

## COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS Y ACADÉMICAS EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

ALBERTO CASTRO VALLES

### Resumen:

El propósito del estudio que se presenta fue identificar las competencias administrativas y académicas en profesores de bachillerato de Ciudad Juárez, Chihuahua, México, según el modelo educativo vigente del nivel medio superior de la Secretaría de Educación Pública. Con un enfoque cualitativo, se realizó un estudio exploratorio descriptivo en el marco de la investigación interpretativa. Se revisaron documentos oficiales, planes institucionales de formación docente y opiniones vertidas en el Primer Foro Nacional para la revisión del modelo educativo sobre la profesionalización del profesorado. Mediante entrevistas y grupos de enfoque, los docentes identificaron el aprendizaje en competencias administrativas, relevantes en la planificación, diseño instrumental evaluativo y gestión institucional, pero argumentaron preocupaciones en la promoción de formación y ejecución de competencias académicas en los procesos pedagógicos de aprendizaje ante contradicciones de evaluación del desempeño docente.

### Abstract:

The purpose of the study is to identify the administrative and academic competencies of high school teachers in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico, according to the educational model the Secretariat of Public Education implemented for high school education. With a qualitative focus, a descriptive exploratory study was carried out in the framework of interpretative research. A review was made of official documents, institutional plans of teacher training, and opinions expressed at the First National Forum for revising the educational model for teacher professionalization. In interviews and focus groups, the teachers identified learning in administrative competencies relevant for planning, test construction, and institutional management, but mentioned their concerns in promoting training and academic competencies in pedagogical processes, given the contradictions present in the evaluation of teachers' performance.

**Palabras clave:** profesores, bachillerato, competencias laborales, competencias profesionales, México.

**Keywords:** teachers, high school, employment competencies, professional competencies, Mexico.

---

Alberto Castro Valles es profesor-investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avenida Universidad y Heroico Colegio Militar s/n, zona Chamizal, 32300, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. CE: [alcastro@uacj.mx](mailto:alcastro@uacj.mx)

## Introducción

En el desarrollo histórico de las sociedades se han legitimado representaciones, imágenes y valores sobre los educadores y su labor, expresando la finalidad social concebida por doctrinas psico-pedagógicas hegemónicas (Palacios, 1988). La docencia se ha reconocido como la actividad de los profesores concentrada en el aprendizaje de los alumnos que implica su presencia ante los grupos en clases teóricas, prácticas, clínicas, talleres y laboratorios según su adscripción a un programa educativo y relacionada con la adhesión a creencias respecto de las funciones institucionales asignadas (O'Neill, 1981). En educación media superior, la planificación, implementación y evaluación de la docencia se han planteado como integrales, interdependientes, sistemáticas e intencionadas. Por consiguiente, se ha buscado la disminución de la variabilidad y se ha propuesto la homogeneización de la práctica docente susceptible de evaluación y certificación, dependiendo de la concepción histórica dominante (Lundgren, 1997). Con la reforma educativa vigente, el gobierno mexicano ha generado estrategias de evaluación educativa, incluidas las del docente, para verificar sus tiempos de operación, permanencia y nuevas modalidades de contratación. El ideario de un modelo educativo basado en competencias ha sido el más acorde con esta pretensión de evaluación, donde la actualización continua y los procesos de gestión educativa han sido relevantes, no obstante las necesidades de profesionalización en la aplicación de un modelo pedagógico de corte constructivista contextualizado (Silva, 2006).

Con el desarrollo económico de los países, organismos internacionales han precisado la necesaria vinculación de la educación con el sector productivo y se ha delimitado cierto rol científico-técnico del profesorado para obtener logros prescritos a través de tecnologías de información-comunicación y de la planeación estratégica. Las teorías económicas neoclásicas del capital humano en la perspectiva estructural-funcionalista justificaron la noción de *capacitación profesional*, entendida como el entrenamiento de técnicas especializadas para realizar tareas específicas en contextos laborales y organizacionales. Esta concepción teórica ha sido analizada desde las ciencias sociales como la perspectiva dominante; incluso se ha afirmado que la educación, lejos de estar al servicio del Estado, se encuentra troquelada por el mercado globalizado. Así, las competencias de gestión administrativa, como el cumplimiento de los tiempos operativos

por parte de los docentes, son mayormente visibles y, por ende evaluables, en tanto sean homogéneas.

Por otro lado, se encuentra otra noción paradigmática, argumentada desde perspectivas sociológicas críticas y pedagogías neo-humanistas: la *formación profesional*. A diferencia de la capacitación técnica, ésta se ha sugerido en un campo mucho más amplio, al plantear una especie de desarrollo integral con procesos de aprendizaje proactivo, crítico y reflexivo en la toma de decisiones y solución de problemas educativos por parte de los docentes con connotaciones éticas del ejercicio profesional. Esta dimensión, por su heterogeneidad, mantiene procesos complicados de evaluación en el desempeño docente.

La competencia docente se entiende como la movilización de recursos intelectuales profesionales para utilizar determinados objetos de aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido. Algunas críticas han indicado que en contextos latinoamericanos, la competencia operacional del hacer está más relacionada con las expectativas de las sociedades periféricas, en términos de mejora económica, que con la competencia académica del pensar. Así, la separación ilegítima del pensar y el hacer obedece a situaciones que se definen a partir de los intereses que varían según los resultados de los juegos de poder en la sociedad y en los sectores productivos y empresariales (Barnett, 2001). Se ha observado mayor énfasis en la capacitación profesional para el manejo instrumental de estrategias de aprendizaje donde los docentes han desarrollado competencias administrativas individuales de gestión y documentación. Al margen, el diseño e implementación de procesos de formación profesional crítica, reflexiva, ética, colectiva e integral en los entornos educativos ha dificultado el desarrollo de competencias académicas en los docentes de educación media superior. Diversos estudios ya han indicado la importancia de la formación de competencias estratégicas en combinación con la innovación y la creatividad en los docentes (Fernández, 2013).

En México se han identificado 285 mil 974 docentes en el nivel medio-superior del sector público que laboran en 15 mil 427 centros de trabajo con diferentes subsistemas (SEP, 2014a). La docencia en este nivel ha sido orientada por el modelo nacional basado en competencias educativas y en pedagogías constructivistas explicitadas en la Reforma Integral para la Educación Media-Superior (RIEMS) donde se establece, por decreto, el

Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) (DOF, 2008a). Con fundamento en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, recuperado en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 y continuando con los señalamientos de la RIEMS, se ha definido el perfil académico compartido del profesorado de Educación Media Superior (EMS), especificado a su vez en el acuerdo secretarial 447 (DOF, 2008b) y sus modificaciones en el acuerdo 488 (DOF, 2009), emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En el artículo cuarto del capítulo II del primer acuerdo citado, las competencias docentes que debe reunir el profesor de EMS se formularon considerando cualidades individuales de carácter profesional, académico, ético y social en ocho competencias con determinados atributos:

- 1) Formación continua profesional
- 2) Dominio y facilitación de aprendizajes
- 3) Planificación competencial y contextual
- 4) Didáctica efectiva y creativa
- 5) Evaluación formativa de competencias
- 6) Aprendizaje colaborativo y autónomo
- 7) Desarrollo integral
- 8) Gestión institucional

El análisis empírico de estas competencias implica el intento de comprender los cambios en la acción del profesorado determinados por lineamientos de política educativa, pues los preceptos de profesionalización y certificación de competencias docentes permitirían, en teoría, la promoción de la calidad educativa (Gimeno Sacristán, 1998).

El modelo educativo centrado en el aprendizaje y en las competencias educativas propuesto por la RIEMS ha sido tratado con el Programa Nacional de Formación Docente de la Educación Media Superior (Profordems) de la Subsecretaría de Educación Media Superior; fue diseñado por el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional y, recientemente, fue implementado por universidades estatales. También, con los procesos de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Certidems) –propuesto por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior– y de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (Ecodems), del Centro

Nacional de Evaluación, se han tratado de orientar las acciones de la formación y actualización docentes mediante diplomados, especialidades y exámenes de certificación con vigencia para profesores en servicio (Padilla, 2013). Por otro lado, el SNB busca reorientar los procesos evaluativos de la práctica docente al realizar observaciones *in situ*, entrevistas a docentes y considerar evaluaciones cuantitativas tipo cotejo de una gran cantidad de indicadores para cada institución que solicita su adscripción para obtener mayor financiamiento gubernamental.

Asimismo, se ha observado que los sistemas de incentivos económicos institucionales al desempeño docente han propiciado fuertes estructuras de comportamiento basadas en la competitividad, eficiencia y eficacia según el paradigma laboral de la calidad total y la planeación estratégica.<sup>1</sup> No obstante, también ha desembocado en la diferenciación, falta de transparencia, abuso de poder, corrupción y desensibilización ética y humana, entre otros fenómenos, ante la pérdida paulatina de la imagen social y del poder adquisitivo del profesorado (Fernández, 1992). Debido al cambio de modelos educativos centrados en la enseñanza a aquellos orientados en el aprendizaje, el enfoque actual de formación docente supone que el profesor funge como un facilitador y coordinador en la construcción de conocimientos contextualizados, donde la intersubjetividad colectiva desempeña un papel preponderante para el desarrollo de intelectuales críticos y reflexivos (Ornelas, 2000). Sin embargo, persiste el enfoque de la capacitación docente que supone el necesario dominio de conocimientos técnicos didácticos e instrumentales específicos desarrollados a partir de la transferencia de habilidades con independencia de las condiciones específicas donde éstas sean aplicadas (Unesco, 2000). Así, la explicitación de competencias del profesorado susceptible de valoración objetiva presupone la connotación directa de los procesos de certificación y calidad educativas que promovieron cambios, principalmente, en el rol del docente como gestor administrativo para documentar su práctica atendiendo la política educativa, al margen de su formación integral y ética con responsabilidad social (Imbernón, 2007). Por consiguiente, el estudio que se presenta en este artículo se guió por la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se perciben las competencias administrativas y académicas por los profesores de educación media superior en Ciudad Juárez, Chihuahua, respecto de las competencias docentes propuestas por la RIEMS?*

### **Estructural-funcionalismo versus socio-humanismo en la práctica docente**

El estudio se enmarcó desde dos enfoques teóricos acotados por las ciencias sociales: estructural-funcionalismo y socio-humanismo. En el primero, las delimitaciones conceptuales de la docencia se fundamentan en los planteamientos teóricos de la economía neoclásica, con énfasis en la justificable reinversión del capital académico humano, para la conformación de un nuevo perfil del profesorado en las instituciones de educación media superior (IEMS); mediante la formación en competencias profesionales adjudicadas por las ideologías educativas y marcos político-institucionales vigentes, la meritocracia ha posibilitado el avance en la pretendida homogeneización de los criterios de evaluación docente en forma individualizada. En el segundo se han identificado perspectivas de construcción de conocimiento integral que plantean la vinculación de la teoría con la práctica desde una permanente reflexividad colectiva. En los estudios culturales y teorías neo-humanistas pedagógicas se presenta a la docencia como un conjunto de acciones heterogéneas en un campo multideterminado de práctica socio-cultural; ésta ha sido vinculada con procesos de aprendizaje mucho más amplios que la determinan en forma directa o indirecta, más allá de la visión homogeneizadora de las perspectivas eficientistas y gerencialistas de la organización académica planteada por la política educativa actual.

### **Perspectiva estructural-funcionalista en la docencia**

A finales del siglo XX, el avance de la pedagogía industrial norteamericana y de las ciencias administrativas-organizacionales orientó los procesos de capacitación y el desarrollo de recursos humanos profesionales al servicio de la instrucción que impactaron en la docencia. El planteamiento de origen religioso y ético de la actividad laboral incorporó las nociones de servicio, vocación, esfuerzo, dedicación y sacrificio, dignificando el trabajo como una gratitud y cualidad espiritual del ser humano (Weber, 1996). No obstante, la influencia de un proyecto imperial globalizado, neoliberal y las innovaciones tecnológicas condujeron a una nueva realidad en que la circularidad de los capitales y de la tecnología en tiempo real no acompañó necesariamente la circulación de los individuos ni del conocimiento (Neave, 1991). El aumento de la renta del capital en mayor proporción que la del trabajo generó crisis institucionales para satisfacer servicios de seguridad, financieros, mediáticos y educativos (López, 1998). Por consiguiente, el capital humano –definido como la cantidad de conocimientos técnicos y de competencias que posee la

población trabajadora de un país— procedente de las inversiones en educación formal y capacitación para el trabajo ha ido ocupando un lugar privilegiado dentro de la literatura económica.

El trabajo se consideró como insumo, y la educación y/o capacitación profesional como inversiones realizadas por individuos racionales con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos (Becker, 1983). La productividad es un criterio que relaciona el resultado de un proceso con los diversos recursos e insumos como la mano de obra calificada utilizada en función de su esfuerzo (Baumol, 1986). El individuo denominado agente económico en el momento que toma la decisión de invertir en su educación, evalúa los beneficios y los futuros costos. Si el valor actualizado neto de los costos y las ventajas es positivo, es posible que el agente decida seguir estudiando mediado por un comportamiento racional e invirtiendo para sí mismo a través de un cálculo matemático (Schultz, 1961). El sistema capitalista consolidó el principio meritocrático referente a la forma de gobierno basada en la recompensa de la mayoría de las capacidades mediante el esfuerzo individual (Young, 1958). El precepto de que cada uno es tratado de la misma manera y tiene las mismas oportunidades de tener éxito orientó la formación de personas competentes con capital humano siguiendo principios meritocráticos (Lewis, 1997). Se ha planteado que el aseguramiento de gente más cualificada llegaría a los trabajos más importantes de la sociedad. Por lo tanto, las escuelas como instituciones estatales de socialización, cumplirían con procesos de selectividad y estratificación social en la asignación de roles y estatus para el funcionamiento de un sistema social (Parsons, 1966).

Así, la docencia constituye el conjunto de acciones teórico-prácticas del profesorado orientadas por diversos lineamientos institucionales funcionando como un sistema estructurado mediante normas y sanciones (Parsons, 1969). Además, la aplicación de estrategias didácticas sigue ciertas creencias relacionadas con las funciones institucionales asignadas, por lo que la responsabilidad del profesorado se ha vinculado con la generación de recursos humanos capaces de abastecer de forma diferenciada y estratificada al sector productivo del país (Durkheim, 1989). Los cambios en la formación y el desarrollo de recursos humanos para el sector productivo implicaron criterios de eficiencia y calidad administrativas mediante políticas públicas principalmente en los servicios educativos otorgados por el Estado, según las exigencias del mercado (Aboites, 2012). La integración de

profesionales en la planta académica de educación media superior a través de su profesionalización ha sido una tarea emprendida históricamente desde diversas estrategias, en donde han coexistido concepciones en diferentes niveles discursivos. Sin embargo, la docencia ha sido estructurada a partir de lineamientos burocráticos para generar procesos funcionales de cumplimiento de los tiempos de operación mediante la gestión y documentación de su propia práctica profesional (Gil Antón, 1994).

La expansión de la tecnología educativa como teoría pedagógica fue uno de los aspectos focales en la capacitación de docentes que tuvo la única finalidad de educar para la eficiencia adecuando el producto (conocimiento) a las habilidades del cliente-usuario (alumno) que son requeridas en el mercado (empleo) (Clark y Lewis, 1985). Así, las competencias docentes privilegiadas fueron aquellas en que se activan conocimientos, habilidades y actitudes de forma planeada como estrategia determinada de mejora continua ante una situación determinada y cuyo resultado es haber alcanzado el propósito deseado con un buen nivel de realización, es decir, con eficiencia administrativa.

#### Perspectiva socio-humanista en la docencia

La crítica procedente del campo de la sociología y la pedagogía socio-humanista recogió las objeciones planteadas en el sentido de que la capacitación profesional ignoraba la realidad del trabajo como fuerza ordenadora de la vida (Lipsmeier, 1984). Con el avance de los estudios culturales (Gertz, 1988; Mead, 1990) y la sociología de la educación (Giroux, 1983), la necesidad del desarrollo de valores formativos en la docencia representó la ampliación del canon educativo aplicado en los campos de la lengua, la historia, la matemática y las ciencias naturales. La noción de profesión se actualizó a mediados del siglo XX, a través del surgimiento del modelo de competencias laborales y profesionales que reforzó procesos de capacitación y entrenamiento técnico especializado (Zarifian, 2004). No ocurrió lo mismo con el concepto de formación profesional ligado al pensamiento socio-humanista, que busca generar competencias que integren en la técnica valores sociales, procesos cognitivos reflexivos y manejo de emociones en los currículos educativos.

La capacitación profesional utilizada para colmar la brecha entre trabajo e instrucción se identificó como instrumento de enajenación del individuo a través del proceso de trabajo industrial, objeto de aguda crítica en

los años veinte. La insistencia de Marx y Engels (1973) en la necesidad de que el trabajo instruido y la conciencia social (material e intelectual) vayan cada uno por su lado, respondía a los efectos alienantes del hombre respecto de su propia actividad mediante la esclavización del obrero al trabajo. Así, la educación polivalente planteada por Lenin en la URSS se postuló como la exigencia del desarrollo total y completo del hombre en el ámbito de todas sus facultades y posibilidades, de sus necesidades y capacidades, de satisfacción donde él decida por sí mismo dentro de una movilidad laboral y ante la capacidad para obtener cualquier trabajo (Etzioni, 1964). Diversos esfuerzos en América buscaron la vinculación y concientización del hombre respecto de su sistema productivo (Freire, 2002), evitando la producción de un hombre unilateral que solo serviría mientras se mantiene en el sistema de trabajo.

La noción socio-humanista de la formación de la personalidad a través de la profesión docente (Maritain 1947) ubicó perspectivas antiautoritarias educacionales manifestadas en experiencias europeas al perseguir una escuela libertaria (Chateau, 1974). Las pedagogías de Ferrer, Neil, Maslow y Rogers, en Palacios (1988), ubicaron la importancia de la educación centrada en el estudiante o aprendiz que permitiera el desarrollo integral considerando los aspectos emocionales y la toma de decisiones responsables tanto de los alumnos como de los docentes. Ante la falta de rigor en el uso de términos que hacen referencia a la profesión —el empleo de denominaciones como ocupación, trabajo técnico y oficio en varios textos— se ha utilizado “formación profesional” para referirse a la capacitación de técnicos especializados, creando una serie de confusiones. Esta situación se incrementa en el debate cuando se incorpora el constructo de “formación en competencias” que surge estrechamente vinculado a la capacitación del técnico para delimitar las habilidades mecánicas específicas de su desempeño (Mertens, 1997). Traducidas en módulos de instrucción, las competencias profesionales docentes han sido objeto de entrenamiento de habilidades para favorecer el desarrollo económico. La relación economía del mercado y trabajo fue abordada por Perrenaud (1999:14) de la siguiente manera: “[...] El mundo del trabajo se apropió de la noción de competencia, la escuela seguiría sus pasos, amparándose en la modernidad y en el cambio de valores de la economía del mercado”.

Sin embargo, el uso de la denominación “formación en competencias” no va acompañado por la necesaria investigación acerca de cuáles serían

los factores socio-educativos y éticos de los educadores que se estructuran en la formación profesional. Así, en la perspectiva socio-humanista se busca desarrollar no únicamente determinadas habilidades y destrezas en la enseñanza, sino también consolidar una posición conceptual que permita a los docentes interpretar y fundamentar sus actividades profesionales. Aunque la línea teórica que separa la capacitación de la formación sea conceptualmente tenue, en la práctica se avizoran múltiples diferencias. En el campo de la educación como disciplina de las ciencias sociales, la formación profesional hace referencia a un proceso mucho más amplio e integral que solo el desarrollo de habilidades prácticas para ejercer una función específica (Jiménez, 1996). Por otro lado, la multiplicidad de modelos y de ideologías educativas, incluso algunas incompatibles entre sí, han mantenido la proposición de construir una educación democrática como alternativa de la pragmática (Apple, 1997). Ante el desarrollo de ciencias físicas y naturales del siglo XIX, así como el interés científico-técnico-económico de finales del XX, algunos críticos siguen pugnando por la educación integral a partir del desarrollo de las ciencias pedagógicas y culturales, buscando abrir brechas en el aspecto cognitivo, valoral y afectivo más que privilegiar la cultura técnica y la racionalidad instrumental (Ferreiro, 1999).

Considerando algunas experiencias internacionales relativas a las repercusiones que tiene el mencionado enfoque en la formación inicial y en el currículo universitario (Pavié, 2011), la libertad, la democracia y la ética no fueron parte primordial en la cultura hegemónica neoliberal basada en el mérito individual; ante el incumplimiento de los derechos humanos, los ciudadanos únicamente representan ser espectadores y su participación en la vida política se reduce al llamado del voto (Lipset, 1963). El individualismo acrecentó su poder sobre la colectividad, pero trajo consigo la disminución cultural de la reflexividad y creatividad (Schön, 1983). Las funciones educativas a cargo del Estado han mantenido estas antinomias que han definido la disparidad entre los objetivos discursivos homogeneizadores y la realidad heterogénea en el campo educativo complejo. Entre imperativos del mercado, la capacitación profesional parece haber generado mayor fuerza en la búsqueda de la formación de recursos humanos competentes para abastecerlo. Así, las competencias del profesorado en educación media superior han sido estructuradas por proyectos de planeación estratégica neoliberal para la validación de su profesionalismo y cumplimiento operativo.

### **Profesionalización docente**

En México, la necesidad de recuperar legitimidad social que el Estado había perdido a raíz de los sucesos estudiantiles de 1968, junto con la modernización y expansión de la educación, originaron políticas educativas dirigidas principalmente a las clases medias (Kent, 1991). La urgencia de establecer una vinculación entre formación escolar y capacitación respondió a las exigencias de mano de obra cualificada para su inserción al aparato productivo. Bajo la perspectiva costo-beneficio, se representan actividades específicas susceptibles de control en los procesos productivos de los sistemas educativos. Así, la naturalización del ejercicio profesional respondió a preceptos de productividad y calidad en tanto que aquellas personas denominadas profesionales han adquirido conocimientos técnico-especializados (profesionalización), los han aplicado con procedimientos estandarizados y normalizados (profesionalismo) y han actuado con valores éticos aceptados durante su aplicación (profesionalidad) (Larson, 1977).

El concepto de profesión se ha concebido como un oficio laboral especializado, aunque se insiste en la diferenciación entre profesión y ocupación técnica. No obstante, se ha aceptado como una actividad especializada realizada por personal calificado. El profesional es toda aquella persona que puede brindar un servicio o elaborar un bien garantizando el resultado con eficiencia y calidad determinada, es decir, con profesionalismo. En otras ocasiones se ha preferido evitar el término profesionalismo cuando se identifica la confusa mezcla de valores del estatus y los privilegios socio-laborales a los que se aspira en una descripción ideológicamente afectada (Ginsburg *et al.*, 1988). Esta mezcla, en la pretensión de que la profesión docente pueda diferenciarse de otras ocupaciones e identificarse con aquellas profesiones clásicas que han gozado de un mayor reconocimiento, autonomía y prestigio en sociedades liberales, también se ha prestado a la perversión de valores en beneficio de intereses corporativistas (Contreras, 2001). En su lugar, se ha optado por el concepto de profesionalidad como modo de rescatar lo que de posible tiene la idea de profesional en el contexto de las funciones inherentes al oficio de la docencia. Estudios recientes analizan la profesionalidad como un conjunto de atributos personales para ejercer una actividad laboral con autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas (Carr-Saunders y Wilson, 1964). Algunos estudios han argumentado la necesidad de concreción de caracteri-

zar las competencias profesionales de determinados perfiles, principalmente de la familia de los educadores (Tejada, 2009).

Por otro lado, Hoyle (1980:44) ha interpretado la profesionalidad como: “[...] las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”, distinguiendo entre profesionalidad restringida y amplia en los sistemas de formación de docentes. La primera caracterizada por proveer elevados niveles de competencia en el aula, centrada en la comprensión del alumno o en la materia que se imparte, satisfacción en sus relaciones interpersonales con su clase, rendimiento según sus propias percepciones de los cambios obtenidos en el comportamiento y realizaciones de los alumnos y asistencia regular a cursos de índole práctico. Mientras que la profesionalidad amplia, además de las anteriores, incorpora características como la consideración del contexto escolar, comunitario y social, participación en conferencias profesionales, paneles, grupos de trabajo y debates, manteniendo una conexión explícita entre teoría y práctica, y se compromete con una teoría acerca del currículum y de la evaluación.

Stenhouse (1984), de acuerdo con Schön (1983), criticó la caracterización de Hoyle y consideró al profesional amplio dependiente de la teoría, proponiendo la flexibilidad del marco curricular para que el docente reflexione sobre su propia práctica, compruebe la teoría en la práctica y profundice su propio modo de enseñar. Por su parte, Gimeno Sacristán y Pérez (1983:23) definieron profesionalidad como: “[...] la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”. Las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes, en función de lo que el oficio educativo requiere, representan las variadas formas de expresar el contenido del concepto profesionalidad, conjugadas en la descripción del desempeño del oficio de enseñar y la expresión de los valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión según las condiciones personales, institucionales y sociopolíticas de su contexto. Sin embargo, las discusiones sobre la utilidad del término profesionalidad han arrojado un pretendido uso del mismo como lema para apoyar a quienes tienen la capacidad de ejercer el control discursivo y se valen de los recursos retóricos para crear consenso evitando la discusión y la autonomía (Lerena, 1983). Contreras (2001:18) analizó el término profesionalidad como sustractor de control y

sentido del trabajo docente: “[...] la profesionalidad del profesorado [...] se instala en el debate sobre la proletarización con advertencias ideológicas de pérdida de ideales sociales [...] y sustracción progresiva de cualidades que le han conducido a la pérdida de control y sentido en su propio trabajo [...] la pérdida de la autonomía diluida en las palabras reformistas actuales”.

En México, la profesionalidad se ha insertado implícitamente en los procesos de instrumentación de la política educativa. Como en otros países, se espera que la productividad académica, y su comprobación con documentos, esté acompañada de una ética laboral implícita. Empero, se ha encontrado que la relación ética laboral y productividad no se ha visualizado como determinación mecánica al incidir en procedimientos de estandarización y nivelación de la segunda, dejando de lado la primera (Arnaut, 1996). La configuración de características específicas que identificarían a un grupo profesional ha sido objeto de una amplia discusión y difusión. Elliot (1975) reconoció los elementos centrados en lograr una posición que permitiría legislar sobre las normas del ejercicio e ingreso de la profesión, realizar acciones que tiendan a la superación permanente del grupo profesional, contar con un cuerpo de cocimientos propios, participar en los mecanismos para su enseñanza, adopción de un código ético y desarrollar una noción de servicio (Cleaves, 1985). La profesionalización busca desarrollar competencias, controlar la práctica, la experiencia y garantizar cierta acumulación de conocimientos teórico-prácticos (capital humano). Mientras algunas profesiones confieren estatus económico, prestigio y cierta autonomía, las distintas maneras de enfocar y entender la figura del profesor dependen del modo en el que éste ha de formarse en exigencias de una tendencia multiproductora (Clark, 1986) y, por ende, con cierta polifuncionalidad de las prácticas académicas como lo afirmó Rozada (1997:59): “[...] con frecuencia esto se expresa metafóricamente, y así, se habla de los profesores como técnicos, como artistas, como profesionales, como reformadores sociales, como tecnólogos críticos, como intelectuales, como investigadores y hasta como jardineros”.

Los procesos de actualización y profesionalización diseñados en las políticas educativas en América Latina a partir de los años noventa, han sido ubicados bajo el constructo de “formación continua”, el cual representa un pretendido espacio compartido entre capacitación y experiencia que permita guiar la construcción de competencias profesionales. Por lo tanto, las competencias docentes han sido entendidas como la interac-

ción de “saberes” puestos en juego por cada profesional de la educación para ejecutar tareas específicas y resolver situaciones concretas del trabajo académico, evidenciando procesos de calidad y eficiencia, lo que lo hace “competente” en el ámbito profesional (Arguelles y Gonzci, 2001). Sin embargo, la implementación de un modelo basado en competencias en los procesos de profesionalización docente, ha dirigido los esfuerzos en el desarrollo y la evaluación de competencias docentes individualizadas meritocráticas. Así, los procesos de profesionalización de docentes han sido estructurados mediante los condicionamientos de exigencia bajo la perspectiva del racionalismo instrumental individual más que al colectivo.

En sí, la capacitación profesional ha transitado a estructuras de entrenamiento en habilidades de planificación, didáctica y evaluación mediante cursos para docentes diseñados desde la planeación estratégica basada en la teoría del capital humano. Sin embargo, al poner énfasis en el desarrollo de habilidades instrumentales profesoras, buscando la homogenización y estandarización de su profesionalismo mediante sistemas de evaluación de desempeño, se ha reforzado contradictoriamente la exigencia de productividad académica individual meritocrática ante una de trabajo colegiado y colectivo heterogéneo sin considerar regulaciones socio-éticas de la profesionalidad. Por lo tanto, el modelo de profesionalización no ha sido resuelto debido a las implicaciones en la dimensión de la formación profesional integral y ética que no se han incorporado en la práctica académica del profesorado. Así, la perspectiva mercantilista de “producir para merecer o sobrevivir” implica efectos en la constitución de una profesión académica indefinida con efectos discordantes de simulación y problemas de incorporación o socialización en las comunidades académicas inmersas en un mercado académico heterogéneo.

En el reconocimiento o aspiración a la profesionalidad, se activan imágenes o ideales culturales que recogen características que suelen relacionarse con la neutralidad ideológica, autoridad del experto, actuación guiada por el conocimiento científico, vocacionalismo y el control emocional (Beyer, 1991). Ha sido habitual encontrar entre las justificaciones de los docentes a su estatus de profesional, la comparación con aquellas profesiones que normalmente se reconocen como tales. Skopp (en Pereyra, 1988) afirmó que los rasgos definitorios de una profesión son: poseer un saber sistemático y global, poder sobre el cliente, actitud de servicio ante sus clientes, autonomía o control profesional independiente, prestigio social y reconocimiento

legal y público del estatus, así como una subcultura profesional especial. Por su parte, Fernández (1992) señaló como rasgos, el poseer competencia o cualificación en el campo de conocimiento, vocación o sentido de servicio a sus semejantes, licencia o exclusividad en su campo de ejercicio, independencia o autonomía frente a organizaciones y autorregulación o control ejercido por el propio colectivo profesional.

De acuerdo con estas definiciones, la falta de independencia profesional del profesorado respecto del Estado, que fija los contenidos curriculares según los procesos de descualificación y recualificación en la mentalidad mecanicista y mercantilista, ha conducido a un modelo gerencialista de los procesos educativos basados en una concepción ilusoria de la autonomía o libertad de cátedra. La práctica profesional y el conjunto de relaciones sociales en el espacio escolar se encuentran regulados por las formas de organización estructural burocrática acorde con el mercado. La racionalidad instrumental como forma de orientar las tareas educativas y la jeraquización como forma de pensar las relaciones sociales han imposibilitado la comunicación pública, cuyo objetivo es el entendimiento y la integración (Habermas, 1981).

Por el contrario, la diferenciación exacerbada se posibilita cuando los académicos asalariados excluidos de las decisiones institucionales y sociopolíticas pierden el control sobre el propio trabajo. El sentido ético implícito de la profesión en un proceso de separación entre concepción y ejecución, se traduce en una desorientación ideológica y termina por diluirse (Popkewitz, 2000). La proletarización del enseñante ha conducido a entender la actividad docente como semi-profesional al acercarse cada vez más a las condiciones y a los compromisos e intereses de la clase obrera: “[...] el proceso de proletarización de los docentes debe ser analizado de la misma manera que el sufrido por los trabajadores de las fábricas o de las oficinas [...] se ha perdido el control sobre las formas de realización del trabajo y las decisiones técnicas del mismo, así como de los fines y propósitos sociales a los que se dirige el trabajo” (Contreras, 2001:25).

Aunque la vocación implícita del profesor sigue siendo parte de la ideología con cierta satisfacción del rol que muchas otras profesiones o que cualquier cuerpo de funcionarios del Estado, la discusión no ha dado suficientes elementos para conceptualizar una profesión ante la falsa percepción de un mercado académico homogéneo, el cual se ha discutido ampliamente ante la diversidad del personal docente y la multifuncionalidad de sus

actividades. La construcción de una profesión y un mercado académico requiere de la sensibilización por parte del Estado de los patrones simbólicos invisibilizados de desigualdad, exclusión-inclusión y jerarquización de estatus y poder, generados en el seno de lo que representarían los nuevos profesores de educación media superior. No obstante, la política educativa busca estandarizar los grados de productividad, eficiencia y calidad de las culturas académicas para retroalimentar estrategias colectivas centradas en la gestión de recursos extraordinarios y cumplir con la diversificación laboral establecida. Bajo la única salida del cumplimiento de reglas de operación, que además son incentivadas o sancionadas individualmente, se plantea la problemática de renovación del personal docente en un perfil académico competitivo que intervenga en la gestión del conocimiento nacional e internacional a través de su profesionalización en el modelo de competencias educativas. Por lo tanto, se requieren espacios de mayor diálogo y discusión para comprender la realidad docente en la actualidad y definir lo que sería pertinente para evitar problemas en su composición profesional futura.

### **Método**

El objetivo de la investigación fue identificar las competencias administrativas y académicas en profesores de educación media superior de centros escolarizados de un subsistema público de bachillerato en Ciudad, Juárez, Chihuahua. Las competencias docentes fueron delimitadas por el gobierno federal mexicano mediante la RIEMS en: 1) formación continua profesional, 2) dominio y facilitación de aprendizajes, 3) planificación competencial y contextual, 4) didáctica efectiva y creativa, 5) evaluación formativa de competencias, 6) aprendizaje colaborativo y autónomo, 7) desarrollo integral y 8) gestión institucional (DOF, 2008b). En la categoría de administrativas se agruparon aquellas que el docente activa para planificar, diseñar, documentar, evaluar y gestionar procesos educativos fuera del aula (de acuerdo con la RIEMS las competencias 3, 5 y 8). Las académicas se consideran actividades de formación continua, implementación didáctica, colaboración y desarrollo integral (competencias de la RIEMS, 1, 2, 4, 6 y 7).

Con un enfoque cualitativo y en el marco de la investigación interpretativa, se utilizó un estudio de tipo exploratorio y descriptivo, donde la metodología etnográfica sirvió para analizar las relaciones entre sujetos y procesos sociales en su dimensión histórica. Al registrar las concepciones

del profesorado de bachillerato respecto de las competencias docentes en el marco de su participación en la política educativa por haber cursado el Profordems, se buscó comprender los eventos concretos con base en la observación participativa para construir representaciones a partir de la información particular y no en forma universal y abstracta. El ejercicio reflexivo consistió en contrastar lo empírico y lo teórico para comprender los nexos de los sucesos particulares y su contexto general (Erickson, 1989). El presente estudio mantuvo la perspectiva histórico-cotidiana que concibe a la institución educativa como un espacio contradictorio y de negociación, pues la cotidianidad no es un proceso acabado, sino en transformación y construcción permanente por los sujetos que en ella participan (Calvo, 1993).

En una primera fase, se revisaron documentos oficiales de las políticas educativas publicadas en los Diarios Oficiales de la Federación y se analizaron tanto los planes institucionales de capacitación y actualización docente como información sobre la composición del profesorado. El propósito fue dilucidar los nexos de lo cotidiano con los aspectos político, económico, cultural e histórico. Además, se consideraron algunas opiniones del profesorado vertidas en el Primer Foro Nacional de revisión del Modelo Educativo de EMS, realizado por la SEP el 13 de febrero de 2014 en la ciudad de Chihuahua; ahí se presentaron, entre otros temas, ponencias de los propios docentes sobre su profesionalización.

Con estos antecedentes, en una segunda fase, a partir de diversos registros de observación participante en cursos de actualización docente de un subsistema público de bachillerato, se realizaron invitaciones expresas a los profesores a compartir los propósitos e intencionalidades del estudio. La observación participante se utilizó como práctica de investigación al analizar patrones de comportamiento de los profesores compartiendo el contexto en que se desenvuelven. El intercambio de información entre observador y observado(s) constituyó la esencia del proceso de identificación de las vivencias y posturas respecto de determinada situación a partir de la comprensión de su lenguaje y sus formas de vida a través de la observación (Aguirre, 1997). La iniciativa para lograr la interrelación entre observador y observado(s) se originó mediante la construcción de procesos de confianza básica en que la presencia del primero no modificó la dinámica normal del comportamiento de los sujetos en el contexto compartido donde realizan sus actividades.

Asimismo, se realizaron ejercicios de exploración diagnóstica de las ocho competencias docentes y sus atributos a 92 docentes voluntarios mediante una escala de clasificación con tres valores: *a)* insuficiente, *b)* regular y *c)* competente. Aunque se analizaron las respuestas en forma cuantitativa mediante estadísticos descriptivos y se reportaron diferencias de varianza unidireccional por sexo, antigüedad y procesos de profesionalización nacional, el estudio consideró este hallazgo de manera complementaria, pues se buscaron principalmente los sentidos y las concepciones de las competencias docentes al haber comprobado la acreditación del diplomado del Profordems durante el último quinquenio. El levantamiento de la información empírica se realizó entre 2013 y 2014. El propósito fue comprender cómo identifican los docentes las competencias en su práctica académica a partir de su capacitación y no el de evaluar el funcionamiento del programa nacional mediante estudios antes y después. Al circunscribirse en el ámbito de la metodología cualitativa, la investigación buscó comprender las concepciones actuales del profesorado en el momento y espacio presentes de la institución educativa. Esto implicó el análisis de situaciones concretas para, después, construir nexos con el contexto y aportar a un marco teórico no acabado.

En una tercera fase se formaron cinco grupos de enfoque de entre nueve y doce profesores, quienes construyeron sentidos respecto de la identificación de competencias docentes. El trabajo con los grupos de enfoque como técnica de investigación cualitativa resultó rápido y eficiente para identificar las concepciones de los sujetos de estudio. Como herramienta metodológica de construcción social, se generó información nueva y profunda al conocer la interpretación de conceptos y sondear el sentimiento integrado en la opinión de los participantes, lo cual permitió identificar las reconstrucciones y representaciones colectivas de la situación estudiada (Callejo, 2001). La descripción y comprensión de los hallazgos permitió observar los medios detallados a través de los cuales los sujetos adoptaron acciones significativas y crearon una percepción propia y de la otredad. Basados en una guía dirigida de tres preguntas sometidas a previa revisión, de los grupos de enfoque se obtuvo información valiosa y significativa mediante la creación de un contexto de interacción grupal como base para la producción de información (Ibáñez, 1979). La logística de los grupos de enfoque fue responsabilidad del investigador, así como la transcripción y procesamiento analítico de la información. Con el apoyo visual de hojas

de rotafolio, audio y video-grabación, las preguntas se enunciaron una a la vez, evitando procesos de inducción con la siguiente guía: ¿qué es para usted competencia docente?, ¿qué competencias administrativa utiliza frecuentemente? y, ¿qué competencias académicas son mayormente utilizables para usted?

En una cuarta fase se invitó expresamente a los profesores participantes en los grupos de enfoque para realizar entrevistas semiestructuradas respecto de las competencias docentes. Se lograron 21 entrevistas con profesores de bachillerato con y sin experiencia de haber cursado el diplomado del Profordems. Como técnica fundamental de la metodología cualitativa, la entrevista buscó estudiar y describir patrones de comportamiento del sujeto en todo el curso de la relación establecida con el entrevistador. Definida como un momento de observación, percepción y asimilación que hizo confluir en el entrevistador las funciones de investigador y del profesional, la entrevista ha sido una técnica que muestra el punto de intersección entre la ciencia y las necesidades prácticas (Hernández, Collado y Baptista, 2010). La interacción propiciada por las entrevistas semiestructuradas permiten ir un poco más allá de los actos exteriores revelados por la observación para penetrar en la intimidad del sujeto estudiado. Éstas se realizaron siguiendo las tres de fases o etapas propuestas por Nahoum (1961): apertura, como la actividad que tuvo lugar en el inicio de la interacción basada en la primera pregunta de la entrevista; desarrollo, el cual constituye el núcleo de la entrevista y representó la fase más larga donde apareció la mayor parte de la información; y cierre, momento que clausuró la interacción. Manteniendo las normas éticas de confidencialidad y anonimato, se utilizó audio-grabación, transcripción, análisis y categorización de la información recabada según la metodología de la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967).

El enfoque metodológico cualitativo utilizado en el presente estudio no buscó generalizar patrones de comportamiento con muestras estadísticamente representativas o diseños experimentales para comprobar hipótesis preestablecidas. Por consiguiente, no se establecieron indicadores y variables operacionales *a priori*, sino que la investigación condujo al manejo de conceptos ordenadores adquiridos de los mismos agentes al explorar la identificación de las competencias administrativas y académicas del profesorado. La delimitación empírica ayudó al abordaje más sistemático y fidedigno de los primeros registros e inferencias, conformando un mapa

comprensivo que aseguró y estimuló la interlocución con los informantes, sin el interés de validar o negar hipótesis previas (Bertely, 2001). El análisis dimensional permitió observar los procesos de desestructuración y reconstrucción de los diversos recortes de la realidad social; en consecuencia, la tarea del conocimiento ha sido integrar lo visible y lo oculto, así como la superficie y la estructura (Osorio, 2001). En estos procesos de reconstrucción, el análisis de contenido de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros de observación participante con un enfoque interpretativo y etnográfico, permitió estructurar elementos categoriales siguiendo la guía de los conceptos ordenadores del estudio: las competencias docentes, a partir de la construcción de sentidos y significados reflexivos de los propios agentes (Bachelard, 2000).

### **Resultados**

El personal académico de educación media-superior, identificado como el colectivo que se dedica fundamentalmente a cumplir la función de docencia, ha sido foco de atención para las políticas de los últimos gobiernos mexicanos en el marco de la calidad educativa. Se ha considerado que el mejoramiento del profesorado mediante procesos de profesionalización y formación permitiría favorecer una educación de calidad y una competitividad internacional. En la última década, han sido notorias las transformaciones del personal académico de bachillerato debido a factores como la demanda de un perfil idóneo de profesorado, los cambios impuestos por el mercado académico mediante estímulos económicos al desempeño docente y la introducción de las competencias docentes decretadas por el gobierno federal.

La práctica cotidiana de la docencia no ha sido suficientemente analizada como ejercicio profesional debido a su dependencia del Estado, manteniendo un debate entre la autonomía y la obligatoriedad. Los profesores entrevistados individualmente y en grupos focales aseguraron, por ejemplo, que el diplomado en competencias docentes del Profordems se ha instalado como obligatorio e insustituible, incluso condicionado para su permanencia en la institución. A nivel nacional, en los foros de consulta sobre el modelo educativo organizado por la SEP, se registraron opiniones sobre este sistema de formación o profesionalización docente de la siguiente manera: “[...] se necesita complementar la formación pedagógica genérica basada en el modelo de competencias con capacitación en contenidos por área curricular [...] también, desarrollar la figura de profesor investigador para

impactar en sus propias estrategias enseñanza-aprendizaje [...] implementar mecanismos de evaluación docente cuantitativos y cualitativos [...] incluir procesos de formación sin importar carga horaria” (SEP, 2014b:23). Los participantes también demandaron el reconocimiento de sus méritos, posgrados y participaciones colegiadas, propiciando evaluaciones pertinentes. Asimismo, propusieron desarrollar esquemas transparentes de acceso y promoción docente emulando la jerarquización de incentivos del Sistema Nacional de Investigadores. De igual forma, solicitaron becas para “[...] posgrado e idiomas, capacitación para tutores y la redistribución de las horas frente a grupo para implementar correctamente el modelo educativo por competencias” (SEP, 2014b:24).

La preocupación del profesorado surgió a partir de la contradicción entre el discurso oficial de generar y formar competencias docentes efectivas para el manejo y la construcción de aprendizajes con didácticas pedagógicas que permitan desarrollar competencias educativas en los alumnos, y los sistemas de evaluación docente nacionales e institucionales enfocados a:

- 1) cumplimiento de tiempos de operación de programas de estudio como lo indicó un docente: “[...] lo más importante es que cumplas con el programa, independientemente de los aprendizajes, menos de las competencias porque es muy complicado de evaluar para el gobierno” (Docente 15, 2013);
- 2) la responsabilidad en la entrega oportuna de calificaciones condicionadas: “...ahora tenemos que aprobar a todos justificando al modelo de competencias y a que ya la educación media superior es obligatoria [...] mi subdirector(a) me regresó las listas porque tenía muchos reprobados [...] ‘a ver cómo le haces...’” (Docente 4, 2013);
- 3) la responsabilidad de realizar y documentar procesos de planeación didáctica e instrumentación evaluativa con evidencias fundamentadas: “[...] ahora tenemos que tener todo por escrito en nuestro portafolio docente, las secuencias didácticas y los instrumentos de evaluación son muy importantes, pero no los hacemos como debe ser” (Docente18, 2013); y
- 4) manejo de la saturación de contenidos, cantidad excesiva de alumnos e insuficiencias de infraestructura y equipo: “[...] el modelo de competencias no se puede aplicar cabalmente por la cantidad de alumnos que tenemos que atender y por la insuficiencia de condiciones y equipo

para conducir las sesiones como debe ser [...] entonces, ¿qué hacemos? [...] Creo que lo que debería hacer la SEP es reducir tantos temas en un programa de estudio para que funcione este modelo mejor” (Docente 20, 2013).

Así, se observa que los docentes han desarrollado mayormente competencias administrativas de gestión y documentación que académicas de generación de aprendizajes competenciales.

En la exploración diagnóstica se contabilizaron las respuestas autopercibidas por 92 profesores voluntarios que quisieron responder una escala de clasificación con tres valores: insuficiente, regular y competente, según el grado de dominio de las ocho competencias propuestas por la RIEMS. De este grupo, 61% fueron mujeres y 39% varones; 54% de nuevo ingreso sin contrato definitivo y 46% profesores en servicio con contratación permanente y solo 23% ha concluido el diplomado en competencias docentes del Profordems. Llevar a cabo procesos evaluativos que garanticen el desarrollo del profesorado al tomar conciencia del sentido transformador que la evaluación tiene como práctica y cultura reflexivo-transformadora, integrando la autoevaluación, la evaluación por pares y la heteroevaluación, ha sido propuesto por diversos estudios (Medina, Domínguez y Medina, 2010). Con una confiabilidad aceptable en alpha de Cronbach de  $\alpha=0.946$ , no se encontraron diferencias significativas por género de los docentes, únicamente se observaron tendencias relevantes al encontrar mayores puntuaciones en la percepción de dominio de las competencias por las mujeres, excepto en las correspondientes a formación continua profesional (1) y dominio y facilitación de aprendizajes (2), donde se observaron mayores puntuaciones por los hombres. En el cuadro 1 se observa que los profesores con una antigüedad de más de cinco años en servicio percibieron mayores índices de dominio de competencias docentes excepto en la 1, formación continua profesional, con una diferencia significativa respecto de los de nuevo ingreso. Es decir, aunque la experiencia y antigüedad permite mejorar competencias tanto administrativas como académicas, también es complicado cursar maestrías o doctorados, mientras que los de nuevo ingreso ya cuentan con estos niveles educativos pero con menor manejo de competencias docentes.

Asimismo, los profesores en servicio que cuentan con el diplomado del Profordems percibieron mejoría en las competencias 2, 3, 4, 5 y 6,

con diferencia significativa respecto de los que no lo han cursado. Esto indica que los docentes consideraron que dicho programa, aunque no es equiparable a un nivel académico de maestría o doctorado, ha posibilitado generar competencias administrativas de planificación y evaluación de los aprendizajes, así como competencias académicas de facilitación de aprendizajes, didáctica efectiva y colaboración entre pares, principalmente. Esta exploración indicó que la antigüedad y la experiencia se potencializaron con la profesionalización docente.

CUADRO 1

*Diferencias de medias por experiencia y profesionalización docente*

Competencia docente	Experiencia		ANOVA		Profesionalización		ANOVA	
	<i>En servicio</i>	<i>Nuevo ingreso</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Profordems</i>	<i>Sin Profordems</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
1. Formación continua profesional	16.20	15.31	2.25	0.137	16.35	15.54	1.33	0.253
2. Dominio y facilitación de aprendizajes	9.71	8.69	8.75	*0.004	10.20	8.86	10.91	*0.001
3. Planificación competencial y contextual	12.76	10.54	33.28	*0.000	12.50	11.29	5.35	*0.023
4. Didáctica efectiva y creativa	16.12	12.65	53.64	*0.000	15.85	13.78	9.09	*0.003
5. Evaluación formativa competencial	12.17	11.00	5.17	*0.025	12.80	11.17	7.15	*0.009
6. Aprendizaje colaborativo y autónomo	18.78	16.15	26.03	*0.000	18.60	17.00	5.51	*0.021
7. Desarrollo integral	24.73	22.02	15.94	*0.000	24.40	22.94	2.82	0.097
8. Gestión institucional	11.56	9.06	23.41	*0.000	10.80	10.04	1.20	0.276

\* Existe diferencia estadística significativa independientemente del sexo de los participantes.

La institución de educación media superior que se analizó tiene más de 40 años de existencia con financiamiento público gubernamental y ha mantenido la actualización permanente de docentes basada en más de treinta cursos y talleres teóricos inter-semestrales por periodo lectivo. Además, cuenta con estructuras funcionales de jefaturas de materia, que propician acciones colegiadas en academias para planificar y evaluar el cumplimiento de los programas de estudio por área de conocimiento, lo que ha permitido mejorar parcialmente las planificaciones basadas en secuencias didácticas competenciales. Asimismo, ha conservado la re-certificación en procesos evaluativos de mejoramiento administrativo mediante un sistema de gestión de calidad, incluyendo los procedimientos de formación docente, seguimiento de programas y de enseñanza-aprendizaje. Esta institución ha logrado inscribir en niveles relevantes en el SNB a algunos de sus centros de trabajo siendo constructivas las valoraciones iniciales realizadas durante el año 2013, principalmente en la congruencia de la práctica docente y la evaluación de competencias educativas según las secuencias didácticas planificadas.

La institución, que cuenta con más de mil 200 docentes sindicalizados, ha logrado constituir más de 20 planteles en el estado de Chihuahua con una cobertura de más de 50 mil espacios educativos principalmente por gestiones de la administración estatal en turno. Gracias a acciones sindicales, se han logrado parcialmente procesos de homologación salarial entre subsistemas federalizados y estatales, por tanto, la promoción en cambios de categorías ha sido posible según perfiles titulares o asociados en tiempos de operación, al demostrar indicadores de antigüedad y cumplimiento, entre otros. Asimismo, la IEMS objeto de estudio mantiene un programa anual de estímulos económicos sobre el desempeño docente para obtener, en tres niveles, la valoración de procesos de planeación de secuencias didácticas y planes de evaluación del aprendizaje considerando la cantidad de horas en cursos de actualización, permanencia, antigüedad, indicadores de aprovechamiento y, con mayor puntuación, la evaluación de los alumnos mediante encuestas de opinión, entre otros indicadores. Un docente de tiempo completo expresó:

[...] actualmente atiendo hasta 52 alumnos en una sesión-clase de cincuenta minutos, es decir que en una jornada diaria atiendo hasta 312 alumnos en seis horas, laborando 40 horas semana-mes con inclusión de 10 horas de apoyo a la

docencia [...] son muchos alumnos para llevar a cabo este modelo [...] y ellos son los que me evalúan con cien puntos [...] me gustaría tener mayor certeza sobre la forma en que me evalúan (Docente 8, 2013).

En la mayoría de las opiniones de grupos focales se advirtió que la duración de 50 minutos es insuficiente para lograr una secuencia didáctica de clase: “[...] sería mejor trabajar 100 minutos en vez de 50 para lograr cerrar las secuencias que me indican en el modelo [...] o sea, en módulos estaría mejor...” (Docente 6, 2013). En las horas de apoyo a la docencia, se implementan procesos de asesoría en asignaturas en vías de regularización y de tutoría grupal que, según opiniones, del profesorado: “[...] se imparten temáticas de superación personal a un grupo que me asignaron, más que utilizar las tutorías como un acompañamiento individualizado que requiere de mayor número de horas efectivas de descarga y con menor cantidad de alumnos tutorados” (Docente 12, 2013).

No obstante las voces y posturas del profesorado favorecen los objetivos de la política educativa de profesionalización, también expresaron que se requiere un sistema de seguimiento de asesoría y apoyo didáctico longitudinal *in situ* auspiciado por las instituciones de EMS en: “[...] la real formación y actualización de competencias docentes, y no solo nos haga simular” (Docente 5, 2013). Sobre la certificación de calidad, un profesor expresó: “[...] la perspectiva de mejora continua en la infraestructura y en los procesos administrativos está bien, pero en el área académica [...] creo que es contradictorio porque somos evaluados en la labor docente y en la revisión de cumplimiento de temáticas del programa de estudios y no de la formación en competencias [...] y eso se ve como simulación...” (Docente 3, 2013). Las percepciones del profesorado indican dificultad en la transición de centrar la formación de competencias más que en la transmisión de temáticas percibidas como saturadas y complicadas, porque ésta es condición de evaluación de su desempeño.

El profesorado de la IEMS analizada celebró el actual modelo educativo, al considerarlo pertinente y que finalmente ha permanecido independientemente del sexenio gubernamental, pues “[...] anteriormente se propiciaban cambios del modelo, cuando apenas se estaba implementado el anterior” (Docente 2, 2013). Los profesores indicaron que perciben un rumbo estratégico coherente y consistente de la educación media superior después de representar “[...] un sector que permaneció por muchos años

olvidado” (Docente 11, 2013). Sin embargo, también expresaron preocupación y necesidad de información sobre la reformas laboral y educativa recientes: “[...] yo todavía no sé sobre cómo va estar lo de la reforma [...] sobre todo en la permanencia” (Docente2, 2013). Así, manifestaron que la gestión escolar administrativa ha favorecido parcialmente las competencias docentes de manejo administrativo como la de planificación competencial y contextual (3), y la correspondiente a gestión institucional (8), aunque refirieron limitaciones de infraestructura y equipamiento: “[...] ha mejorado la infraestructura de los edificios [...] pero sería bueno que, según nuestro trabajo docente en este modelo de competencias [...], nos apoyaran con equipo como un cañón o una laptop para las clases” (Docente 1, 1013). Por otro lado, los docentes mostraron opiniones sobre limitaciones en las competencias académicas al manifestar que requieren mayor apoyo en la formación de las correspondientes a dominio y facilitación de aprendizajes (2), didáctica efectivo-creativa (4) y desarrollo integral (7) que, se relacionaron significativamente con la de formación continua profesional (1). Un profesor expresó: “[...] creo que si estuviéramos bien preparados, haríamos las cosas mejor [...] porque hay compañeros que ni siquiera se han titulado de la ingeniería, menos van saber sobre cómo dar clases [...] los cursos de maestros no son suficientes [...] porque fuimos formados con otro modelo tradicional y solo lo reproducimos...” (Docente 4, 2013).

En este sentido, existen hallazgos relevantes mediante la metodología cualitativa que discuten la cotidianidad del profesorado recuperada en los grupos focales y entrevistas, lo cual no se observó en la exploración cuantitativa. Las percepciones docentes refieren al predominio de la perspectiva estructural-funcionalista, donde se establecen contradicciones entre el discurso de política educativa y lo cotidiano. Así, la perspectiva de generar mayor capital académico humano mediante la meritocracia individualista en la práctica, rebasa las pretensiones de un colectivo profesional docente reflexivo que plantea la perspectiva socio-humanista.

### **Conclusiones**

Coordinar procesos de aprendizaje –más allá de la mera implementación de técnicas de enseñanza– requiere de que los docentes sean competentes en la gestión administrativa de su profesión y de una permanente reflexión de su práctica académica (Guzmán y Marín, 2011). Sin embargo, los esfuerzos

se han vertido hacia el reconocimiento meritocrático individual según la perspectiva del capital humano, por lo que los diseños de formación docente son, en realidad, de capacitación sin considerar elementos de profesionalidad y profesionalismo en dichos sistemas de evaluación, donde es necesario visualizar una dimensión ética y de responsabilidad social. Esto ha traído como resultado la generación y demostración de competencias administrativas, más que académicas, en los docentes de bachillerato. Aunque en lo general las diversas instituciones públicas y privadas de EMS coinciden en establecer como requisito básico que sus profesores hayan obtenido el título de licenciatura, todavía entre 30 y 70%, según la fuente, no la han concluido, son pasantes o aun la están cursando. Incluso, de los docentes titulados, entre 50 y 70% son profesionistas con limitados fundamentos sobre los procesos del aprendizaje y las pedagogías emergentes (Castañón y Seco, 2000).

Un sistema de profesionalización requiere la obtención no solo del grado de licenciatura en la orientación profesional, sino de un posgrado relacionado con los procesos educativos formales, que además favorezca la construcción de un perfil deseable del docente de EMS e impacte en procesos de selección y promoción tanto de profesores como directivos, más allá del nombramiento político vertical. El apoyo financiero para un posgrado en Docencia, Ciencias de la Educación o en áreas afines contribuiría a la formación profesional con procesos de investigación mediante la elaboración de trabajos que complementen la capacitación tecnocrática e instrumental con procesos analíticos o reflexivos de la propia práctica docente. La experiencia en el sistema de educación superior ha sido exitosa al lograr paulatinamente, mediante el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), el perfil deseable del docente universitario, donde se ha mantenido el crecimiento sostenido del magisterio con el grado de doctorado mediante becas y apoyos económicos (SEP, 2006), por lo que sería posible replicar el proceso con profesores de EMS.

Asimismo, es necesario re-orientar los múltiples procesos burocratizados de evaluación encaminados al control fiscalizado de los tiempos de operación que, finalmente, han producido en el profesorado inquietud e inconformidad al sentir la falta de reconocimiento y de estímulos económicos por sus méritos, refiriendo la ausencia de transparencia en las evaluaciones al desempeño docente. Es relevante incluir instrumentos

cualitativos de generación de aprendizajes y competencias educativas, más allá del cumplimiento de las obligaciones laborales como la puntualidad, asistencia, planificación y cumplimiento de programas. Al unificar estrategias de valoración institucional interna del desempeño competencial para profesores sin posgrado, se requieren procesos de formación docente –no solo de capacitación–, lo que implicaría formalizar aspectos de certificación interna en el modelo educativo. También es central que se valide la certificación externa del docente con los programas nacionales del Profordems, Certidems y Ecodems, que permita a este nivel acceder a reconocimientos, re-categorizaciones, estímulos económicos e implementos de trabajo sin desperdicio de potencial burocrático interno que puede ser orientado a procesos de supervisión y apoyo didáctico efectivo a favor de la profesionalidad y del profesionalismo. Por otro lado, utilizar la estructura de jefaturas de materia permitiría mayor contacto y apoyo profesional en procesos didácticos *in situ* cambiando perspectivas del profesorado de concebir a las academias con funciones administrativas y fiscalizadoras; lo cual disminuiría la percepción del divorcio de las dimensiones administrativas y académicas del contexto educativo escolarizado de acuerdo con lo encontrado por Acosta (2000). Al re-orientar los procesos de tutoría se requiere que exista un máximo efectivo de alumnos por profesor que permita acompañarlos desde el ingreso hasta el egreso, no solo cuidando que no abandonen sus estudios, sino motivando y validando la formación de competencias educativas, a la vez que es necesario que este proceso se considere en los sistemas de valoración en la promoción y estímulos económicos del desempeño docente.

La relevancia de la constitución de una coordinación sectorial que organice los esfuerzos en departamentos por centro de trabajo, dedicados a procesos de investigación e intervención educativa permitiría generar diagnósticos institucionales pertinentes sobre el seguimiento de la formación competencial docente efectiva y otros problemas generales de la institución. Esto puede ser susceptible de validación por el SNB al evidenciar permanentemente resultados de la formación de competencias docentes establecidas, siempre y cuando se consideren, con perspectiva comparativa, los aprendizajes competenciales generados por los alumnos en concordancia incluso con algunas de las funciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación transformado por la reciente reforma educativa del gobierno federal.

## Nota

<sup>1</sup> La aparición de la planeación estratégica en la década de los años sesenta responde a los cambios en los impulsos y capacidades estratégicas empresariales ante la competencia del mercadeo (CEPAL-Unesco, 1992). Como sistema geren-

cial emerge formalmente en los años setenta, y representa los procedimientos para obtener ganancia, manejo del ambiente organizacional, con investigación científica y el desarrollo para el logro de objetivos (Druker, en Chiavenato, 1999).

## Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación*, Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, Á. (1997). *La identidad cultural*, Barcelona: Ediciones Bardenas.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires: Ayuste.
- Arguelles, A. y Gonczi, A. (eds.) (2001). *Educación y capacitación basada en normas de competencia: una perspectiva internacional*, Ciudad de México: Noriega editores-Conalep.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Ciudad de México: CIDE.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- Baumol, W. (1986). "Productivity growth, convergence and welfare: What the long run data show", *American Review*, vol. 76, núm. 5, pp. 1072-1085.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano*, col. Alianza Universidad Textos, Madrid: Alianza.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Ciudad de México: Paidós.
- Beyer, L. E. (1991). "Schooling, moral commitment, and the preparation of teachers", *Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm.3, pp. 205-215.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de la investigación*, Barcelona: Ariel.
- Calvo, B. (1993). "Etnografía de la educación", *Nueva Antropología* (México), vol. 12, núm. 42, pp. 9-26.
- Carr-Saunders y Wilson, P. A. (1964). *Professions*, Londres: Frank Cass.
- Castañón, R. y Seco, R. M. (2000). *La educación media superior en México*, Ciudad de México: Limusa.
- CEPAL-Unesco (1992). "Educación y conocimiento como eje de transformación productiva con equidad", en Chandler, A. D. *Strategy & Structure*, Cambridge, MA: Harvard.
- Chateau, J. (1974). *Los grandes pedagogos*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chiavenato, A. (1999). *Introducción a la teoría general de administración*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Clark, B. y Lewis, D. (1985). *Faculty Vitality and Institutional Productivity*, Nueva York: Teachers College Press.
- Clark, S. M. (1986). "The academic profession and careers perspectives and problems", *Teaching Sociology*, vol 14, núm. 1, pp. 24-37.

- Cleaves, M. (1985). *El Estado y las profesiones. El caso de México*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación* (2008a). “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad” (26/09/2008), México.
- Diario Oficial de la Federación* (2008b). “Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada” (28/10/2008), México.
- Diario Oficial de la Federación* (2009). “Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447” (23/07/2009), México.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*, Ciudad de México: Colofón.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*, Ciudad de México: Tecnos.
- Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Witrock, M., *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós.
- Etzioni, A. (1964). *Los cambios sociales*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, J. M. (2013). “Competencias docentes y educación inclusiva”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 2, pp. 82-99. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*, Madrid: Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gil Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, Ciudad de México: UAM-A/UNISON.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- Ginsburg, M. B.; Meyenn, R. J.; Kanna, I.; Miller, H. D. y Spatig, L. (1988). “El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos”, *Revista de Educación* (España) núm. 285, pp. 5-31.
- Giroux, H. A. (1983). “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Cuadernos Políticos* (México), núm. 57, julio-septiembre.
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). “La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación”, *REIFOP*, vol. 14, núm. 1, pp. 151-163.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad social*, vol. 5, Madrid: Taurus.
- Hernández, S.; Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw Hill.
- Hoyle, E. (1980). *Professionalization and desprofessionalization in education*, Londres: Kogan Page.

- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó.
- Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y España*, Barcelona: EUB.
- Kent, R. (1991). "Política estatal para los académicos", *Universidad Futura*, vol. 2, núms. 6-7, pp. 22-29.
- Larson, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*, Berkley: University of California Press.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid: Akal.
- Lewis, L. (1997). *Scaling the ivory tower: merit and its limits in academic careers*, Baltimore: John Hopkins University Press.
- Lipset, S.M. (1963). *El hombre político. Las bases sociales de la política*, Buenos Aires: Eudeba.
- Lipsmeier, A. (1984). "Historia de la formación profesional", en Lipsmeier, A.; Nolker, H. y Shoefeldt, E. (eds.) *Pedagogía de la formación profesional*, Ciudad de México: Roca, pp. 9-19.
- López, S.F. (1998). *Los retos de la globalización*, Caracas: CRESALC-Unesco.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid: Morata.
- Maritain, J. (1947). *Humanismo integral*, Santiago de Chile: Ercilla.
- Marx, C. y Engels, F. (1973). *La ideología alemana*, en *Obras escogidas I, II, III*, Moscú: Progreso.
- Mead, G. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires: Eudeba.
- Medina, A.; Domínguez, M. C. y Medina, M. (2010). "Evaluación de las competencias docentes", *Innovación Educativa* (México), vol. 10, núm. 53, pp. 19-41.
- Mertens, L. (1997). "Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos" en CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, Ciudad de México: POLFORM/ CINTERFOR/CONOCER/OIT.
- Nahoum, Ch. (1961). *La entrevista psicológica*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Neave, G. (1991). "On visions of the market place", *Higher Education Quarterly*, vol. 15, núm. 1, pp 25-40.
- O'Neill, W.F. (1981). *Ideologías educacionales*. Santa Mónica, EUA: Good Year Pub.
- Ornelas, G.E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura?*, Colección Textos 17, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Padilla, R. (2013). *Formación docente en educación media superior. Diseños y evaluación de un modelo*, Ciudad de México: Editorial Universitaria.
- Palacios, J. (1988). *La cuestión escolar*, Barcelona: Laia.
- Parsons, T. (1966). *El Sistema social*, Madrid: Occidente.

- Parsons, T. (1969). "The academic system: a sociologist's view", en Bell, K. (ed.) *Confrontation. The student rebellion and the universities*, Nueva York: Basic Books.
- Pavié, A. (2011). "Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (España), vol. 14, núm. 1, pp. 67-80.
- Pereyra, M. A. (1988). "El profesionalismo en debate", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 161, pp. 12-16.
- Perreanud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*, España: Morata.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor*, Madrid: Móstoles.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Londres: Temple Smith.
- Schultz, T. W. (1961). "Investment in human capital", *The American Economic Review*, vol. 51, núm. 1, pp. 1-17.
- SEP (2006). *Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-SES. Disponible en: <http://ses4.sep.gob.mx/pe/promep/PROMEpanalisis1.pdf>
- SEP (2014a). *Estadística educativa*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA\\_EDUCATIVA#.UuXFTBC3XIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA_EDUCATIVA#.UuXFTBC3XIU)
- SEP (2014b). *Foros de Consulta sobre el modelo educativo*, Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://modeloeducativo.sep.gob.mx/>
- Silva, C. (2006). "El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato", *Revista Nóesis* (México), vol. 15, núm. 29.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2009). "Competencias docentes", *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (España), vol. 13, núm. 2, pp. 1-15.
- Unesco (2000). *Declaración Mundial de Educación para Todos*, Jomtien: Unesco. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Weber, M. (1996). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Ciudad de México: Ed. Coyoacán.
- Young, M. (1958). *The Rise of the Meritocracy (1870-2033): An Essay on Education and Equality*. Londres: Thames & Hudson.
- Zarifian, P. (2004). *El modelo de la competencia*, París: Editions Liaisons.

**Artículo recibido:** 7 de marzo de 2014

**Dictaminado:** 20 de junio de 2014

**Segunda versión:** 31 de julio de 2014

**Aceptado:** 1 de septiembre de 2014