Por lo tanto, pensar en políticas de desempeño es prematuro en la DGB. Se habla de ello como mandato de la SEV, lo cual refleja que la agenda *camina a la par de los planteamientos del SNB y de la RIEMS, pero no de la misma manera con la población docente, tal vez no por falta de voluntad, si no por la falta de formación acorde a los nuevos preceptos educativos.*

Es importante señalar que desde el enmarque de las políticas también se encuentran las de siete organizaciones sindicales, que la mayoría de las veces se contraponen a los intereses y expectativas de la DGB.

Ahora bien, este subsistema cuenta con un profesiograma para las distintas asignaturas que componen la currícula, en el caso del inglés –evidencia de comparación- señala que el docente debe poseer estudios vinculados a:

- ✓ Licenciatura en la enseñanza del inglés-
- ✓ Licenciatura en inglés-
- ✓ Maestro Normalista con especialidad en inglés-
- ✓ Licenciado en Educación Media en el área de inglés.
- ✓ Licenciatura en Enseñanza en lengua extranjera (inglés).
- ✓ Licenciatura en lenguas extranjeras.

El cual es difundido en el portal de la SEV con la finalidad de transparentar la información.

<http://dgb.sev.gob.mx/servicios/bachillerato/profesiograma.pdf>

III.1.3 EL COBAEV SUBSISTEMA CON ALIANZAS POLÍTICAS

COBAEV es un subsistema que, desde su creación, ha dado muestras de su fortalecimiento político tanto en la federación como en el estado. En diversos medios de comunicación se difunde su hacer, su *marketing* está a la altura de instituciones educativas privadas, por la gran inversión que hace a sus programas.

A diferencia de los otros subsistemas cuenta con 57 escuelas, 8 zonas escolares que le permiten invertir grandes recursos humanos-materiales para arribar con calidad las políticas nacionales y por ende, resaltar en el territorio veracruzano; tan es así que se da a la tarea de invitar a gente con renombre nacional como facilitadores de sus cursos, de publicar la agenda del gobernador en su revista bimestral y de resaltar sus competencias artísticas en eventos nacionales y regionales, en menor medida sus logros académicos como en el caso de las Olimpiadas de la Ciencia, aunque su presencia en muchos eventos es nula. Sin embargo, apuesta sus mejores cartas incentivando económicamente a los docentes que se dedican a preparar a jóvenes talentos.

A diferencia de TEBAEV y DGB, diseña su agenda de trabajo con base en la fusión de las políticas federales y las que emanan de la SEV. En ocasiones puede darse el gusto de acatar las instrucciones que más le favorecen a su imagen política; de ahí que sus procesos de gestión se encaminen a resultados no a procesos.

Por la naturaleza de sus programas institucionales, el inglés es un asunto a tratar no un problema, en tanto cuenta con la infraestructura para impartirlo, y desde este enmarque de acción difunde a la opinión pública sus indicadores de gestión y de desempeño docente, no así los mecanismos de contratación de personal o los requisitos para acceder como lo sería el profesiograma.

III.2 A LOS MÁRGENES DE LAS COMPETENCIAS TEBAEV-COBAEV-DGB

Partir de que existen diferentes culturas que otorgan identidad a cada subsistema es admitir que en cada una hay formas particulares de ordenar y clasificar la escolarización del bachiller, al joven, al docente y “el cambio”; su intervención en el mundo, el sistema y la vida da constancia de lo que es y no es posible ser, aunque su discurso lo afirme.

El ciclo de vida de las políticas de bienestar, en lo concerniente a la escolarización, no hace distinción alguno entre lo urbano y lo rural. Por ello, *las prácticas generadas con o sin reforma, continúan*

siendo excluyentes, independientemente que se diga que el MCC unificará la diversidad del país y que todos los egresados de la EMS contarán con competencias para la vida.



Esquema 2. Ciclo de vida de las políticas públicas

Como se mencionó en el capítulo anterior referido a las políticas, la RIEMS ha generado proyectos, programas y acciones compartidas a nivel nacional para hacer de este nivel un ámbito competente para la vida y un motor para el crecimiento económico-social. Pero ¿por qué los subsistemas no han mejorado sus rendimientos y, por ende, su calidad si cuentan con nuevas metodologías para aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, etc., sobre todo,

cuando todo lo enlistado es parte fundamental de las políticas (Reforma Curricular y la RIEMS?, o bien, las reformas ¿son políticas de arriba-abajo donde los que deciden no son precisamente los que deberían marcar el sentido y dirección de este nivel, es decir, los subsistemas?

¿Será acaso que los enfoques centrados en el aprendizaje y el de competencias no corresponden a la realidad educativa de las distintas regiones del estado? Es pertinente tomar en cuenta que:

- ✓ Los referentes teórico-metodológicos provienen de otros contextos sociales.
- ✓ Las traducciones y adaptaciones a la escuela veracruzana obvian aspectos de las teorías mismas.
- ✓ Los docentes leen de manera literal las políticas, pero no las transfieren a su práctica docente.
- ✓ Las agendas son distintas en cada subsistema aun cuando su fundamentación podría ser semejante entre sí.

Lo anterior, también cobra fuerza con intelectuales como Ángel Díaz Barriga, quien señala al enfoque de competencias como un arma estratégica de las políticas de arriba abajo, para mejorar las economías en detrimento de los sujetos mismos, que enfatizan más lo laboral por encima de las verdaderas habilidades, aun cuando la RIEMS distinga conceptualmente que son las competencias genéricas y disciplinares las que constituyen el perfil del egresado.

III.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS VERSUS REFORMAS CURRICULARES

Uno de los grandes errores, por decirlo de alguna manera, en las reformas educativas lo representan sus programas de estudio, que en el caso de los tres subsistemas optan por categorías enseñar en vez de educarse y la formación en lugar de aprehender a aprender.

Otro de ellos lo constituye *homogeneizar las “competencias” en una segunda lengua que el alumno desconoce en sus orígenes, en su yo cultural y en una identidad que debe ponerse*. A partir de esta observación se puede tener una idea de las dificultades que el alumno típico enfrenta para utilizar eficazmente un idioma extranjero.

Este panorama tan crudo es lo que se vive desde hace mucho tiempo. Aún cuando se cuenten con más avances disciplinares, nuevos métodos para aprender tecnologías para procesar información, el inglés sigue siendo para muchos un verdadero dolor de cabeza, un idioma más o una oportunidad para salir del contexto inmediato.

Por ende, las políticas públicas en educación vinculadas al mejoramiento de la calidad de vida de los veracruzanos, no son erradas en sus ideales, compiten con las de países de punta. Sin embargo, el ideal no se aterriza por la ausencia de la gestión, de la gobernabilidad de sus procesos y de su implicación en redes. En este entendido, *el inglés no es un problema en sí, sino cómo éste es considerado o no en la agenda pública, constituyéndose como una evidencia empírica de que algo ocurre más allá de lo reglado*.

III.3.1 LAS COMPETENCIAS UN ENFOQUE DESCENTRADO EN LA EMS EN VERACRUZ

Por otra parte, si se parte del supuesto que las competencias se apegan metodológicamente a la construcción de los saberes, sean parte o no de la identidad cultural del sujeto, ¿por qué las competencias son genéricas para todos los bachilleratos del país?, y ¿en qué sentido aplican al inglés?

“¿Hay una sola forma de entender las competencias? ¿Existe una correcta? ¿Son las competencias la solución a los problemas educativos, una moda o una herramienta? ¿Cuál es el sentido de cambiar de enfoque en la escuela? ¿Las competencias tienen un sustento filosófico? ¿Cuál es el lugar que ocupan en un modelo educativo? ¿Son una imposición de los grandes intereses neoliberales? ¿Representan una oportunidad para redefinir la forma en que funcionan los centros escolares? ¿Hasta dónde impacta su adopción en una institución? ¿Implican un sometimiento a los dictados del mercado laboral o pueden ser un puente de comunicación entre la escuela y el mundo del trabajo” (Cázares: 2007, pp. 15).

Responder a cada uno de los planteamientos conduce a un sinnúmero de respuestas, las cuales podrían contradecir las políticas públicas como en el caso de la RIEMS; en el caso que nos ocupa, el inglés en sus programas de estudio reitera la necesidad de que los jóvenes bachilleres desarrollen las cuatro competencias: hablar, escuchar, escribir y leer independientemente de su modalidad escolar, las condiciones contextuales en que operan y la formación de sus docentes.

El inglés, como parte de la formación integral del bachiller, desde el enfoque por competencias, resulta necesario e imprescindible. *El problema es que la RIEMS no ha configurado los procesos de enseñanza y aprendizaje que integren y operen con las diferencias de docentes y alumnos; las asimetrías existentes en cada región y del Estado.* De ahí que pensar este idioma para la vida y para la solución de problemas, conduce a un replanteamiento de la *reforma no como un bien público, sino como un proyecto que no puede homogeneizarse.*

III.3.2 LAS COMPETENCIAS: ¿IGUALDAD COMO OPORTUNIDAD ANTE LA VIDA?

La desigualdad, los riesgos, los puestos de trabajo, la economía entre otros parecen no estar contemplados en la RIEMS. Si acaso se abordan es de forma separada; ésta categoría es sacrificada

desde el momento en que *impide a cada subsistema la reconstrucción de dichas competencias tanto en lo genérico como en lo disciplinar.*

Si bien se ha afirmado en diferentes épocas que la igualdad como *leitmotiv* de los pueblos ha cambiado, pareciera que con las reformas no tiene cabida, como si el tiempo se colapsara. Tan es así que

“[...] tanto en el debate académico como en el político se empieza, a teorizar de nuevo la igualdad, haciendo hincapié en la importancia del capital cultural y social, así como en la distribución desigual de los recursos (igualdad aquí y ahora) y/o a la equiparación de las oportunidades vitales (discriminación positiva, apoyo de la movilidad o cuotas” (Esping-Andersen: 2000, p. 19).

El que los jóvenes del nivel medio superior incluyan en su formación integral el inglés no ha sido tema de debate. *Sin embargo, en las reuniones de academias docentes se ha insinuado que la RIEMS deja de lado las características, necesidades y expectativas de los jóvenes, además de reconocer que son ellos mismos los que carecen de las competencias en esta segunda lengua; por tanto, es la educación como un estado de bienestar quien es acosada*

“[...] por tres flancos a la vez. Están quienes se oponen a cualquier cambio, citando la inviolabilidad de los derechos adquiridos. Están quienes desean rescatar el estado de bienestar alterándolo de manera que pueda abordar de nuevo, las necesidades y los riesgos reales, e incluso, dar un nuevo impulso a la eficacia económica. Y, como poderosa tercera fuerza, están quienes insisten en que el único modo de garantizar una futura “sociedad buena” es dismantelar el estado de bienestar.” (Esping-Andersen: 2000, p. 20.)

Por ende, la productividad en la educación, sin considerar las diferencias salariales que existen entre los docentes de los subsistemas, radica en la

“[...] la equidad de la inversión educativa ya que los resultados muestran que la dispersión o la inequidad educativa tiene un impacto negativo en el ingreso *per capita*, y que cuanto mayor sea la dispersión educativa, mayor será ese efecto negativo”. (Bresser-Pereira: 2004, p. 114).

En otras palabras, existe una retroalimentación importante entre la cantidad y la distribución de la educación, de tal forma que el logro educativo en la EMS estará asociado a una mejor equidad, que si recordamos en el capítulo II acerca de las teorías y perspectivas político-educativas en la Educación Media, el SNB surge para atender la inequidad y el rezago principalmente; sin embargo, la evidencia empírica –inglés- pareciera no ser así.

Si refiriéramos a la educación como estado de bienestar, con los indicadores en inglés, se afirmaría que no existe o bien, sólo por nombre, de ahí que

“[...] los recursos que los países no dediquen hoy para satisfacer las demandas y las necesidades de la población, y más aun los recursos que se escatimen para constituir una verdadera inversión social dirigida a generar el capital humano necesario para el tipo de crecimiento y de desarrollo económico al que se aspira, son recursos que se le están restando a la construcción de la sociedad que estos países desean ser mañana”. (Bresser-Pereira: 2004; p. 120).

En este enmarque de dudas, surge la necesidad del estudio de escudriñar qué pasa con la formación de quienes educan para un idioma no materno.

III.4 EL PAPEL DE LOS FORMADORES EN UNA RED DE RIESGOS, INCERTIDUMBRES Y CONTRADICCIONES

Ahora bien, desde el marco de la RIEMS ¿qué debe hacer el docente para desarrollar las competencias comunicativas?, ¿cómo traducir las competencias disciplinares básicas en los cuatro cursos de inglés?, ¿de qué manera los programas de estudio coadyuvan al desarrollo de competencias? y, finalmente, ¿cómo puede percatarse que las logró?, ¿si hablamos de que los tres subsistemas viven realidades diferentes —agendas—?

En una investigación relativa a la formación docente en inglés con fines específicos realizada en la Universidad de los Andes Táchira, se afirma que los docentes encargados de enseñar inglés, en su gran mayoría, no cuentan con una formación académica o formal en el campo, lo cual se reafirma con la situación laboral en los tres subsistemas.

Si a lo anterior, le agregamos que

“El nivel de egreso que se espera es que el alumno adquiera un conocimiento intermedio del idioma éste como un nivel equivalente al KET (/Key English Test), certificado del Nivel 1 (de los 5 que se manejan) de la Universidad de Cambridge con reconocimiento internacional; el número de horas calculado por el British Council para lograr este nivel de certificación es de 180 a 200 horas de estudio, cantidad que puede muy bien ser cubierta durante nuestros cuatro niveles de Lengua Adicional al Español. Otro parámetro podría ser también el de obtener un puntaje aproximado de 400 puntos en el TOEFL” (Documento base DGB/SEP: 64).

Ahora bien, si tenemos que una gran mayoría *de los docentes no tienen la formación en inglés, ni mucho menos una certificación, la meta esperada difícilmente podrá ser lograda por subsistemas* como TEBAEV, tal vez en largo plazo la DGB, aunque probablemente si lo sea en el COBAEV que es el subsistema más favorecido económicamente, pero sus alumnos tampoco cuentan con un nivel aceptable del inglés.

A MANERA DE CIERRE

En estos tres capítulos referidos a las políticas del bachillerato general en el Veracruz, se ha hecho énfasis en el discurso que las envuelve y cómo a partir de éstas cada subsistema diseña su agenda –Plan de Desarrollo Institucional– de manera distinta, incluso teniendo las mismas metas federales y estatales; en el caso del inglés, que es parte de la formación integral de los bachilleres, cada subsistema aborda la agenda con diferentes posturas de acuerdo con sus condiciones institucionales.

Así también se reconocen los esfuerzos que cada subsistema imprime a sus acciones, a pesar de *las políticas de arriba hacia abajo de la RIEMS, que muchas veces se contraponen con las características propias de los subsistemas.*

Por ello es importante tener presente que

“[...] la historia de los esfuerzos de reforma social y política sugiere que sus efectos no se pueden aceptar acríticamente y que se tienen que considerar las consecuencias imprevistas, no planeadas y no deseadas (por muy benevolente que sea la intención de los reformadores) en formas que permitan al investigador ir más allá de las suposiciones y prioridades de aquellos que definen administrativamente el sistema. si bien el intento de reforma puede ser noble y sincero, la intervención social planificada está plagada de consecuencias no anticipadas y, en ocasiones, no deseadas”. (Popkewitz: 2007; p. 211).

Por ende, *las políticas de escolarización del nivel medio superior deben plantearse desde las asimetrías que al bachillerato le aquejan desde hace mucho tiempo, para operar exitosamente la RIEMS desde el enfoque por competencias, porque no se trata de buenas intenciones sino de cómo procesar y aterrizar teorías no emanadas de una realidad como la Veracruzana; tampoco se trata de obviarlas, sino cómo mediarlas entre el sentido y dirección de las políticas emanadas de la RIEMS con las agendas de los subsistemas y sus asimetrías.*

Como ya se mencionó, la pregunta que busca responder esta investigación es ¿por qué subsistemas estatales del nivel medio superior son tan similares y distantes al mismo tiempo?, como se aprecia en el esquema siguiente:



Esquema 4. Abordaje metodológico de la evidencia empírica –resultados en procesos de selectividad UV.

Esto requiere investigar por qué los subsistemas tienen configuraciones estatales similares en términos curriculares, sin embargo operan programas, proyectos y acciones diferentes, como ocurre con los tres subsistemas, independientemente de COBAEV que es federal, pero recibe subvención del estado.

En otras palabras, los subsistemas son diferentes tanto en su organización (organigrama, diseño institucional, personal, etc.) como en sus programas, proyectos y acciones; sin embargo, sus resultados en inglés son similares. Se trata, por lo tanto, de una comparación entre subsistemas diferentes que coinciden en un punto: el bajo rendimiento en inglés.

Si bien es cierto, cada subsistema posee metodologías educativas, que no necesariamente deben coincidir entre sí, desde las perspectivas comparadas (mirada transversal)¹⁹, es posible entender los intereses, sobre todo, la filosofía política de los subsistemas en estudio y, cómo se traducen en resultados específicos.

Es por ello que en este trabajo la metodología *comparativa* permitirá focalizar el aspecto crucial de la investigación, las políticas públicas en el nivel medio superior, cuyo fenómeno a explicar (variable dependiente) con carácter homogéneo, susceptible de ser comparado, es el “rendimiento académico en inglés de los egresados del bachillerato”.

La selección de la unidad de análisis fue a partir de criterios de comparabilidad rigurosos como:

I. Indicadores²⁰ de eficiencia y eficacia en el examen de selectividad de los diferentes subsistemas abordados en el apartado de problematización de este documento, como:

- ✓ Índice global de aspirantes del nivel medio superior a la UV.
- ✓ Índice global de aceptación del nivel medio superior a la UV
- ✓ Índice global de aspirantes por subsistema a la UV.
- ✓ Índice global de aceptados por subsistema a la UV.
- ✓ Promedio global por sección que integra el examen de selectividad de la UV.
- ✓ Promedio obtenido en la sección de inglés.

II. Agenda e implementación de la política por subsistema. En este rubro se analizan los procesos de formulación, diseño e implementación de políticas por subsistema, sus resultados y la estructura socioeconómica que los sostiene, para lo cual se analizan:

- ✓ Programas, proyectos y acciones académicas orientadas al alumno
- ✓ Programas, proyectos y acciones académicas orientadas al fortalecimiento de la práctica docente.

Tomando como ejes:

¹⁹ En esta investigación se asume que la “[...] política pública comparada es un método de estudio de las políticas públicas, caracterizado por la adopción de un enfoque comparativo de los procesos políticos, así como de sus decisiones y resultados. Es, en definitiva, el estudio de cómo, por qué, para qué y con qué consecuencias, los diferentes gobiernos, adoptan un particular curso de acción o inacción” citado por Ansolabehere, p. 5.

²⁰ Se entiende por **indicador** “[...] a un elemento que surge de la realidad y que está vinculado a un concepto observable. Sus propiedades son que existe en el mundo empírico y que es susceptible de registrarse” Cortes, Fernando :17)

- ✓ Investigar cuáles han sido las fallas que han obstaculizado el logro de las metas que se proponen los programas institucionales.
- ✓ Conocer hasta qué punto los programas, proyectos y acciones institucionales tienen un impacto en la resolución del problema de rendimiento académico y por tanto en el acceso al nivel superior

De lo anterior, se desprende que el enfoque comparado en este estudio tuvo diferentes abordajes y perspectivas, de ahí que

“[...] estudiar el proceso de las políticas como un conjunto de etapas nos permite ordenar y dar una secuencia lógica a lo que en realidad es un proceso complejo, intrincado y confuso” (Parsons y Bordon: 2007; p. 2).

El abordaje que se hace en el objeto de estudio es partir de teorías donde *la cualidad de los informantes constituye la razón o sinrazón de las políticas mismas, más que el dato por sí mismo*, es decir, el dato se convierte en una interrogante que se desdobra en indicadores donde el sujeto le da sentido y dirección.

IV.1 POBLACIÓN OBJETIVO

El estudio estuvo dirigido a sujetos que planean, diseñan y operan el bachillerato general en el estado cuyas características clave versaron en:

- ✓ Funcionarios de los subsistemas.
- ✓ Responsables de las principales áreas académicas que abordan campos como la planeación, evaluación e investigación educativa y formación pertenecientes a direcciones y subdirecciones académicas, oficinas técnicas y coordinaciones.
- ✓ Coordinadores de programas educativos como formación, alumnos en riesgo, orientación educativa, entre otros.
- ✓ Docentes que imparten inglés, así como de otras áreas del plan de estudios.

Es una muestra pequeña de 20 sujetos distribuidos entre los subsistemas, que viven y determinan con sus acciones las políticas públicas, de la manera siguiente:

Subsistema	Número	Funciones que desempeñan
DGB	7	Director, Subdirector Académico, Jefe de Oficina Técnica, Jefe de la Coordinación de Formación y Actualización, Jefe de Investigación Educativa, 2 docentes
COBAEV	4	Director Académico, Jefe de materia, Jefe de Planeación, Subdirector Académico, tres docentes
TEBAEV	9	Director, Subdirector Académico, Jefe de Oficina Técnica, Jefe de la Coordinación de Formación y Actualización, Jefe de producción académica (TV), 4 docentes

Tabla 9. Número de informantes clave por subsistema.

Es importante resaltar que los docentes que participaron como informantes clave, fue por recomendación de sus titulares, a las características de éstos, así como su capacidad de atención; mismos que se destacan por:

- ✓ Su compromiso y colaboración institucional en cada subsistema.
- ✓ Estar frente a grupo.
- ✓ Tener la experiencia de haber operado en las aulas diversas reformas curriculares.

IV.2 INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

Es por lo expresado que las técnicas que se utilizaron para acceder a las realidades en que operan los bachilleratos generales de sostenimiento estatal y federal son el análisis de discurso y contenido, que refuerzan la *metodología comparativa desde un enfoque cualitativo*, donde los datos se cualifican a partir de la opinión de los informantes clave.

Para acercarnos al objeto de estudio se diseñó un cuestionario semiestructurado, ya que este permite contrastar los subsistemas, y encaja perfectamente en los intereses del estudio; además explora a profundidad cada ítem de manera estratégica como por ejemplo en la sección IV referida al Ingreso al nivel superior en el apartado 5 donde se le solicita al informante que señale las acciones emprendidas una vez conocidos los resultados –evidencia empírica-.

El cuestionario recupera no sólo el discurso plasmado en las políticas (Reforma Curricular y la RIEMS) que rigen a los subsistemas, sino su entramado con los resultados obtenidos en inglés como evidencia que denota y connota su eficiencia y eficacia.

Es importante subrayar que su elaboración pasó por una revisión de cuatro expertos en el nivel de educación media superior. El objetivo fue que la información recabada por medio del cuestionario reafirmara o contradijera los argumentos que sostienen cada uno de los capítulos de este estudio y, al mismo tiempo, posibilitara una abstracción que se denomina conclusiones.

El cuestionario está estructurado por cinco apartados como son:

- I. Informantes clave directores generales, quienes representan y dirigen los subsistemas a nivel estatal.
- II. Caracterización del subsistema.
- III. Políticas públicas.
- IV. Ingreso al nivel superior 2002-2006: Universidad Veracruzana.
- V. Misión institucional.

IV.3 MATRIZ DE ANÁLISIS

Para el diseño del cuestionario se partió de una matriz de contrastación que analiza las políticas de los subsistemas, desde la gestión, la filosofía y el impacto, hasta la identidad del sujeto; esto significa que las categorías se entrecruzan entre sí para vislumbrar el objeto de estudio.

Esta matriz permitió ir encajando las piezas de un rompecabezas que desde el inicio se presentó como los supuestos hipotéticos del estudio. Por ello el análisis de discurso y el análisis de contenido, como aproximaciones, recobran importancia en este trabajo.

En relación con las categorías, éstas se fundamentan en una visión integradora de cada uno de los elementos que integran el ciclo de vida de las políticas, aun cuando en el estudio se haga énfasis en la inclusión de la agenda y la implementación; éstas categorías permite conocer la personalidad de los subsistemas, siendo lo más interesante el cruce del

discurso político con la evidencia empírica (sobre el inglés) –producto de la agenda-, así como la postura asumida.

Categorías	Objetivos	Campos de análisis	Indicadores	Desde el objeto de estudio
Identidad del sujeto	Caracterizar al sujeto informante, ¿quién es?, de ¿dónde proviene? y su historia profesional.	Informante clave	1. Cargo o actividad que desempeña. 2. Antigüedad en la función 3. Cargos que ha desempeñado en el subsistema 4. Escolaridad	
Gestión institucional	Conocer los elementos con los que operan sus programas institucionales	Caracterización del subsistema	1. Sostenimiento 2. Número de municipios que atiende 3. Organización de escuelas 4. Número de escuelas que atiende 4. Tipo de escuelas 5. Horario en que laboran 6. Total de escuelas que atiende 6. Infraestructura de las escuela	7. Infraestructura para la enseñanza del inglés 8. Población atendida 8.1 Número de alumnos que cursan inglés 8.2 Total de docentes 8.3 Número de docentes que imparten inglés 8.4 Perfil de los docentes que imparten inglés
Agenda e implementación	Conocer y valorar la importancia de los documentos que norman su acción y configuran su agenda	Políticas públicas	1. Plan de Desarrollo Veracruzano 2. Plan Sectorial 3. Plan de Desarrollo Institucional	

	pública educativa.		3.1 Periodos que abarca 3.2 Participación 3.3 Procesos Programas institucionales y líneas estratégicas	
Impacto institucional	Valorar el impacto que tienen los resultados de la UV en el hacer institucional.	Ingreso al nivel superior 2002 – 2006: Universidad Veracruzana	1. Número de alumnos que egresó en los siguientes años 2002...2006 2. Número de alumnos aspirantes a la UV 2002...2006 3. Número de alumnos aceptados a la UV 2002...2006	4. Rendimiento obtenido en la sección de inglés en comparación a las otras secciones. 5 y 6. Derivado de los indicadores, acciones implementadas Éxitos y fracasos
Filosofía Visión versus misión	Analizar la correspondencia entre la visión y la misión y cómo esta filosofía se entretreje con el objeto de estudio (inglés).	Misión institucional		1. Postura del subsistema frente a la enseñanza del inglés 2. Toma de decisiones

Tabla 10. Matriz para la sistematización de la información.

IV.4 CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR SUBSISTEMA

Con la finalidad de identificar la información proporcionada por cada sujeto clave se procedió a codificarla.

E = Entrevistado **D** = Director **JO** = Jefe de Oficina **DC** = Docente

C = COBAEV **TV** = TEBAEV **DG** = DGB

1.... 20 Número consecutivo, empezando por TEBAEV, DGB y finalmente COBAEV

Ejemplo **E1TVD**

Entrevistado uno de TEBAEV cuya función es directiva.

Iniciaremos nuestro encuentro con la(s) realidad(es) a partir de este fragmento:

“[...] la educación política implica reconocer que la educación es inherentemente política porque es directiva y su objetivo es informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno” (Giroux: 2001, p.139).

En otras palabras, el entrecruzamiento de ideas, experiencias y expectativas de los informantes sitúa al objeto de estudio, desde la complejidad contextual, para dar cuenta de cómo el rendimiento escolar obtenido en inglés por los egresados del bachillerato general obedece a una diversidad de factores, muchas veces, no contemplados en el ciclo de vida de las políticas del nivel.

Con base en la matriz de análisis se presentarán los informes obtenidos en el cuestionario aplicado a los tres subsistemas del bachillerato general, mismos que irán acompañados de los referentes teóricos versados en los capítulos anteriores.

Es importante mencionar que las gráficas presentadas emanan del instrumento aplicado, en el sentido, de encontrarse datos diferentes a los abordados en el primer capítulo, orientado a la problematización como ausencia de datos empíricos en algunos planteamientos, contradicciones entre la agenda propia de cada subsistema como en el hacer de sus integrantes.

V.1 IDENTIDAD DEL SUJETO

Los sujetos clave que piensan y actúan desde una lógica política, a pesar de las asimetrías estructurales de sus subsistemas, cumplen un papel fundamental en el sentido y dirección de la política en bachillerato en Veracruz. Veamos por qué

Recordemos que los informantes clave fueron:

- **Subdirectores académicos** quienes construyen la plataforma académica, desde la planeación en sus diferentes escenarios, implementan y evalúan sus servicios a través de indicadores (pruebas); así también proporcionan información del estado que guarda el subsistema a los directores generales.
- **Jefes de oficina o de materia** son los responsables de diseñar e intervenir directamente en los espacios escolares, traducen bajo la conducción de directivos y subdirectores las reformas educativas del nivel.
- **Docentes o profesionales** son quienes conocen, operan y determinan los programas de la enseñanza del inglés con base en su formación y en el compromiso de atender los preceptos de la reforma.

En la primera sección del cuestionario **I. Identidad del sujeto informante**, encontramos que Directores, Subdirectores y Jefes de Oficina o de materia, antes de acceder al cargo actual, han desempeñado otras jefaturas, a excepción de TEBAEV; en el caso del trabajo de asesoría a la elaboración de documentos institucionales, COBAEV no cuenta con esta función. Un aspecto clave de esta categoría es que ninguno de sus directivos al igual que los docentes que participaron han fungido como investigadores en la institución.

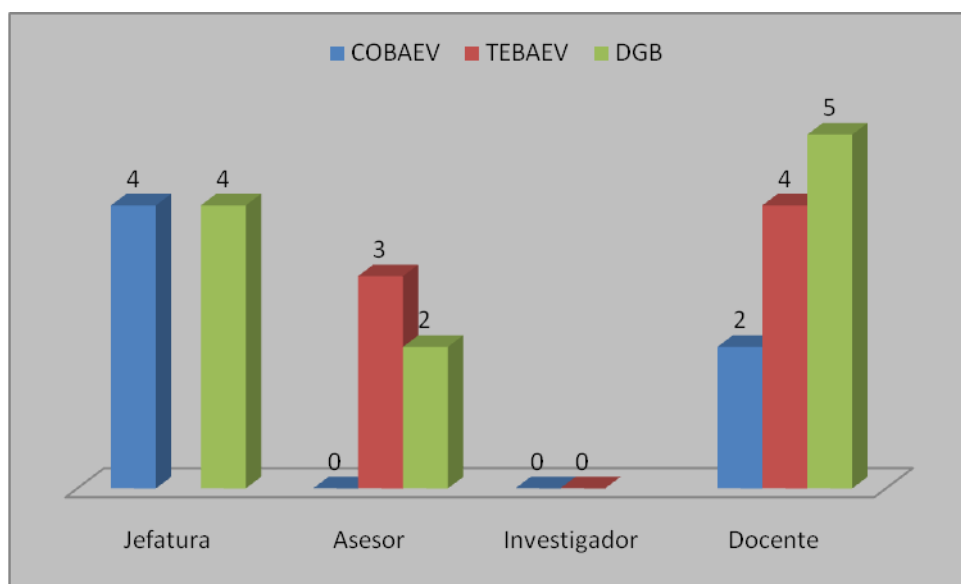


Figura8. Funciones realizadas por los titulares antes de acceder al cargo.

De los tres subsistemas, sólo la DGB cuenta con una coordinación de investigación educativa, donde se realizan estudios referentes al rendimiento académico de los jóvenes en pruebas como ENLACE, PISA e ingreso a la UV; es en esta Coordinación donde se elaboran documentos de

apoyo con la Coordinación de Formación y Actualización Docente que, de alguna manera, reporta el desempeño obtenido por sus planteles.

Si bien, la existencia de un espacio para la investigación pareciera no ser importante para la agenda de los subsistemas, es un indicador de relevancia para la toma de decisiones, así como para su reconfiguración.

✓ **Escolaridad**

En lo que se refiere a la escolaridad, los *responsables de los programas institucionales* vinculados con la atención integral del estudiante (olimpiadas de la ciencia, en riesgo, orientación educativa, recuperación de horas libres, etc.), así como subdirectores académicos tienen en su gran mayoría el grado de maestría, sobre todo, en COBAEV, sólo que la especialidad se inclina a la administración, y en TEBAEV a la matemática educativa y en un menor porcentaje DGB en literatura mexicana.

Algo que llama la atención, es cómo uno de los puestos académicos clave de DGB, solo cuenta con licenciatura en leyes; sin embargo, es el único subsistema que cuenta con un doctorado a diferencia de los otros dos subsistemas.

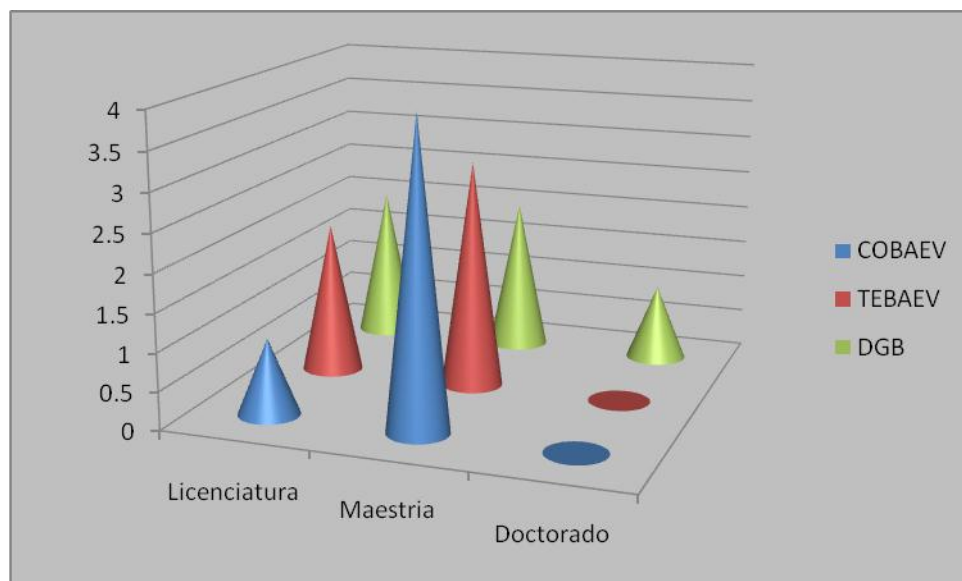


Figura 9. Trayectorias escolares de funcionarios públicos.

Es importante resaltar que 80% de los funcionarios del bachillerato general en Veracruz, carecen de un perfil adecuado para:

- La toma de decisiones.
- La implementación de las políticas (Reforma Curricular y la RIEMS).

- Entender y decodificar los lenguajes de la RIEMS.
- La revisión académica de los programas de estudio del inglés, aún cuando en COBAEV cuente con un docente con licenciatura en el idioma, por parte de la universidad veracruzana.

Por otra parte, la diversidad de programas educativos que integran el Plan de Desarrollo Institucional de los subsistemas, *demanda no sólo conocimientos de gestión administrativa, de las habilidades matemáticas en el entendido que gran parte de sus operadores académico poseen el perfil administrativo o matemático*, como en el caso de TEBAEV y DGB, refiriéndome a subdirectores como sus implementadores, sino también de perspectivas sociales, pedagógicas, filosóficas, entre otras; aun cuando algunos de sus titulares cuenten con la experiencia docente.

La experiencia docente si bien constituye un elemento clave para comprender el funcionamiento de una escuela, *la receptividad de un nuevo programa de estudio, no es suficiente para integrar el todo educativo*. Es importante que al interior de cada subsistema exista y trabaje como un equipo interdisciplinario.

V.2 GESTIÓN INSTITUCIONAL

Como se señaló en la matriz esta categoría integra la caracterización del subsistema, desde el número, modalidad y tipo de escuelas que atiende y los recursos utilizados para brindar el servicio; dicha información se presenta en la tabla siguiente:

SUBSISTEMA		COBAEV	TEBAEV	DGB
Número de escuelas que atiende		56	934	458
Municipios que abarca		51 -100	150 a más	51 -100
Tipo de escuelas	Urbanas	33	9	458
	Rurales	9	533	-
	Semiurbanas	14	103	-
	Semirurales		389	-
Edificio	Propio	52	849	458
	Rentado	4	85	
Número de alumnos		33, 214	85, 094	32, 419 Públicas 37, 956 Privadas
Número de docentes		1200	3950	8164

Tabla 11. Servicio que ofertan los subsistemas del Bachillerato General en Veracruz.

Como ya se mencionó desde el primer capítulo, TEBAEV es quien capta la mayor parte de la población en edad escolar para cursar el nivel, sus planteles se ubican en el medio rural, pero lo que salta a la vista es *la desproporción en cuanto al número de docentes que los atienden*, agregado a tal situación *el descubierto económico a razón de contar sólo con el sostenimiento estatal*, a diferencia de COBAEV, que además de ser el subsistema “más joven” en el estado, tiene menos planteles y está respaldado por la federación-estado.

SUBSISTEMAS	Número de docentes	
	Total	Imparten inglés
COBAEV	1200	75
TEBAEV	3950	2308
DGB	8164	1018

En la tabla se muestra el número total de docentes, así como aquéllos que imparten inglés en los cuatro semestres del currículum.

Tabla 12. Número de docentes por subsistema.

Ahora bien, ¿cuántos de ellos cuentan con la licenciatura en inglés? A nivel general, encontramos que existe una gran desproporción para atender la población estudiantil: sólo 47 % de los docentes cuenta con la formación, seguido de 37 % que realizó estudios de Normal Superior con especialidad en inglés y 16% de certificaciones variadas (Harmon Hall, Centro de Idiomas de UV, Kiosk, entre otros).

Sin embargo, si agudizamos más la lente, encontramos que TEBAEV es el subsistema más débil en la formación de sus docentes: tan sólo 13 % cuenta con licenciatura, inclinándose la balanza a las certificaciones externas, a diferencia de COBAEV y DGB.

En DGB 64% de los docentes que imparten inglés tienen la licenciatura, 22% la Normal Superior y 14% certificaciones, situación similar ocurre con COBAEV con 47%, 37% y 16% respectivamente.

V.3 INFRAESTRUCTURA

En lo que respecta a los recursos para la impartición del inglés, los informantes de COBAEV señalan que no cuenta con laboratorios. Sin embargo, en la campaña publicitaria de este subsistema, mencionan laboratorios de idiomas. En DGB, de sus 66 escuelas oficiales reportadas, 73% lo ofrece y 28% en TEBAEV, en relación con los 934 centros estudiantiles.

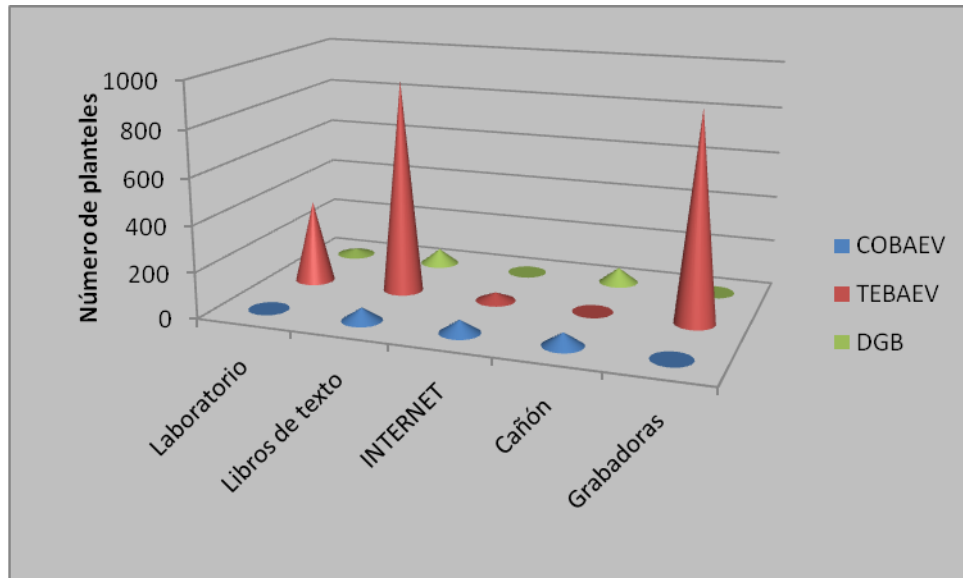


Figura 10. Infraestructura para la enseñanza de inglés en el bachillerato general del estado de Veracruz.

Sin embargo, es importante subrayar que COBAEV es el único subsistema que cuenta con internet en 56 planteles de un total de 75, así también ocurre con TEBAEV con las videograbadoras para el total de planteles y un software interactivo para 900 centros que obedece en parte a la modalidad; en este sentido, DGB se encuentra en desventaja. Entonces ¿por qué la evidencia —rendimiento en inglés— es similar entre ellos?, ¿en qué está fallando la política nacional de EMS?

V.4 POLÍTICAS PÚBLICAS

En relación con los programas institucionales como el Plan Veracruzano de Desarrollo, Plan Sectorial 2004-2010 y Plan de Desarrollo Institucional de Veracruz, todos los informantes clave de los subsistemas lo conocen, operan y participaron en su diseño, con excepción de algunos de TEBAEV y DGB.

En cuanto a los procesos que siguieron para el diseño de los Planes de Desarrollo Institucional, se encontraron ausencias argumentativas en COBAEV, buenas ideas aunque sin orden en TEBAEV y acciones estratégicas y prospectivas en DGB ¿pero por qué aún teniendo éstas sus resultados no son mejores a los otros subsistemas?

SUBSISTEMA	COBAEV	TEBAEV	DGB	OBSERVACIONES
Plan de Desarrollo	Aspectos muy escuetos: “Proceso diagnóstico”; “proceso de elaboración de programas institucionales”; “proceso de seguimiento y evaluación”; “reuniones con mi jefa inmediata y con mis compañeros jefes de materia”; “reuniones de trabajo internas”.	A detalle los procesos de construcción abordados	A detalle los procesos de construcción abordados	¿por qué TEBAEV y COBAEV describen a detalle sus planes de desarrollo y sus evidencias no se relacionan del todo?
Programas institucionales y líneas estratégicas orientadas al alumnado	Programa de Desarrollo Integral del Estudiante (DIES), el Programa “Construye-T”, Becas de excelencia, Jóvenes líderes	Programa de Desarrollo Integral del Estudiante (DIES), el Programa “Construye-T”, Becas de excelencia, Jóvenes líderes	Programa de Desarrollo Integral del Estudiante (DIES), el Programa “Construye-T”, Becas de excelencia, Jóvenes líderes	Ninguno aborda al estudiantado en Veracruz, ni mucho menos acciones vinculadas al rendimiento académico de éstos.
Acciones sustantivas en la conformación de una política interna	Foros de consulta regional Consejo consultivo Talleres desde oficinas centrales hasta los centros escolares	Foros de consulta regional Consejo consultivo Talleres desde oficinas centrales hasta los centros escolares	Foros de consulta regional Consejo consultivo Talleres desde oficinas centrales hasta los centros escolares	Ninguna relacionada con el rendimiento académico de los alumnos, sobre todo, aquellas propias de los egresados

Tabla 13. Plan y programas por subsistema.

V4.1. ELABORACIÓN DE LA AGENDA

Indicador	COBAEV	TEBAEV	DGB	OBSERVACIONES
Estrategia	FODA como punto de partida en el diseño	FODA como punto de partida en el diseño	FODA como punto de partida en el diseño	Una situación muy atractiva en esta exploración es cuando
Programas y líneas estratégicas abordadas en el Plan de Desarrollo Institucional,	Confusiones graves al denominar programas a las materias que constituyen el currícula del bachiller	Confusiones graves al denominar programas a las materias que constituyen el currícula del bachiller	Confusiones graves al denominar programas a las materias que constituyen el currícula del bachiller	docentes que participaron en este estudio, <i>señalan el desconocimiento de estos planes y de las acciones estratégicas que el subsistema emprende</i> , lo cual es lamentable.
Implementación	Sin referencia	Ausencia de conocimientos en relación a los procesos de la planeación, así también incongruencia con la función asignada.	Presenta un planeación y prospectiva a detalle como describe continuación: "Primero: Se realizó un diagnóstico institucional, utilizando la herramienta FODA, y analizando los indicadores institucionales para detectar los escenarios problemáticos. Segundo: Se	Cuando se les solicita describir la manera en qué se implementa la agenda, no hay claridad.

revisaron los programas nacional, estatal referentes al nivel educativo, con especial énfasis al programa sectorial.

Tercero: Hacer congruente la filosofía institucional de la DGB con los lineamientos señalados en el programa sectorial. Se impartió un curso de planeación estratégica por un especialista en la materia, investigador de la UV.

Cuarto. Se delimitaron los ejes rectores y los programas institucionales que construirían el programa institucional 2005-2010, delimitación las áreas de influencia de los agentes educativos, en los

cuales se
 definieron sus
 objetivos, metas y
 líneas estratégicas
 de acción.
 Quinto: Se
 conformaron los
 criterios de
 evaluación para el
 seguimiento y
 planeación de
 estrategias de
 mejora para el
 trabajo
 implementado en
 el subsistema”

Tabla 14. Elaboración e implementación de la agenda.

V.5 EVIDENCIA ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN EN LA AGENDA?

En esta categoría se plantean las acciones que los diferentes subsistemas han implementado, una vez conocida la información provista por parte de la Universidad Veracruzana, específicamente en inglés. En términos generales, se evidencia la *ausencia de proyectos encaminados a la mejora del rendimiento académico de sus egresados*. Veamos qué ocurre al interior de cada subsistema.

✓ COBAEV

En lo referente a las tendencias de comportamiento de 2002-2006, encontramos un distanciamiento pronunciado en los dos últimos años. Pero ¿qué ha implementado al respecto?, ¿y qué resultados ha obtenido?

Con base en el número total de encuestados, sólo dos informantes señalaron que han desarrollado acciones con la participación de directivos, docentes, alumnos, academias y departamentos psicopedagógicos. Pero no las precisan, únicamente se remiten a “adquisición de guías”, resolución de guías” y “asesorías extraclase”; tan es así que cuando se les solicita señalar los éxitos y fracasos no hay respuesta.

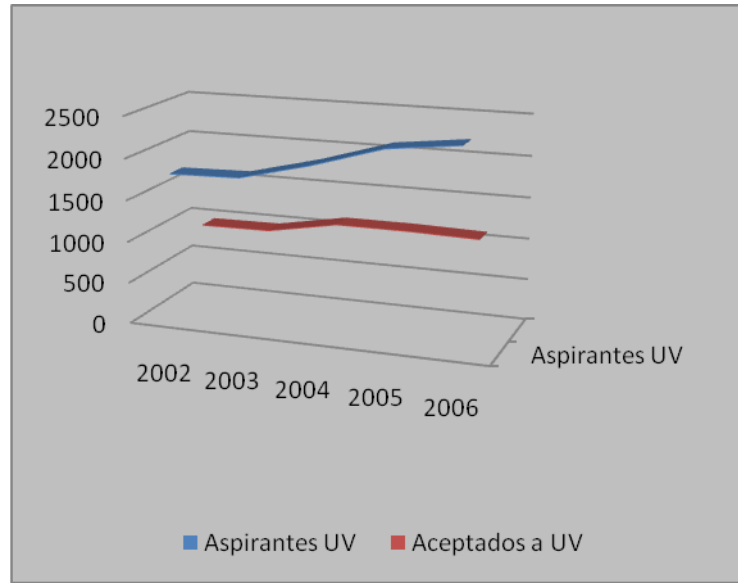


Figura 11. Aspirantes y aceptados en el proceso de selectividad UV 2002-2006.

En cuanto al rendimiento obtenido en la sección de inglés, los altos funcionarios no contestaron, ni siquiera en el apartado relativo a los datos.

✓ **TEBAEV**

Como se mencionó desde el primer capítulo de 100% de los egresados de este subsistema que presentan examen a la UV, solo queda 13%, asimismo ocurre de los que concluyen estudios, sólo 2% aspira a niveles superiores. En la figura se observan las grandes *distancias entre los aspirantes y los aceptados, situación que se complica más al no existir información relativa al inglés, ni acciones precisas destinadas a la enseñanza y aprendizaje de este idioma, lo cual pone en duda su incorporación a la agenda; al igual que COBAEV no reporto información ni siquiera estadística en este rubro.*

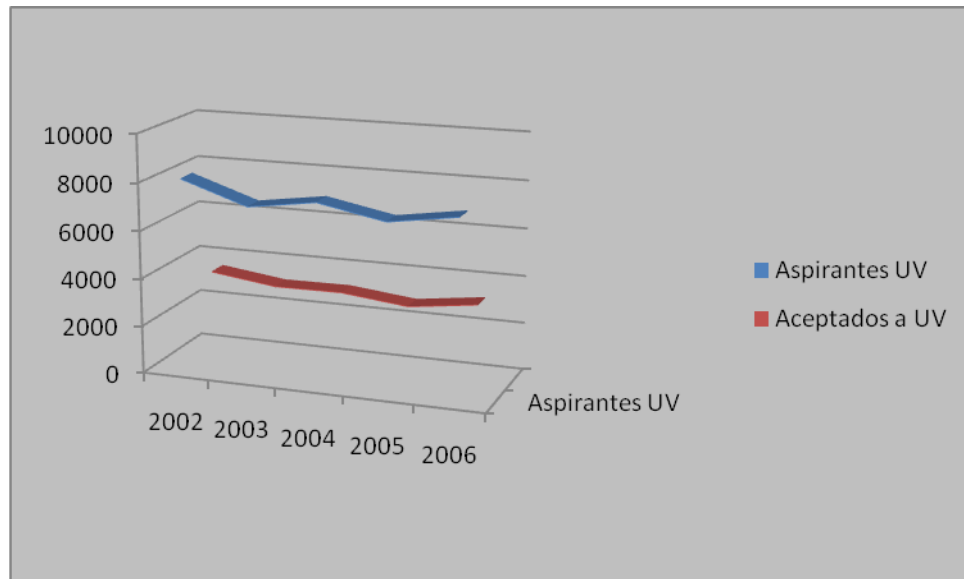


Figura 12. Aspirantes y aceptados en el proceso de selectividad UV 2002-2006, subsistema TEBAEV.

Lo único que se mencionó en este rubro fue que imparten cursos de formación docente, guías para el maestro, creación y fortalecimiento de los centros regionales, *pero nada relativo al trabajo con los alumnos.*

Sin embargo, uno de los docentes encuestados señala que en algunos centros

“De manera coordinada el director y los maestros elaboramos un programa de apoyo para los alumnos que incluye la resolución de baterías de reactivos CENEVAL durante 10 días previos a la presentación de exámenes de ingreso a instituciones superiores”.
(E2TVDC).

Esto es loable, pero únicamente para la preparación a la prueba, no para la preparación de los jóvenes a largo plazo.

✓ DGB

Es el único subsistema que presenta a detalle información de sus aspirantes y aceptados, así como las acciones emprendidas a corto, mediano y largo plazo, sobre todo, cuando en el ciclo escolar 2005-2006 sólo ingresó un 30% de su población aspirante; aunque de 2007-2009 hace un repunte seguido de COBAEV.

Este repunte se debe a la actual administración que ha originado un equipo interdisciplinario, incluso cuando sus principales responsables de programas educativos tengan el perfil de la administración y de la abogacía.

En la figura 13 se presentan los años en que se aplicó el inglés como una sección en el examen de selectividad de la UV.

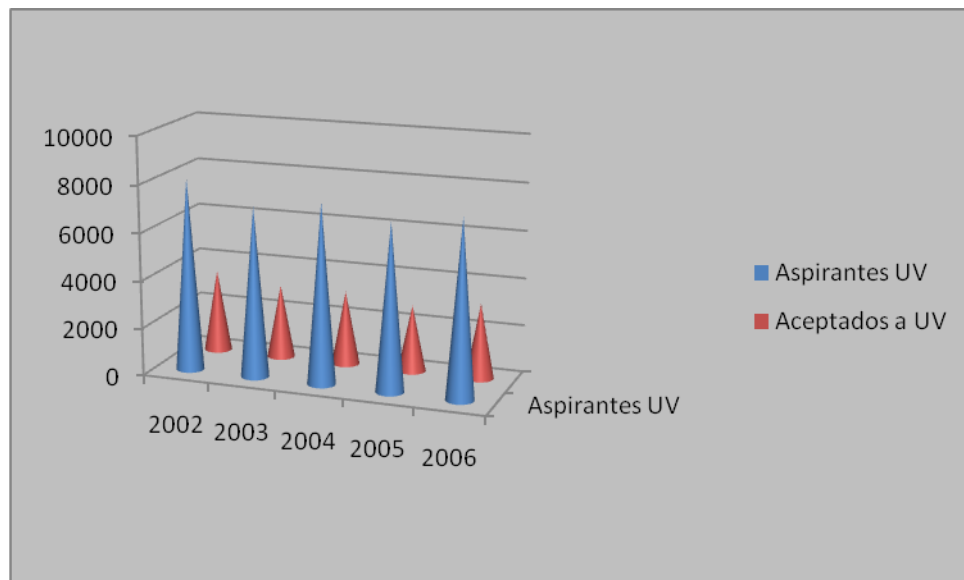


Figura 13. Aspirantes y aceptados en el proceso de selectividad UV 2002-2006, subsistema DGB.

En relación con el rendimiento obtenido en la sección de inglés de 2002-2006, la DGB señala que fue 30 %, siendo en 2006 con la actual administración que logra obtener 52.12%.

En este rubro, menciona uno de sus informantes

“Se revisaron los contenidos programáticos de los planes de estudio de I, II, y III semestres, detectándose serias deficiencias, ya que sólo desarrollaban las habilidades de lectura (Reading); cuando se implementa la Reforma Curricular del Bachillerato con un semestre, se modificaron los contenidos temáticos para los cuatro semestres, con la finalidad de incorporar las 4 habilidades de la lengua inglesa: speaking, reading, listening and writing; se editan nuevos libros y se elaboraron CDs de acompañamiento para el libro”.(E11DGDC)

La labor en este subsistema ha sido ardua, incluso cuando existen **confusiones acerca de la significación de un plan de estudio con programas de estudio**. Las mejoras han sido escasas o paulatinas, y los informantes precisan que no son fallas de las acciones, sino fracasos debido a la ausencia de

“[...] infraestructura, recursos materiales y grupos numerosos para la enseñanza del idioma, así como la falta de personal capacitado en su enseñanza”. (E13DGJO)

V.6. FILOSOFÍA

En este último apartado, se abordan los planteamientos: ¿Cuál cree que debe ser la postura del subsistema frente a la enseñanza del inglés? Y, si estuviera en sus manos la toma de decisiones ¿qué acción emprendería? **Desafortunadamente no hubo respuestas atractivas que posicionaran el inglés como parte de la agenda institucional de los subsistemas; sólo se remitieron los informantes a la aplicación del enfoque de la RIEMS, de la Reforma Curricular** en especial a la continuidad de las cuatro habilidades que abordan los programas de estudio, para dotar equipos a los planteles escolares, entre otros.

Se evidencia una *desconexión de la filosofía institucional, de su visión como instituciones de excelencia en la formación de sus estudiantes, con la misión que emprenden a través de su Programa de Desarrollo Institucional, por ende, de las políticas nacionales.*

Items	COBAEV	TEBAEV	DGB
1. ¿Cuál cree que debe ser la postura del subsistema frente a la enseñanza del inglés?	Al respecto menciona en el carácter de ideas, que es importante el inglés para el desarrollo integral del estudiante, y	Resalta la importancia de continuar con los preceptos de la Reforma Integral “[...] que fomente un inglés más comunicativo funcional, la aplicación de la 4 habilidades de la lengua que realmente le represente al joven un aprendizaje para la vida”; así también “Equiparar a los centros de estudio con laboratorios de inglés, con software educativos e interactivos, contratación de un mayor número de docentes del perfil de la lengua inglesa”.	Precisa en que la valoración de una segunda lengua, no sólo es importante por la sociedad hoy, sino para acceder a los lenguajes de la información; uno de sus informantes sostiene que el “examen de admisión” permite conocer el desempeño de los jóvenes, y el del subsistema.
2. Si estuviera en sus manos la toma de decisiones ¿qué acción emprendería?	Hace una propuesta de que sea en los seis semestres del plan de estudios, así como ofrecer a los docentes diplomados.	La necesidad de prepararlos permanentemente, debido a la diversidad de perfiles que existen La importancia de dotar de material y equipo sobre la enseñanza de este idioma. Creación de convenios con distintas instituciones de educación superior para actualizar a los docentes.	Es por lo expresado que sugieren el “Establecimiento de niveles desempeño para: 1. Integración de grupos básicos y avanzados 2. Selección y adecuación de materiales 3. Determinación de estrategias, actividades y métodos de evaluación.”

Tabla 15. Aspectos comparativos política-agenda de los bachilleratos generales en torno a la evidencia.

Otras propuestas de la DGB, mismas que no se pusieron en la tabla de comparación debido a que los subsistemas no mencionaron, residen en:

Impulsar medidas que permitan que las escuelas a través de los programas de bibliotecas puedan adquirir bibliografía con la enseñanza del idioma.

Promover la profesionalización docente en la enseñanza de la lengua inglesa, a fin de tener profesores con algún nivel de acreditación.

Aprovechar a organismos de la dependencia que imparten inglés en línea para que los profesores también mejoren sus habilidades en el manejo del idioma.

Implantar estrategias para que los profesores que aún no han logrado el título de licenciatura en lengua inglesa, lo obtengan y puedan trascender a niveles de certificación de su especialización.

Promover la participación de los padres de familia para lograr el desarrollo de la competencia del idioma en los estudiantes. E6DGD

Sin duda alguna, emana un proceso de gestión más pensado, no sólo en función de un examen de selectividad, sino de modificar la reforma proveniente de la federación como es el caso de la RIEMS y el de la DG/SEP, como se evidencia en la opinión de un informante:

“Reflexionar sobre la importancia y utilidad que aporta el aprendizaje y uso de una segunda lengua permitirá instrumentar las acciones pertinentes para capacitar a los docentes, para dotar a los planteles de todo lo que se considere necesario para lograr que los alumnos sean capaces de procesar información en una segunda lengua”. (E8DGBDC)

Aunque las ideas están dirigidas a la formación de los docentes, y a la dotación de recursos, los alumnos aparecen en un segundo plano, ya que se deduce que si se atiende las necesidades del colegiado se podrá impactar en el rendimiento de los jóvenes.

“La política de hoy tiende a organizarse siguiendo la línea vectorial del desarrollo. Desde luego, aún no se ha diseñado una política del desarrollo del hombre, lo único que vemos son fragmentos y esquemas abstractos: de este modo, la noción de subdesarrollo constituye un primer fragmento, insuficiente pero economicista e incorrecta por la filosofía estática y satisfecha del desarrollo que enmarca.
(Morin, Edgar: 2002, p. 18)

Durante todo este proceso de análisis hemos presenciado cómo **el bachillerato general está caminando sin obtener el rumbo ni los resultados que las políticas nacionales le marcan**. Con esto, siguen una vieja tendencia:

“[...] históricamente las instituciones educativas no han alcanzado a responder de manera satisfactoria a las demandas educativas de sus sociedades respecto de calidad, cantidad y pertinencia, cuando ahora se enfrentan a esquemas nacionales y mundiales casi totalmente nuevos”. (Yañez Gutiérrez: 2006, p.14)

Por ende el rendimiento académico en inglés está muy lejos de superar la brecha de desempeño deficiente, en cada uno de los subsistemas, en especial **TEBAEV, ya que al no contar con líneas de acción política y una agenda de trabajo propia sustentada en problemas “reales” y no supuestos, no se constituirán a la larga como un servicio de bienestar para la sociedad**.

Tan sólo con las llamadas competencias:

“La formación estándar aplicada a la formación docente intenta dar respuesta a todos por igual mediante la solución de problemas genéricos. La formación clásica es formación de problemas, pero en formación permanente no hay problemas genéricos, sino situaciones problemáticas. Pasa de una a otra nos dará una nueva perspectiva formativa”. Imbernon: 2007, p. 13)

Así también ocurre con la formación de los jóvenes desde este enfoque, que generaliza, encasilla y los mide con un mismo parámetro. *No importa su contexto (rural o urbano), si el subsistema tiene*

presupuesto para emprender una reforma, si los docentes cuentan con la formación para desarrollar en los bachilleres las cuatro habilidades en inglés.

✓ **Las políticas públicas de la EMS incongruentes con la realidad veracruzana.**

La RIEMS como una política pública, no da respuesta a los problemas educativos y sociales, en el sentido de no cumplir con “[...] la concatenación de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y ocasionalmente privados, cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían, a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo” (manuscrito Knoepfel).

Ahora bien, si nos remitimos a fusionar la información obtenida de los sujetos clave con los elementos que constituyen una agenda pública tenemos:

Solución a un problema público, la RIEMS y el SNB, si bien pretenden atender el rezago, elevar la eficiencia terminal y mejorar el servicio, las asimetrías del bachillerato general no son contempladas, ni mucho menos son vistas como problemas para lograr las competencias del perfil del bachiller.

Existencia de grupos meta en el origen de un problema público; en este rubro resaltamos que las metas de dichas políticas se centran en aminorar las desigualdades, a través de ampliar la cobertura en el país y en el estado, de formar a sus directivos y docentes en este gran compromiso; si bien se ha cumplido en parte dicha meta, los resultados ponen en tela de juicio la agenda implementada.

Si dirigimos la mirada al inglés, con el enfoque comunicativo, la meta no se cumpliría por la ausencia formativa de sus operadores, aun cuando se les dotó de equipo como en el caso de TEBAEV, o bien de contar con presupuesto federal-estatal COBAEV.

Coherencia por lo menos en la intención. La meta con la estrategia de competencias y el enfoque centrado en los aprendizajes de los alumnos son coherentes en discurso. Recuperar experiencias exitosas de otros países otorga un sentido de esperanza y de posibilidad de cambio en la educación mexicana, de tal forma que este principio sí se cumple.

Existencia de diversas decisiones y actividades. El efecto cascada de la RIEMS, el SNB y la Reforma Curricular propuesta por la SEP a los estados, ha impactado a los programas de desarrollo institucional de los subsistemas, a través de acciones formativas de directivos y docentes con escasa o nula participación del estudiantado.

Pese a ello, desde 2002-2006 que es el corte del estudio y los resultados en este 2009 en el ingreso a la Universidad Veracruzana, en pruebas como ENLACE, no han sido del todo favorables, como en el caso de TEBAEV, ni sorprendentes en COBAEV con el respaldo político con el que cuenta.

Programa de intervenciones. Si bien es importante mencionar que desde los titulares de la EMS y de la Dirección General de Bachillerato a nivel nacional, han otorgado la facultad a los estados de:

1. Crear sus procesos de implementación de las políticas educativas.
2. Diseñar su agenda con base en sus características.
3. Replantear las metas nacionales.

TEBAEV y COBAEV se han remitido al cumplimiento nacional y no a la generación de propuestas alternativas para atender sus asimetrías y de esta manera arribar al desarrollo de las competencias y a los aprendizajes; una prueba la tenemos cuando se les plantea:

Campo: programas institucionales y líneas estratégicas

1. Mencione aquellos programas institucionales orientados al alumno.
2. Acciones emprendidas, los éxitos y fracasos.
3. ¿Cuál cree que debe ser la postura del subsistema frente a la enseñanza del inglés.

No hay respuesta alguna a estas preguntas en un 80 % de los informantes, mientras que en DGB se evidencian acciones muy concretas, a corto, mediano y largo plazo, pero sin proyecto de evaluación consistente que de cuenta de su funcionamiento.

Programa de intervenciones. La SEV a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SUBSEMSyS) se ha dado la tarea de diseñar acciones conjuntas para los tres subsistemas, como visitas regionales, de talleres con docentes para difundir la RIEMS, el MCC y las ventajas de acceder a un SNB; sin embargo, no tienen la connotación de programas permanentes.

Así también, la coordinación de estas acciones no la asume SUBSEMSyS, sino que la delega a la DGB, situación que incomoda a COBAEV, mientras TEBAEV asume el efecto gorrión, a la espera de indicaciones del cómo, cuándo, a dónde y con quién operar las reformas emprendidas.

Papel clave de los actores públicos. En términos generales podemos señalar que no se han tomado decisiones concretas por parte de los titulares y de los docentes participantes en este estudio; es decir, no se asume la función en beneficio de los jóvenes.

En el caso que nos ocupa, el inglés es sólo una materia más; no ha sido pensada como problema, ni ésta ni otras asignaturas, como se patentiza en los argumentos provenientes de informantes del TEVAEB y COBAEV es un ejemplo; mientras que en DGB los intentos son buenos, aunque tal vez la indiferencia de la comunidad educativa impida el alcance de las metas.

Naturaleza más o menos obligatoria de las decisiones y actividades. Es un aspecto clave en el funcionamiento de los subsistemas. En TEBAEV no se han sentado las bases administrativas de gestión para atender sus asimetrías. Por tanto, el inglés en sus cuatro habilidades comunicativas es una falacia; este idioma es atendido, en sus más de 900 centros, por docentes que no tienen la formación ni la certificación.

Las políticas que por más de dos décadas se han aplicado, en torno a la selección docente han dado al lastre a este subsistema, pues sus titulares se inclinaron por contratar a profesionales del campo de las “ciencias duras” (matemáticos, ingenieros, biólogos, arquitectos...), bajo el argumento que con cursos de verano se podrían formar paulatinamente en las técnicas de la enseñanza para facilitar los aprendizajes.

En cuanto a COBAEV el protagonismo político ha sido la carta principal ante la sociedad; el marketing de sus logros cautiva a la sociedad veracruzana, bajo el lema de contar con la infraestructura y el personal calificado, al estilo de las instituciones privadas; si bien, se reconoce sus esfuerzos, también hay que señalar que las metas logradas dejan mucho que desear de su efectividad y eficacia de su Plan de Desarrollo.

Con base en la información recabada, **el inglés es importante en la formación integral del educando, pero no prioritario como para ser parte de la agenda institucional. Se asume que se tienen las herramientas para atender las problemáticas de formación, pero en este 2008-2009 la dirección es mencionar que se está en procesos de reforma integral.**

En DGB de lo que va de 2005 a 2009, las acciones han sido diversas y los compromisos muy fuertes desde la gestión y lo educativo. Sin embargo, **el peso sindical es muy fuerte; los vicios de las prácticas docentes, la indiferencia de algunos los directores, la zona de confort de una gran cantidad de personas de las escuelas, convierten a las propuestas, más que en alternativas de mejora, en ideas a refutar.**

Es necesario enfatizar que en el periodo 2002-2006 que abarca el estudio, se anunció a la comunidad educativa dos procesos de reforma. Se convocó a docentes a replantear sus asignaturas y, por ende, el plan de estudios. Pero los intentos fueron infructuosos, todo quedó en buenas ideas debido a que la SUBSEMyS no autorizó la Reforma. Al plantearse una nueva reforma en 2008-2009 se recupera la credibilidad, gracias al respaldo nacional, no por la DGB.

En DGB el inglés sí es una prioridad y forma parte de la agenda institucional, pero se carece de infraestructura, de docentes responsables de su labor en las cuatro habilidades. Este colegiado se caracteriza por indiferencia, los docentes son poco participativos para reconocer deficiencias y crear alternativas de mejora.

FINALMENTE

Podemos sostener que el rendimiento en inglés en EMS difícilmente podrá mejorar, en tanto NO existe una agenda pública en cada subsistema, especialmente en TEBAEV y COBAEV. Sólo prevalece la agenda nacional.

Las políticas públicas en este nivel no se constituyen a partir de problemas, de necesidades, de metas, sino de ideas provenientes de la federación. Incluso cuando existen acciones en cada subsistema (DGB), la verticalidad controla y decide, el qué, cómo, dónde y por qué actuar.

El enfoque de arriba hacia abajo se reproduce en los subsistemas, tienen resultados similares en el proceso de selectividad en la UV, aunque con políticas públicas diferentes debido a:

✓ **TEBAEV**

Si bien posee tecnologías como el software interactivo y videograbadoras en más de 900 centros que pueden facilitar los procesos de la enseñanza y los aprendizajes del inglés, los docentes no manejan el idioma, además de que un 85% de éstos imparten todas las asignaturas en las escuelas.

Las políticas públicas son diferentes en nombre, pero son las mismas que tiene el Plan Sectorial. **No hay una agenda propia, se desconocen sus aciertos y errores, debido a la ausencia de la evaluación y la investigación.** Bajo el argumento de atender el rezago y ampliar la cobertura este subsistema ha llegado a las comunidades más apartadas del estado, pero no así su calidad.

✓ **COBAEV**

Es el subsistema más arropado políticamente. El obediente de las instrucciones provenientes de arriba (SEMS), de la RIEMS y DGB/SEP, cuenta en internet en un buen número de planteles, pero al igual que TEBAEV **no tiene una agenda propia que pueda procesualmente atender sus problemas.**

Al escudarse en que es un subsistema joven comparado a DGB y TEBAEV, para justificar sus acciones ante la SEV y la sociedad, en realidad se enuncia un pretexto para no hacer, o aparentar hacer.

Lo preocupante es cómo sus titulares desconocen sus indicadores provenientes de evaluaciones como el de la UV. No hay propuestas sólidas al respecto, ni toma de decisiones colegiadas, sólo se remiten al reenvío de la información tal cual llega a la UV.

Este subsistema, al igual que TEBAEV, no cuenta con programas, proyectos o acciones de evaluación de las trayectorias escolares de su estudiantado.

✓ **DGB**

Debido a sus acciones y su rendición de cuentas, ha venido ganando terreno político y social, a pesar que fue un subsistema olvidado por más de 15 años. Castigado presupuestalmente, sostenido por la venta de libros de texto, y además el escenario perfecto para medir fuerzas entre lo oficial y sindical.

Los resultados son similares a los subsistemas, aunque las políticas de éste son incluyentes en discursos. Pero al momento de implementarse, **los docentes se excluyen, pocos hacen suya la agenda.**

Escuelas que por años se convirtieron en ejemplo del TEBAEV, por su alto rendimiento en procesos de selectividad en el nivel superior, como la Ricardo Flores Magón, en la actualidad se ha convertido en un campo autónomo, que sólo llevan impreso un logo de DGB. Por ende, sus acciones muchas veces toman direcciones contrarias a las metas de este subsistema.

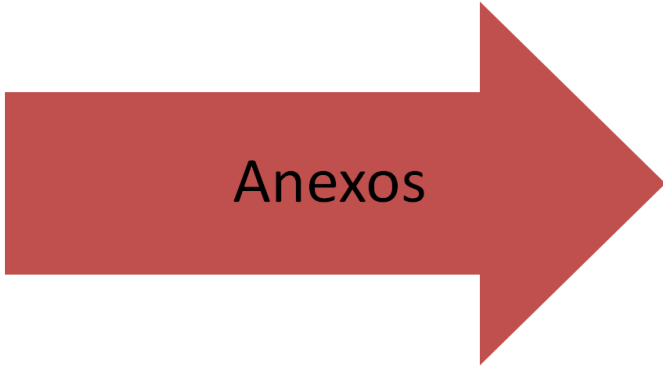
Entre los docentes, prevalecen actitudes como: “para qué me formo si ya me voy a jubilar”, “para qué hago más, total ya va a concluir el sexenio, vendrá otro titular y dará marcha atrás a las reformas”, “esto de la RIEMS y el SNB son otras locuras mas”. Actitudes como éstas, impiden muchas veces, proponer y transformar.

Estas conclusiones me llevan a señalar que este estudio más que afirmar los supuestos, los complejiza; la reforma no está en los escritos sino en el propio pensamiento de quienes deciden por la educación.

El discurso que impregna las políticas es más que una “[...] pura acumulación de conceptos, pura “ideología”, que no promueven soluciones prácticas” (Sollano: 2004, p. 31). Al contrario, es lo que otorga identidad. Muchos de los problemas vividos no se deben al fallo de las políticas o al enfoque de éstas, sino a la ausencia de una cultura participativa, de compromisos, de ante todo de una agenda que les otorgue identidad.

- Aguilar, Luis, F. (1997). “Estudio introductorio” en Giandomenico Majone. *Evidencia, argumentación y persuasión en la Formulación de Políticas*. México: FCE.
- Aguilar, Luis, F. (2004). Recepción y desarrollo de la disciplina de política pública en México. Un estudio introductorio, en *Sociológica*, año 19, núm. 54, enero-abril 2004.
- Baker, Judy (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza*. Manual para profesionales.
- Bresser-Pereira, Luis Carlos, et. al. (2004). *Política y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo Muñoz, Carlos (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Chile: Ediciones Nueva Mirada.
- Cardozo, Miriam (2000). *La evaluación de las políticas públicas. Metodologías, aportes y limitaciones*. Revista de Administración Pública. México.
- Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz. *Programa Institucional 2005 -2010*. Xalapa: SEV.
- Cortes, Fernando y Rubalcava, Rosa María (s/f). *Métodos estadísticos aplicados a la investigación en ciencia sociales. Análisis de asociación*. México: Centro de Estudios Sociológicos/Colegio de México.
- Dirección General de Bachillerato (2006). *Programa de Desarrollo Institucional 2005-2010*. Xalapa: SEV.
- Dirección General de Telebachillerato (2006). *Programa de Desarrollo Institucional 2006-2010*. Xalapa: SEV
- Imbernon, Frances (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Barcelona: Didáctica y Organización Escolar/Síntesis Educación.
- Imbernon, Frances (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Lasswell, Harold. (1992). Orientación hacia las políticas, en *Estudio de las políticas Públicas*. Luis F. Aguilar Villanueva (ed). México: Porrúa.
- Martínez Rizo, F. (2003). *Calidad y equidad en educación. 20 años de reflexiones*. México: Aula XXI/Santillana.
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta. Reformar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva visión.
- Ravela, Pedro., et al. (2007). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. OPREAL Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Documento Base de la Reforma Curricular del Bachillerato General*. Dirección General de Bachillerato.
- Sollano, Marcela et al. (2004). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. México: Plaza y Valdés
- Ortegón, Edgar, Juan F. Pacheco y Adriana Prieto (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*.
- Yáñez Gutiérrez, Ma. Lourdes, et al. (2006). *Innovación y calidad en la educación para la vida*. México: Universidad Veracruzana.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.



ESTIMADO(A) INFORMANTE:

La Dirección General de Bachillerato, está realizando un estudio cuya finalidad es “Analizar las políticas públicas en los bachilleratos generales en el estado de Veracruz, con respecto a la formación de los alumnos en inglés y su impacto en el proceso de selectividad a la Universidad Veracruzana”. Dicha investigación cuenta con la asesoría de especialistas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con sede en México.

La información que proporcione en este instrumento es anónima, con fines estrictamente académicos, de ahí su tratamiento ético, respete las condiciones operativas, formativas y sociales en que opera cada uno de los subsistemas que ofertan el bachillerato general en Veracruz.

¡Gracias por su colaboración!

INSTRUCCIÓN:

Marque dentro del paréntesis con una X, o escriba de manera clara y concisa lo que se le solicita. No proporcione información no contemplada en el mismo.

1. Cargo o actividad que desempeña		2. Antigüedad en la función	
a) Director ()	b) Director Académico ()	a) 6 meses – 1 año ()	
c) Subdirector Académico ()	d) Jefe de Oficina Técnica y/o académica ()	b) 2 a 4 años ()	
e) Asesor Técnico-académico ()		c) 4 años o más ()	
f) Jefe de Materia ()			
g) Otra ()			
Especifique:			
3. Cargos que ha desempeñado en el subsistema (pueden ser más de uno)			
Docente ()	Director ()	Subdirector ()	Investigador ()
Asesor ()	Supervisor ()	Otro ()	Especifique:
4. Escolaridad		Situación	Institución que lo otorga:
Normal básica	Sin licenciatura ()	Pasante ()	
	Con licenciatura ()	Titulado ()	
Normal superior	Especialidad en:	Pasante ()	
		Titulado ()	
Licenciatura	En:	Pasante ()	
		Titulado ()	
Maestría	En:	Pasante ()	
		Titulado ()	
Doctorado	En:	Pasante ()	
		Titulado ()	
Otro (especifique):		Institución que lo otorga:	

I. INFORMANTE CLAVE**II. CARACTERIZACIÓN DEL SUBSISTEMA**

1. Sostenimiento		2. Número de municipios que atiende		3. Organización de escuelas	
Estatal ()		a) Entre 1 y 50 ()		a) Zonal ()	
Federal ()		b) Entre 51 y 100 ()		b) Regional ()	
Federal-estatal ()		c) Entre 101 y 150 ()		c) Sector ()	
		d) Más de 150 ()			
3. Total de escuelas que atiende		4. Número de escuelas		5. Horario en el que se labora	
		Urbanas ()	Semi-urbanas ()	a) 07:00 a 14:00 ()	
		Rurales ()	Semi-rurales ()	b) 15:00 a 21 :00 ()	
6. Infraestructura de las escuelas: Con base en el total de escuelas, escriba el número que cuenta con edificio:					
Propio ()		Rentado ()			
Otra situación, especifique:					
7. Para la enseñanza del inglés en sus cuatro habilidades					
Número de escuelas que cuentan con laboratorio		()			
Número de escuelas que cuentan con videograbadoras		()			
Número de escuelas que cuentan con libros de texto		()			
Número de escuelas que cuentan con Internet		()			
Número de escuelas que cuentan con cañón		()			
Número de escuelas que cuentan con proyector de acetatos		()			
Otros		()			
Especifique:					
8. Población atendida					
1. Número de alumnos que atiende:			2. Número de alumnos que cursan inglés		
			1 a 4 semestre ()		
			Otro: ()		
			Especifique		

3. Total de docentes	4. Número de docentes que imparten inglés	5. Número de docentes que imparten inglés y cuentan con:
		Licenciatura en inglés () Normal superior con especialidad en inglés () Estudios en alguna institución que imparta inglés, por ejemplo Harmon Hall () Estudios de inglés por el Centro de Idiomas de la UV () Otro () Especifique:

III. POLÍTICAS PÚBLICAS

1. Conoce y opera el Plan de Desarrollo Veracruzano en el subsistema:	2. Conoce y opera el Plan Sectorial en el subsistema:	
Sí () No ()	Sí () No ()	
3. El subsistema cuenta con un Plan de Desarrollo Institucional	4. ¿Qué periodos abarca?	5. Participó en su elaboración
Sí () No ()		Sí () No ()
6. Si participó en su elaboración, mencione los procesos, de manera general, que se siguieron para su desarrollo		

7. Programas institucionales y líneas estratégicas

1. Mencione aquellos programas institucionales orientados al alumno

2. Siguen vigentes
Sí () No ()

3. Si respondió NO, especifique la(s) razón(es):

1. Número de alumnos que egresó en los siguientes años	2. Número de alumnos aspirantes a la UV	3. Número de alumnos aceptados a la UV
2002 ()	2002 ()	2002 ()
2003 ()	2003 ()	2003 ()
2004 ()	2004 ()	2004 ()
2005 ()	2005 ()	2005 ()
2006 ()	2006 ()	2006 ()
4. Rendimiento obtenido en la sección de inglés en comparación a las otras secciones:	5. Derivado de los indicadores 1-4, el subsistema ha implementado algunas acciones:	
	Sí () No ()	
2002 ()	6. ¿Quiénes han participado?	
2003 ()	a) Directivos	()
2004 ()	b) Docentes	()
2005 ()	c) Alumnos	()
2006 ()	d) Academias y/o colegios	()
	e) Departamentos psicopedagógicos	()
	f) Departamento de evaluación	()
	g) Padres de familia	()
	h) Especialistas de otras instituciones	()
	Otro	()
	Especifique:	
6. Si respondió Sí, especifique las acciones:		

7. Mencione los éxitos y fracasos

--

V. MISIÓN INSTITUCIONAL

1. ¿Cuál cree que debe ser la postura del subsistema frente a la enseñanza del inglés?

--

2. Si estuviera en sus manos la toma de decisiones, ¿qué acción emprendería?

--

3. Algo que desee agregar

Empty rectangular box for additional input.