

El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México*

Rocío Adela Andrade Cázares **

Estudiante de tiempo completo del Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara. México.

Sara Catalina Hernández Gallardo ***

Investigadora del Departamento de Sistemas de la Información. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México.

• **Resumen:** Con la presente investigación tenemos como propósito el estudio del currículo por competencias en el Bachillerato General por Competencias (BGC) de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Ubicamos la investigación, que es de corte cualitativo, en el contexto educativo mexicano, y utilizamos como método de recolección de datos la entrevista de historia oral temática. La pregunta de investigación a la que damos respuesta es: ¿Cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias desde la visión de las personas involucradas en la práctica educativa? En lo general podemos afirmar que este proceso de cambio curricular demanda una postura activa de los estudiantes y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y de los profesores y profesoras como gestores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: currículo del bachillerato, Universidad de Guadalajara, proceso enseñanza-aprendizaje.

O enfoque de competências e o currículo na escola secundária no México

• **Resumo.** O objetivo da pesquisa apresentada é o estudo do currículo por competências no Bacharelado Geral por Competências (BCG) da Universidade de Guadalajara (UdeG). O inquérito, de abordagem qualitativa, situa-se no

* Título del proyecto: "El currículum del bachillerato general y el desarrollo de competencias en la Universidad de Guadalajara". Proyecto de tesis doctoral. Registrado en el Doctorado en Educación (que pertenece al PNPC -Programa Nacional de Posgrados de Calidad- del Conacyt -Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-). Universidad de Guadalajara. Inició: 5 de febrero de 2008 - Terminó: 31 de enero de 2011. M. en C. Rocío Adela Andrade Cázares. Núm. Becario Conacyt 214335.

** Estudiante de tiempo completo del Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara. México. Correo electrónico: rocioandrade@cucea.udg.mx

*** Doctora en Educación Superior. Investigadora del Departamento de Sistemas de la Información. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara. México. Correo electrónico: shernand@cencar.udg.mx

contexto educativo mexicano e usa como método de coleta de dados a entrevista de “*história oral temática*”. A pergunta à qual é dada resposta é: como é que é desenvolvido o Currículo do Bacharelado Geral por Competências do ponto de vista das pessoas envolvidas na prática educacional? Em geral, pode se dizer que este processo de mudança no currículo requer uma atitude ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem e dos professores como os gestores do processo ensino-aprendizado.

Palavras chave

Currículo do bacharelado, Universidade de Guadalajara, processo ensino-aprendizado.

The approach of competences and high-school curriculum in Mexico

• **Summary:** *The purpose of this research is the study of the application of the high-school academic program based on competences at General Baccalaureate by Competences - “Bachillerato General por Competencias” (BGC) - at the Universidad de Guadalajara (UdeG). This qualitative research, located within the context of education in Mexico, uses oral thematic narration interview, “la entrevista de historia oral temática”, as the method of data recollection. The research question, answered in this work is “how to apply the academic program based on competences from the point of view of persons involved in teaching process”? In general, it is possible to affirm that the change toward the academic program based on competences requires an active involvement of the students in their own learning process and active involvement of the teachers in the teaching-learning process.*

Keywords: Baccalaureate study-plan, Universidad de Guadalajara, Teaching-Learning Process.

-Resumen. -1. Introducción. -2. Fundamentación teórica. -3. El bachillerato por competencias de la Universidad de Guadalajara. -4. Estructura metodológica de la investigación. -5. Resultados y discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida septiembre 11 de 2009; versión final aceptada marzo 1 de 2010 (Eds.)

1. Introducción

En el presente reporte de investigación abordamos el tema de competencias en el Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara, que se ubica en el contexto educativo mexicano, ante la convergencia de las reformas educativas con enfoque de competencias que iniciaron desde el 2004 con la educación preescolar, en el 2006 en la Educación Secundaria, en el

ciclo escolar 2008-2009 en la Educación Media Superior¹ y en el 2009 con la educación Primaria. Por un lado interesa de manera particular el proceso de cambio curricular en la UdeG, mismo que no se desliga de la reforma curricular a nivel nacional, ni del ámbito internacional ni de los precedentes que se dan con relación al enfoque de competencias.

Con respecto al abordaje que hacemos del Bachillerato General de competencias de la UdeG, nos aproximamos a los principales elementos de su estructura, con la intención de tener una idea de cómo funciona dicho currículum y de sus fundamentos a nivel teórico y metodológico. Con la finalidad de hacer una contextualización de cómo el enfoque de competencias está permeando en el contexto mexicano, damos una breve semblanza de las reformas educativas iniciadas por la Secretaría de Educación Pública en México a partir del año 2004. Así también, abordamos un apartado de los antecedentes nacionales e internacionales del enfoque de competencias.

2. Fundamentación teórica

2.1 Concepto de competencia

Partimos del hecho de que el término competencias es de carácter polisémico, y que a nivel nacional e internacional su uso y aplicación depende de la manera en que se le conceptualiza (en los distintos ámbitos, como por ejemplo el profesional, laboral y educativo, entre otros) de manera específica en la educación; su uso varía en función del enfoque desde el cual se aborda para su desarrollo, como parte de un currículum escolar.

Es distinto hablar de una competencia en educación (en su sentido general), que de una competencia profesional o una de tipo laboral, porque las finalidades y contextos en que éstas se desarrollan son distintos; no es igual referirse a estudiantes de educación básica o media superior, que a profesionistas (o egresados de una carrera profesional) o trabajadores y trabajadoras de una empresa o industria. Los fines que las personas persiguen y los contextos (escenarios) en donde se desarrollan son diferentes, por lo cual afirmamos que el concepto de competencia tiene variaciones que dependen del ámbito en donde ésta se ubica.

Sumado lo anterior a la polisemia del término competencia y a los distintos enfoques a partir de los cuales se conceptualiza, así como al momento histórico por el cual transita dicho concepto, es necesario tener claridad para no caer en confusiones que llevarían a tomar diferentes enfoques, escuelas o visiones de la competencia sin percatarse de las diferencias que tienen con relación a los marcos referenciales y contextuales de donde surgen.

¹ Se dio a conocer a finales del año 2007, por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior que depende de la Secretaría de Educación Pública de México y que coordina el nivel medio superior —bachillerato— en las escuelas oficiales (federales y estatales del sector público y privado).

2.1.1 El análisis del concepto de competencia

Realizamos el análisis del *concepto de competencia* a partir de las aportaciones que hicieron autores y autoras representativos que escriben del tema; enfatizamos en la distinción del concepto de competencias en educación, de otros como el de competencias profesionales y laborales, por lo cual retomamos aportaciones que se ubican en el contexto educativo (Andrade, 2009).

Cuadro 1. Conceptos de competencia²

(Gonczi y Athanasou, 2008 ³)	Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.
(Malpica; 2008, p. 133 ⁴)	Competencia: Privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante.
(Gonczi; 1997, s.p.)	La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales. De este modo, persona competente se define como aquella que posee los atributos (conocimiento, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada.
(Décret Missions. 1997).	Competencia: Aptitud de poner en acción un ensamble organizado de saberes, de saber hacer y de actitudes que permiten cumplir un cierto número de tareas (traducción).
(Argudín; 2001, p. 42).	El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de la cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo conocer se traduce en un saber, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado).
(Bernal; 2003, p. 245)	Las competencias están relacionadas con la puesta en práctica integrada de aptitudes y rasgos de personalidad y, asimismo, con los conocimientos adquiridos. Las competencias no son aptitudes, aunque éstas son imprescindibles para que aquéllas se desarrollen. Las competencias no son puros conocimientos que pueden aplicarse a una tarea específica, en ellas también se incluye una experiencia y un dominio real de esa tarea.
(González y Wagenaar; 2003, p. 80).	Proyecto <i>Tuning</i> : El concepto de competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior... Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

² Los conceptos de Décret Missions (1997), Peyser, Gerard and Roegiers (2006) y el de Brandão y Andrade (2007) están traducidos; los conceptos en el idioma original pueden consultarse en los artículos que se citan en la bibliografía.

³ La primera edición del libro de donde se toma la aportación es de 1996, pero se reeditó en el 2008, y por cuestión de mostrar el desarrollo evolutivo del concepto se ubica como si fuera del año de 1996.

⁴ Idem.

(González y Wagenaar; 2003, p. 28).	En el <i>Proyecto Tuning Europeo</i> , la competencia "Incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de complementar un proceso corto o largo de aprendizaje... Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas que en un principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática.
(Catalano, Avolio y Sladogna; 2004, p. 39).	La competencia no se refiere a un desempeño puntual. Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescriptos.
(De Miguel; 2005, p. 24).	La capacidad que tiene un estudiante para afrontar con garantías situaciones problemáticas en un contexto académico o profesional determinado; no obstante no estamos hablando de unos atributos personales estáticos sino dinámicos. El crecimiento de un estudiante en una competencia dada es un proceso de <i>naturaleza continua</i> debido a las exigencias introducidas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas. En ese sentido, podemos decir que las competencias del estudiante "no son para siempre"; actuaciones que fueron apropiadas hace un tiempo, dejaron de ser operativas ayer y son obsoletas hoy.
(Tobón; 2005, p. 4)	Desde el enfoque epistemológico del pensamiento complejo, las competencias son pensadas como procesos que construyen, reconstruyen y afianzan las personas con el fin de comprender, analizar y resolver diferentes tareas y problemas de los entornos laborales, con conciencia reflexiva, autonomía y creatividad, buscando el crecimiento de la productividad de la organización desde la propia autorrealización personal, empleando de forma racional los recursos ambientales disponibles y teniendo en cuenta la complejidad e incertidumbre de la situación. Esta definición resalta el carácter complejo de las competencias, trascendiéndose su definición como saber hacer.
(Documento de Buenos Aires; 2005, citado en Beneitone, et. al 2007, p. 36).	Tuning <i>América Latina</i> conceptualiza a la competencia de la siguiente manera: El concepto de competencia, en educación, se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)... abarca todo un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado dentro de un contexto específico y cambiante...
(SEP ⁵ ; 2006, p. 11).	Una competencia implica el saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. Las competencias movilizan y dirigen todos esos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción integrada; poseer conocimiento o habilidades no significa ser competente... La movilización de saberes (saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) se manifiesta tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas y ayuda a visualizar un problema, determinar los conocimientos pertinentes para resolverlo, reorganizarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que falta.
(Tobón, Rial, Carretero y García; 2006, p. 100).	Las competencias son más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión.

⁵ Secretaría de Educación Pública de México.

(Peyser, Gerard and Roegiers; 2006, p. 37).	Una competencia sólo puede existir en la presencia de una situación específica, a través de la integración de diferentes habilidades, sobre la base de conocimientos y del saber-cómo (traducción).
(Brandão y Andrade; 2007, p. 36)	La competencia es entendida, entonces, no sólo como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer cierta actividad, pero también es como un desempeño expreso por la persona en determinado contexto, en términos de comportamientos adoptados en el trabajo y realizaciones recurrentes (traducción)
(SEMS; 2008, p. 9) ⁶	Educación con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

Después de un análisis de los conceptos, comentamos lo siguiente:

- En el concepto que dan de competencia Gonczi (1997), Catalano, Avolio y Sladogna (2004) y Tobón (2005), presentan información orientada al aspecto laboral, aunque no definen de manera directa el concepto de competencia laboral.
- Los autores que por su conceptualización se adscriben a una visión estrecha de las competencias (en términos de ejecución y de saber hacer), son Gonczi y Athanasou (2008) y Argudín (2001); al respecto es importante valorar el momento en que se dio dicho concepto: en el caso de Gonczi, sus contribuciones están en el ámbito de las competencias laborales de la escuela Australiana, y Argudín en el contexto mexicano se ubica en la educación basada en competencias (EBC).
- Las aportaciones que hacen referencia al concepto de competencia con una visión educativa son: Décret Missions (1997), González y Wagenaar (2003) —en las dos versiones del concepto de competencia para el Proyecto Tuning Europeo—, De Miguel (2005), Benitone, et. al (2007) —que hace referencia al Documento de Buenos Aires, 2005— y la SEP (2006), SEMS (2008), también Tobón, Rial, Carretero y García (2006) cuyo concepto se ubica en el ámbito de la educación superior en Colombia y surge en contraposición a la manera de concebir la competencia por parte del ICFES⁷, que la define como “saber actuar en contexto”.
- Respecto al nivel de desempeño esperado durante el desarrollo de la competencia (evaluabilidad de la competencia), de 17 conceptos analizados sólo nueve de ellos especifican las condiciones que se requieren para su desempeño, el nivel de competencia a lograr o las características que se deben cubrir durante la realización de la tarea (o la resolución de un problema).

⁶ Subsecretaría de Educación Media Superior (es una de las subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública –SEP– de México).

⁷ Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior.

Con relación a la finalidad (¿para qué?) de las competencias, y lo que expresan los autores en los distintos conceptos, encontramos lo siguiente:

- Para el desempeño de situaciones o del trabajo: Gonczi y Athanassou (2008), Gonczi (1997), Catalano, et. al (2004) y Tobón (2005).
- Para cumplir con una tarea o actividad: Malpica (2008), Décret Missions (1997), Bernal (2003), Peyser, Gerard and Roegiers (2006) y Brandão y Andrade (2007), y la SEMS (2008).
- Para resolver problemas o como parte de la formación de un proceso educativo: González y Wagenaar (2003) —en las dos versiones del concepto de competencia—, De Miguel (2005), Beneitone, et. al (2007) y la SEP (2006); y aquí se ubica también el concepto de Tobón, et. al (2006).
- Para actuar en diferentes escenarios: Argudín (2001).

De los conceptos de *competencia* anteriores, logramos identificar cuatro aspectos que son esenciales para conceptualizar el término *competencia*, mismos que se listan a continuación:

- *Elementos que integran la competencia*. Es decir, cómo se conforma la competencia.
- *Especificar la movilización o no de la competencia*. Es importante que el concepto dé cuenta del hecho de si las competencias se movilizan, es decir, si existe la transferencia a situaciones donde se dé la aplicación teórico-práctica de los elementos aprendidos.
- *Finalidad de la competencia*. Da cuenta del para qué de la competencia.
- *Nivel de desempeño*. Cómo se evaluará que la competencia se logró.

2.2 La búsqueda de antecedentes del tema de competencias

En este apartado hacemos alusión a algunas de las investigaciones que se consideran relevantes en torno al tema de competencias en el ámbito internacional, así como en el contexto mexicano.

2.2.1 Las competencias en el ámbito internacional

En el ámbito internacional las discusiones en la década de los noventa giraban en torno a las competencias y a la formación de los profesionales técnicos, así como a la aplicación de este enfoque en diferentes países como Canadá, Reino Unido y Australia. Entre los autores y autoras que abordaron la EBC se encuentran Gonczi y Athanassou (2008), Handley (2008), Saluja (2008), entre otros que publican sus aportaciones en el libro coordinado por Argüelles en 1996 (y reeditado en el 2008)⁸ y publicado en México, así como las aportaciones de Perrenoud (1997 y 1999) respecto al desarrollo de competencias en la escuela y las competencias profesionales para la enseñanza

⁸ El libro se titula: Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.

en la escuela primaria.

Un antecedente más actual del enfoque por competencias en educación se encuentra a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y del Proyecto Tuning (que inicia con la fase I en el periodo 2000-2002), mismos que ponen el énfasis en la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la Educación Superior en Europa. Para ello se propone como una de las estrategias el establecimiento de competencias genéricas y específicas de cada disciplina, y el Sistema de Créditos Europeos Transferibles (ECTS); tal es el impacto que tiene dicho proyecto en la comunidad europea a partir de la conformación del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). En el continente americano está tomando fuerza el proyecto Tuning América Latina, en el cual participan varias universidades de América Latina y del Caribe. Respecto al Tuning europeo y de América Latina se destacan las aportaciones de los líderes del proyecto: González y Wagenaar, 2003; González, Wagenaar y Beneitone, 2005; Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar, 2007; y en referencia a los créditos europeos las aportaciones de: De Lavigne, 2003, y Fraile, 2006.

2.2.2 Las competencias en el ámbito mexicano

Realizamos el análisis de los antecedentes de la educación por competencias en México; para el análisis de dicho enfoque en el caso mexicano revisamos los Estados del Conocimiento elaborados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en donde se hace una búsqueda del concepto de competencias a partir de palabras clave como: *Educación Media Superior, currículum, educación vinculada con la empresa —el sector productivo— y niveles educativos*, en la década de los ochenta y noventa, para ubicar dicho enfoque en los currícula del sistema Educativo Mexicano.

En la década de los ochenta la palabra competencia no se encontró vinculada con ningún currículum; sin embargo, es hasta los noventa donde empieza a aparecer la palabra competencia ligada a los currícula del sector de educación técnica, como es el caso del Conalep⁹ y los institutos tecnológicos¹⁰. Y respecto al Nivel Medio superior destacan en la década de los ochenta las aportaciones del Instituto Politécnico Nacional respecto a la educación tecnológica, y en la década de los noventa se destaca el análisis realizado por Díaz Barriga, Monroy y Muria (2003) respecto a 29 investigaciones del nivel medio superior de diferentes Estados de la república mexicana.

De manera general, es posible afirmar que el modelo de Educación Basada en Competencias (EBC)¹¹ se aplicó en México en instituciones de educación

⁹ Colegio Nacional de Educación Profesional

¹⁰ Se puede ver más información acerca de los antecedentes del enfoque de competencias en educación en: http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf

¹¹ Algunos autores como Argüelles, et al. (2008), lo refieren como Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC).

técnica, tales como el Conalep (creado en 1979), los Cecatis¹² y los CBtis¹³, que fueron las instituciones que construyeron el primer conjunto de normas de competencia laboral, con la finalidad de que fueran validadas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral a implementarse en el ámbito nacional (Ibarra; 2008); con relación a las experiencias del EBC en el contexto Mexicano, autores como Argüelles (2008¹⁴), Argudín (2001), Díaz Barriga y Rigo (2000), Malpica (2008) y Morfín (2008), escriben al respecto.

En cuanto a los enfoques en los que se da la educación basada en competencias en México (en la década de los noventa) se encuentran el conductista, el funcionalista y el constructivista; sin embargo, hay indefinición a nivel internacional y nacional acerca de las competencias, debido a que no existe un concepto único y aceptado de manera general, además de que hay cierta indeterminación teórica en relación con éstas; se dice que es un campo joven de estudio. Se pone énfasis en distinguir que no todo son competencias laborales, que hay que reestructurar el concepto y hablar mejor de competencias profesionales o académicas.

También hicimos una búsqueda de las competencias, vistas desde los documentos oficiales que rigen las políticas nacionales del Gobierno Mexicano y que son implementadas a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de sus diferentes subsistemas e instituciones, como por ejemplo el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, los acuerdos de la Secretaría de Educación Pública 442, 444, 445, 447, 449 y 480, 486 y 488¹⁵ (ver anexo 2), así como el documento editado por el Consejo de Especialistas para la Educación en el año 2006.

En el caso del bachillerato, se destacan los Acuerdos firmados por la Secretaría de Educación Pública porque toman el estatus de decreto y en éste se especifica la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en un marco de diversidad, para llevar a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior, por lo que pasa de ser una propuesta a ser un acuerdo de aplicación nacional en todo el territorio de los Estados Unidos Mexicanos, a partir de la fecha de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Se instituyen para ello los lineamientos para su aplicación, las competencias genéricas, las orientaciones para la construcción de las competencias profesionales, la operatividad curricular, las competencias docentes, entre otras cosas. Y se establece como fecha de inicio para la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato el ciclo escolar 2008-2009 y el ciclo 2009-2010 para su operación en todas las instituciones que operan la Educación

¹² Centro de Capacitación Tecnológica Industrial y de Servicios.

¹³ Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios.

¹⁴ Que es una reedición de la publicación de 1996.

¹⁵ Estos Acuerdos Secretariales pueden consultarse en formato PDF en la página de la Subsecretaría de Educación Media Superior en el siguiente link consultado el 19 de febrero de 2010 http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

Media Superior a través de los diferentes subsistemas.

2.3 Las Reformas educativas por competencias en México

En México se adoptó el enfoque de competencias en los planes de estudios de nivel básico (preescolar 2004, primaria 2009 y secundaria 2006) y en el nivel medio superior (en el ciclo 2008-2009). Con respecto al nivel superior, algunas universidades del país están participando en el Proyecto Tuning América Latina.

2.3.1 Programa de Educación Preescolar 2004

El Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, que reemplaza al plan de estudios 1992; inicia a partir del ciclo escolar 2004-2005, y entre sus características se encuentran las siguientes:

- Plantea el enfoque por competencias, y con ello establece la coyuntura para promover el cambio de la práctica docente en las educadoras¹⁶ y educadores, a su vez que hace énfasis en el desarrollo integral de las niñas y los niños, a partir de los campos formativos y de las competencias educativas que se generan con base en las situaciones didácticas desarrolladas durante las sesiones de trabajo.
- El PEP 2004 posee un carácter abierto y flexible, lo cual implica que la educadora o educador decide las secuencias, tiempos y situaciones didácticas a utilizar para el desarrollo de las competencias planteadas en los campos formativos, lo que les permite a las educadoras y educadores hacer uso de su libertad de cátedra y de su creatividad para planear su plan de trabajo, con la única condición de promover una formación integral y contribuir al logro de los propósitos fundamentales del plan de estudios de preescolar.
- El Plan de Estudios de Preescolar, tiene un carácter nacional y obligatorio, lo que implica que todos los planteles y modalidades en que se imparte educación preescolar en México, el PEP 2004 es de observancia general, y forma parte de la educación básica obligatoria en el Sistema Educativo Nacional.

2.3.2 Plan y programas de estudios 2009. Educación básica primaria

Con el plan de estudios de educación primaria se cierra el ciclo de la educación básica, en lo que respecta al proceso de transformación de la educación que comenzó con la educación preescolar en el 2004 y después con la Reforma de la Educación Secundaria en el 2006. Con la incorporación del enfoque de competencias en la educación primaria se logra articular el nivel antecedente con el subsecuente; para ello, se habla de una estructura a partir

¹⁶ Ser educadora en el nivel inicial y preescolar es una práctica profesional realizada casi exclusivamente por personas de género femenino (es parte de la identidad profesional), aunque también existe una minoría de educadores que han incursionado a esta práctica profesional compleja.

de campos formativos desde la cual se organizan las unidades de aprendizaje de toda la educación básica, así como con el perfil de egreso de la educación básica, lo cual implica que desde preescolar hasta secundaria se trabaja para alcanzar las competencias para la vida y el perfil de egreso de la educación básica.

Figura 1. Mapa curricular de la educación primaria

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA		EDUCACIÓN PRIMARIA					
		PRIMARIA					
		GRADOS					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lenguaje y comunicación	Español						
	Asignatura estatal: lengua adicional						
Pensamiento matemático	Matemáticas						
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Involucran contenidos del campo de la tecnología	Exploración del medio natural y social:		Ciencias Naturales			
		Ciencias Naturales Historia Geografía	Geografía				
			Historia				
Desarrollo personal y para la convivencia	Se establecen vínculos formativos con Geografía, Historia y Ciencias Naturales	Educación Física					
		Formación Cívica y Ética					
		Educación Artística					

Fuente: SEP. 2008. Pág. 46.

En la Figura 1 se muestra el mapa curricular de la educación primaria, en el cual se presentan las materias que cursan los niños y niñas de primero a sexto grado, aunque cabe la aclaración que la propuesta es diferenciada en cuanto al número de horas en cada grado escolar, aun cuando se sigue con la tendencia de dar mayor peso en el currículum a español y matemáticas; esto se aprecia en la columna de porcentajes totales mismos que se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 1. Distribución del tiempo de trabajo en la educación primaria						
Asignatura	Horas semanales 1ro. y 2do.	Horas anuales	Porcentajes totales	Horas semanales 3ro. a 6to.	Horas anuales	Porcentajes totales
Español	9	360	40%	6	240	26.66%
Asignatura estatal: Lengua adicional	2.5	100	11.11%	2.5	100	11.11%
Matemáticas	6	240	26.66%	5	200	22.22%
Ciencias Naturales	2	80	8.88%	3	120	13.33%
Geografía				1.5	60	6.66%
Historia				1.5	60	6.66%
Educación Física	1	40	4.44%	1	40	4.44%
Formación Cívica y Ética	1	40	4.44%	1	40	4.44%
Educación Artística	1	40	4.44%	1	40	4.44%
Totales	22.5	900	100%	22.5	900	100%

Fuente: SEP. 2008. Con agregados y modificaciones a las tablas originales.

2.3.3 Reforma de la Educación Secundaria 2006

El cambio en la educación secundaria de un currículo por objetivos a uno de competencias se da en el ciclo 2005-2006 en las 30 entidades federativas, cuando se lleva a la práctica la Primera Etapa de Implementación (PEI) del nuevo currículo, para después generalizar su implementación a todas las escuelas secundarias del país (en el siguiente ciclo escolar).

2.3.3.1 Perfil de egreso de la educación básica

Con la finalidad de lograr la articulación entre los niveles educativos que conforman la educación básica, se estableció un Perfil de egreso (integrado por nueve competencias) para todo el bloque que conforma la educación obligatoria en México, a partir del cual se fortalecen las competencias para la vida, aspectos cognoscitivos, afectivos, sociales, la naturaleza y la vida democrática. Su cumplimiento está en relación con el desarrollo del currículo de la educación básica.

Además de las nueve competencias que integran el Perfil de Egreso de la Educación Básica, se hace mención a que es necesario desarrollar en los estudiantes y las estudiantes competencias para la vida, mismas que son abordadas a partir del desarrollo de las asignaturas del plan de estudios organizadas en el siguiente bloque de competencias para:

- El aprendizaje permanente.
- El manejo de la información.
- El manejo de situaciones.
- La convivencia.
- La vida en sociedad. (SEP; 2006).

2.3.4 Sistema Nacional de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública

La SEP estableció como uno de sus objetivos para el ciclo escolar 2008-2009, la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), en donde una de las propuestas de fondo es la conformación de un Marco Curricular común a partir de los siguientes ejes:

- Competencias genéricas
- Competencias disciplinarias
- Competencias disciplinares extendidas —de carácter propedéutico—
- Competencias profesionales —para el trabajo—.

Para la implementación del Sistema Nacional de Bachillerato se proponen mecanismos de apoyo, entre los que resaltan las tutorías, la profesionalización de la planta docente, el equipamiento e infraestructura, así como una evaluación de tipo integral entre algunas otras. La finalidad es que los currícula del bachillerato se reestructuren con base en competencias, para que de esta manera se dé la transferencia y movilidad entre los diferentes subsistemas (son 25 a nivel nacional), ante la diversidad de planes de estudios que se manejan en las diferentes modalidades, tales como propedéutica, bivalente y profesional técnico.

3. El Bachillerato por Competencias de la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara es una institución autónoma de carácter público, con presencia en el Estado de Jalisco, México, que se ubica como una de las instituciones líderes a nivel nacional por su prestigio y la calidad de sus programas educativos¹⁷; en el ámbito estatal es la institución de mayor reconocimiento. Cuenta con seis centros universitarios temáticos (Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Arte, Arquitectura y Diseño, Ciencias Exactas e Ingeniería, Ciencias Biológicas y Agropecuarias y Ciencias Económico Administrativas) en la zona metropolitana de Guadalajara (que se conforma por los municipios de Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, Tlajomulco y Guadalajara). Y cuenta con ocho Centros Universitarios Regionales distribuidos en el Estado de Jalisco, un Sistema de Universidad Virtual¹⁸, además del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) que tiene 51 escuelas preparatorias distribuidas en todo el Estado y da cobertura al 53.3%

¹⁷ La Universidad de Guadalajara se ubica entre las 10 mejores universidades Públicas de México, de acuerdo con la información de octubre de 2009. Disponible en línea en la página <http://www.udg.mx/> en el apartado de comparativos nacionales, la Universidad de Guadalajara y otras IES. Octubre de 2009.

¹⁸ Se le conoce también como UDG Virtual, y cuenta con el bachillerato a distancia, seis licenciaturas y cursos de educación continua.

de la matrícula del nivel medio superior de Jalisco¹⁹, México.

En la Universidad de Guadalajara (UdeG) en el ciclo escolar 2008B se aplica el currículo del Bachillerato General por Competencias (BGC) en etapa piloto en 14 escuelas preparatorias de la UdeG, y en el ciclo escolar 2009A se incorporan todas las escuelas metropolitanas y regionales, para hacer un total de 51 escuelas que trabajan el plan de estudios del bachillerato por competencias que tiene una orientación propedéutica, formativa, con base en competencias, centrado en el aprendizaje y con sustento constructivista.

3.1 El currículo del bachillerato general por competencias²⁰

El bachillerato general por competencias de la UdeG, se propone apoyar la educación de los jóvenes y las jóvenes a través del desarrollo de competencias, mismas que tienen sustento en la teoría constructivista, es decir, que se adopta el modelo de competencias constructivista, enmarcado dentro del modelo educativo y académico de la institución. Es importante mencionar que existen dos documentos básicos para orientar la práctica docente de los profesores y profesoras del Nivel Medio Superior (vigentes), que son: el Bachillerato General por Competencias (documento base, septiembre 2008), y las guías de aprendizaje (para cada materia).

3.2 Sustentos teóricos del plan de estudios del bachillerato general por competencias

En el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias, “El constructivismo constituye un marco explicativo plasmado en un conjunto articulado de principios que permite diagnosticar y planificar los procesos educativos, así como orientar la forma de alcanzar el aprendizaje en el bachillerato general por competencias” (UdeG, SEMS; 2008a, p. 11).

Se reconocen (de forma explícita en el currículo del bachillerato por competencias) como una parte de este sustento teórico, los principios del aprendizaje significativo; se enfatiza en los saberes previos, en el proceso de construcción del conocimiento; se pone énfasis en los aspectos social y colectivo, y en los aprendizajes de tipo participativo —cooperativos y colaborativos—. La figura del profesor o profesora se propone a manera de guía y facilitador.

El enfoque de competencias aborda de forma integral los diferentes tipos de saberes (que la UNESCO postula como los cuatro pilares de la educación), para lo cual es necesario proponer cambios metodológicos en la práctica docente, con la intención de ponderar estos diversos tipos de aprendizaje. “Estos saberes adquiridos deben reflejar su aplicación inmediata y mediata, además de satisfacer necesidades reales de los alumnos” (UdeG, SEMES;

¹⁹ Segundo informe de actividades 2008-2009 del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG.

²⁰ Documento Base del BGC. Septiembre de 2008.

2008a, p. 12).

3.3 Estrategias metodológicas didácticas en el bachillerato general por competencias

El énfasis durante el proceso enseñanza-aprendizaje del bachillerato general por competencias de la UdeG no está en la enseñanza, ni en el conocimiento visto de forma acabada; lo realmente importante es la mediación, en donde se ponen en común diferentes tipos de saberes y experiencias, pero sobretodo, la participación de profesores, profesoras y estudiantes, desde una postura centrada en el aprendizaje.

En el currículum del bachillerato general por competencias de la UdeG, se pone énfasis en “Los aprendizajes participativos, que promuevan la construcción colectiva de conocimiento, y permitan enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de las interacciones entre docentes y estudiantes; los principios de cooperación y colaboración son esenciales para lograr la participación” (UdeG, SEMS; 2008b, p. 76).

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el BGC, se ponderan los siguientes elementos:

- Aprendizaje de tipo significativo, creativo y participativo.
- Construcción colectiva a partir de trabajo de tipo cooperativo y colaborativo.
- Toma en cuenta de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Énfasis en la resolución de problemas teóricos y prácticos.
- Docente como facilitador o facilitadora y estudiante como actor principal.
- Se promueve el uso de estrategias que confronten al estudiante o a la estudiante con su realidad, para que busquen explicarla y comprenderla (nivel procedimental, cognoscitivo y actitudinal).
- Estrategias sugeridas: Debates, foros, dinámicas vivenciales, bitácoras grupales, líneas del tiempo, productos integradores.
- Promover la autoevaluación, la independencia y la autonomía.

De tal forma que, para tener congruencia entre las actividades de aprendizaje y el desarrollo de competencias en el colectivo de estudiantes, se propone que se utilicen estrategias de aprendizajes que atiendan a los tres niveles (conceptual, procedimental y actitudinal).

3.4 Evaluación del aprendizaje por competencias

Con relación a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes, se manejan los tres momentos: diagnóstica, formativa y sumaria; en la evaluación diagnóstica se hace una valoración de los conocimientos previos, en la formativa se lleva a la práctica una evaluación continua que ayuda a construir aprendizajes y favorece de manera integral la formación del estudiante o de la estudiante, y en la sumaria se busca la valoración del nivel de logro de las competencias con base en el análisis de las diferentes

evidencias de aprendizaje.

Respecto a la acreditación de competencias, el currículo del bachillerato expresa que ésta se efectúa con acuerdo a la normatividad universitaria, establecida en el Reglamento de Evaluación y Promoción de Alumnos (artículos del 38 al 44), a través de un examen de acreditación de competencias.

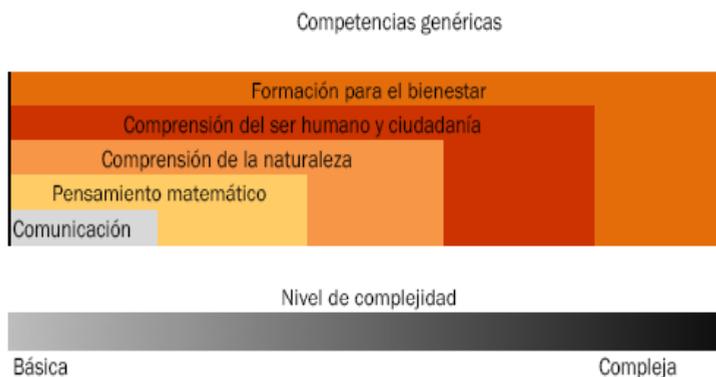
Con respecto a la certificación de competencias se expresa lo siguiente: “Al cumplimiento del 100 por ciento de los créditos se otorga certificado de estudios de Bachillerato General por Competencia y, en el caso de haber cursado una trayectoria en su totalidad, diploma de desempeño” (UdeG, Sems; 2008^a, p. 64).

Sin embargo, con respecto a la certificación no basta con dar un certificado interno de tipo institucional, porque la parte importante de aquélla es más bien un proceso que debe ser evaluado de forma externa, sobre todo cuando refiere a competencias de tipo laboral, mismas que son evaluadas por instancias especializadas, como por ejemplo, en el caso de México, por el CONOCER²¹ o por algún Organismo acreditado para certificar competencias de tipo laboral²².

3.5 Las competencias genéricas y disciplinares en el BGC

Respecto a las *competencias genéricas* que se consideran en el currículo del bachillerato general por competencias de la UdeG, se aprecia en la figura 2 del lado izquierdo las competencias más básicas, y del lado derecho las de tipo más complejo.

Figura 2. Competencias genéricas



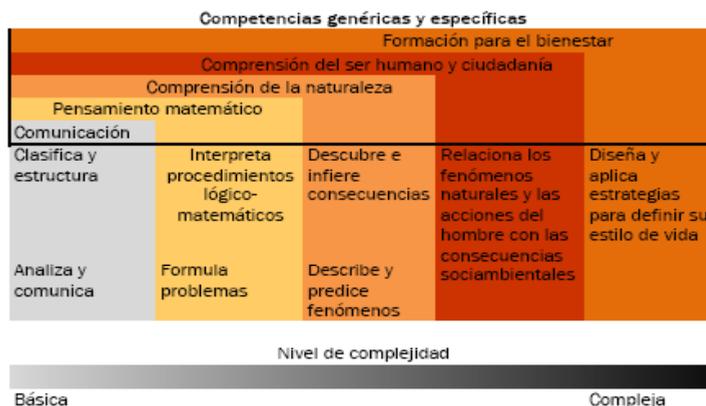
Fuente: UdeG, Sems; 2008b, p. 47.

²¹ El Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral es una entidad paraestatal avalada por la SEP.

²² La lista de organismos certificadores acreditados ante el Conocer en México, pueden consultarse en el siguiente link: <http://www.conocer.gob.mx/index.php/ocs-acreditados.html>

En la figura 3 se observan las competencias genéricas superpuestas a las competencias específicas, en donde se ve la misma relación de izquierda a derecha, que va de lo más básico a lo más complejo; por lo tanto, el nivel de complejidad mayor de la competencia se ubica del lado derecho del cuadro (tanto en la competencia genérica como en la específica).

Figura 3. Competencias genéricas y específicas



Fuente: UdeG, SEMS; 2008b, p. 47.

Las competencias específicas de la UdeG, son el análogo de las competencias disciplinares que propone la Secretaría de Educación Pública de México. Aunque la UdeG —por ser un bachillerato general— no maneja las competencias profesionales (laborales), en el caso de los bachilleratos tecnológicos sí es una opción necesaria hablar de competencias profesionales, no así en el BGC.

... la propuesta BGC gira en torno a 5 ejes curriculares: comunicación, pensamiento matemático, comprensión del ser humano y ciudadanía, comprensión de la naturaleza y formación para el bienestar. Resulta conveniente utilizar estos ejes como agrupadores de competencias genéricas, tal como lo plantea el MCC (*Marco Curricular Común*), que es el referente de los principios orientadores. Como consecuencia, se conserva la identificación de las competencias genéricas con los ejes curriculares y la descripción de los rasgos del perfil, y con ello se atienden los criterios de contenido y forma contemplados en el MCC (UdeG, SEMS; 2008b, p. 46).

Cabe resaltar que la UdeG (empezó con el trabajo de competencias aun antes de que se conociera la propuesta de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional —en el 2007—), utilizó en un inicio la clasificación de competencias del Proyecto Tuning Europeo (competencias básicas, genéricas,

específicas y transversales), pero después en el documento base (2008b), se reconsidera la denominación de las competencias (para evitar confusiones), y se decide únicamente usar las competencias genéricas y las específicas.

4. Estructura metodológica de la investigación

4.1 Método de investigación

El método de investigación que se utilizó es el de historia oral temática; de acuerdo con Aceves (1999) representa ventajas en el sentido de que permite conocer de forma directa a partir de los relatos de vida de los involucrados en el desarrollo de un hecho.

En el presente caso se aplicó la entrevista de historia oral temática, a la que se le conceptualiza de la siguiente forma:

La historia oral mediante la entrevista, busca y construye el testimonio de actores u observadores directos de ciertos aspectos del acontecer que son considerados importantes por el científico social. Es decir, que la entrevista de historia oral demanda el testimonio del actor, del que vivió desde diversos ángulos los procesos; requiere de su memoria y percepción sobre determinados eventos pasados (Collado; 1999, p. 15).

Con la entrevista de historia oral temática, se tiene como propósito evocar el recuerdo de lo que sucede con relación al hecho que interesa investigar, mismo que no se encuentra escrito y documentado; por eso es que se recurre a la narración en un sentido biográfico en donde no se tienen guiones estructurados a priori; las preguntas o intervenciones se van dando de manera sutil sobre la misma narración, de forma natural, para ir guiando la conversación con base en ejes temáticos que al investigador o investigadora le interesa abordar (Camarena & Necoechea, 1999).

4.1.1 Proceso de análisis de las entrevistas

Para poder analizar las entrevistas, realizamos un proceso de *codificación abierta*, mismo que es conceptualizado como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110). En este caso, establecimos las categorías de análisis desde el inicio del proceso de codificación, ventaja que nos da el hecho de haber sido quienes elaboramos las entrevistas y quienes tenemos el conocimiento del material.

Para el análisis retomamos el texto de la entrevista (transcripción) y leímos línea por línea para encontrar la información acerca de las categorías que nos interesa identificar, a fin de realizar el proceso de codificación de la información, y con ello marcar los fragmentos o las citas que sirven como apoyo para fundamentar la categoría.

El proceso de codificación

Abarca una variedad de enfoques y manera de organizar los datos

cualitativos... como parte de un proceso analítico adjudicar códigos a los datos y generar conceptos cumplen funciones importantes que nos permiten revisar rigurosamente lo que nuestros datos dicen... Los códigos vinculan diferentes segmentos o ejemplos presentes en los datos. Traemos estos fragmentos de los datos y los reunimos para crear categorías que definimos con base en alguna propiedad o elemento (Coffey & Atkinson; 2005, p. 45-46).

Una vez que teníamos las categorías (sustentos teóricos del currículum del BGC, proceso enseñanza-aprendizaje y perspectivas del currículum del BGC), sacamos extractos representativos de cada una de éstas, y después buscamos en el documento base del Currículum del Bachillerato General por competencias, aspectos teóricos a manera de citas textuales que diesen cuenta de las categorías, para ubicarlas en un cuadro junto con los datos obtenidos de las entrevistas de una manera comparativa (ver cuadro 2).

4.1.2 Muestra

Tomamos en cuenta para esta investigación a dos profesoras expertas en currículum (**EF1PM** y **EF2PM**) que participaron en la elaboración del plan de estudios por competencias de la UdeG; ellas fueron entrevistadas en momentos diferentes en las instalaciones de un plantel metropolitano. Con ellas trabajamos la entrevista de historia oral temática de carácter individual. También realizamos, como una estrategia para recolección de datos, la *sesión de recuperación de experiencias* con profesoras (retomamos las participaciones de cuatro participantes) del Colegio Ampliado (que es una instancia colegiada) de una preparatoria metropolitana de la UdeG. La entrevista que efectuamos fue de tipo colectiva, semi-estructurada a partir de planteamientos eje con una duración de tres horas. Todas las entrevistas fueron realizadas durante el semestre 2009A (enero-junio de 2009); en el caso de las *expertas en currículum*, éstas se grabaron en audio y la *sesión de recuperación de experiencias* se grabó en video con dos cámaras, una fija y una en movimiento, para seguir las interacciones de las personas participantes.

4.2 Objetivo General

Analizar cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara (que se ubica en el contexto mexicano) en la práctica educativa de un plantel de la zona metropolitana de Guadalajara.

4.3 Pregunta de investigación

¿Cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias desde la visión de las personas involucradas en la práctica educativa?

5. Resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados de las entrevistas de historia oral temática realizadas a profesoras de una escuela metropolitana de la UdeG. Para las categorizaciones utilizaremos las siguientes nomenclaturas: **EF1PM** y **EF2PM** (E. Entrevista, F. Femenina, 1 ó 2. Número de entrevistada, PM. Preparatoria Metropolitana). En el caso de la **sesión de recuperación de experiencias**, tomamos la nomenclatura siguiente: (M. Maestra²³; 2, 5, 1 ó 9. Es el número del participante; SR. Sesión de Recuperación de experiencias). Por ejemplo: **M2SR, M5SR, M1SR, M9SR**.

Cuadro 2. Análisis de entrevistas. Currículum del BGC		
Categorías de análisis	Entrevistas de historia oral temática	Elementos teóricos
Sustento teórico del Currículum del BGC	<p>“Los procesos posibles de evaluación para que el alumno alcance estos niveles, que ya los mencionaba Posada, autoaprendizaje, perdón auto evaluación, co-evaluación y esas otras cosas ¿no?” (p. 7). “Julio Pimienta con su rollo del constructivismo te dice qué sí y qué no dentro de un rollo de competencias... Entonces todos vamos a ver a Julio Pimienta, todos vamos a redactar las competencias como él lo dice, y todos vamos a ver el qué, el cómo y el para qué, dentro de esas pretensiones a formar ¿no?” (p. 14). “...también agarramos como fundamento el de los siete saberes de “Morín”, y te cae el veinte de que todo este proceso otra vez este proceso enciclopédico lo está alejando a la búsqueda de sí mismo...”. “A mí la que me sirvió para entender primero el desarrollo de habilidades por procesos fue Margarita Amestoy de Sánchez, venezolana, que se junta con De Bono (Edward)...” “Ella es la que a mí me ayuda a entender el... este entretejido que es el proceso cognitivo”(p. 16). EF1PM.</p> <p>Leímos las obras de la UNESCO... (p. 8). Leímos a Edgar Morin, leímos a Díaz Barriga, a Frida y a... Ángel, leímos a Ana Rosa Castellanos, leímos a la Chan (María Elena)... leímos a Biggs... Teníamos planes de estudios del nivel medio superior de Japón, de Canadá, de Estados Unidos, de Colombia, de este... Inglaterra, de Francia, de Finlandia, bueno casi la OCDE. Los informes de la OCDE, los lineamientos de Planeación Educativa de México... (p. 8). Un compendio de documentos... que eran todos los planes de estudio de bachilleratos del país... (p. 8). Principalmente los Universitarios... (p. 8). EF2PM.</p> <p>Posadas... hace una propuesta pedagógica... él te lleva de la manita en cómo diseñar</p>	<p>En el marco de las tendencias nacionales e internacionales de educación basada en competencias (EBC), cabe establecer la posición institucional que se asume al aplicar esta propuesta, con relación a los aspectos pedagógicos que se implican. Como la EBC es un enfoque que plantea escenarios, donde la formación debe considerar diversos elementos del contexto social y económico, e integrarse de forma más natural con las dinámicas productivas, es necesario replantear el rol docente con una orientación clara, que impacte de manera pertinente. (UdeG. SEMS; 2008b, p. 74).</p> <p>Al adoptar la EBC como enfoque central, es preciso impulsar transformaciones hacia modelos orientados en teorías pedagógicas que hagan énfasis en el conocimiento y el aprendizaje, que consideren las diversas formas de operar la EBC. En todo caso, la adopción de un modelo particular por competencias implica el uso de categorías conceptuales y operativas, que brinden consistencia a la propuesta curricular. (UdeG. SEMS; 2008b, p. 74)</p> <p>En la formación que se requiere para el nivel medio superior, se asume una postura constructivista-cognoscitivista del aprendizaje del conocimiento. Estos principios</p>

²³ En esta sesión aunque había participantes hombres y mujeres, las que participaron expresando sus experiencias fueron las de género femenino.

	<p>competencias, cómo diseñar un plan de estudios de nivel superior, no profesiones, con un enfoque de competencias... Posada. Es un Maestro colombiano (p. 15). Sergio Tobón está muy bien... ¿Cuál es la ventaja de Sergio? Que tenía unos dos, tres, cuatro párrafos que resumían perfectamente todo lo que habíamos vivido, y hasta estábamos de acuerdo con ese párrafos todos los del equipo inicial de diseño (p. 22). EF2PM.</p>	<p>constituyen un marco explicativo que permite diseñar y planificar los procesos educativos, así como orientar la forma de alcanzar el aprendizaje. (UdeG. SEMS; 2008b, p. 75)</p>
<p>Proceso Enseñanza-Aprendizaje</p>	<p>Me centro en el programa pero yo diseño mis propias estrategias... Yo pienso que en el... diagnóstico yo creo que sería importante para identificar las habilidades que estos tienen... Y luego también ¿cuáles serían los factores que favorecerían a desarrollar dichas habilidades?... (p.21). EF1PM M2SR Se hacen plenarios y en un momento dado también se empiezan a dar lectura a pequeñas conclusiones ya escritas por ellos y que podemos trabajar mucho por equipo eso y sobretodo que ya vayan identificando el interés del compañero porque a veces ellos ya están viciados con su propia investigación y ven la investigación de su compañero y ellos ya se van identificando cuales son los logros del otro y de alguna manera eso les sirve a ellos para espejarse. (p. 8). M5SR... yo les digo que trabajen y ellos se ponen a discutir... y ya luego hacemos una puesta en común y vemos que fue lo que hicieron y les digo, les doy un contraejemplo y dicen ay lo hicimos mal, y, entonces ahí se dan cuenta de lo que hicieron y ahora háganlo bien.. entonces están como que recurriendo aprendiendo la competencia de investigar de ser mas autogestivos de estar buscando ellos la información para poder resolver sus propios problemas sin necesidad que el maestro en este caso yo, le esté dando todas las respuestas (p. 6) M1SR. ...ahora se problematiza y a partir de problemas vemos... quién sabe algo del tema, entonces vemos de que tema se trata si requiere de Algebra que tanto saben ellos de algebra y desglosamos los datos del problema, datos que conozco y datos que requiero entonces ellos empiezan a trabajar en una solución y es heurística de ensayo y error... (p. 7) M9SR. Yo trabajo mucho en equipos y con plenarios, hay análisis de diferentes situaciones y a veces hasta hay juegos por ejemplo hace poco implementé un memorama acerca de los aparatos reproductivos y guiados por preguntas de para qué sirven y estamos trabajando en un proyecto con estudiantes y estamos aprovechando programas como el que se está llevando en la universidad de Guadalajara de "más vale prevenir que amamantar" donde nos prestan bebes simuladores...(p. 12)</p>	<p>Aplicar determinadas estrategias de aprendizaje, tiene el fin de orientar al alumno en los niveles conceptual, procedimental y actitudinal, y requieren la colaboración de los participantes. Algunas de ellas son: el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, solución de casos, análisis de historia de vida, participación en redes de conocimiento, aprender a aprender, aprender entre iguales, debates, foros, creación de bitácoras, dinámicas vivenciales, análisis de coyuntura, líneas del tiempo, entre otras. (UdeG. SEMS; 2008b, p.79).</p> <p>En este modelo, el docente debe ser capaz de construir espacios de aprendizaje, en los que promueva la interacción y la exhibición de los aprendizajes, traducidos en una serie de actividades que los lleven al desarrollo de las competencias. Otro aspecto relevante es la organización de los contenidos, que deben facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje en diferentes contextos, de ahí la importancia de cuidar su interrelación con las disciplinas, es decir, ningún contenido funciona por sí solo, todos en un momento tienen antecedentes y consecuentes. Con ello se favorecen las actividades de aprendizaje, así como el trabajo colaborativo y cooperativo en la construcción de productos de aprendizaje, que evidencien el logro de competencias. (UdeG. SEMS; 2008b, p.78).</p>

<p>Perspectivas del currículum del BGC</p>	<p>“Yo creo que son las mejores porque con todo y es una posibilidad de desarrollo para la misma universidad encontrar nuevas alternativas en la formación de sus docentes, la profesionalización de los mismos y hacerse de nuevos recursos porque lo demanda el mismo bachillerato, el bachillerato necesita que se le apoye con recursos y en todos los sentidos...”. (p. 22) EFIPM.</p> <p>...yo estoy completamente convencida de que el bachillerato por competencias es lo mejor que le ha pasado a la Universidad de Guadalajara, creo que es perfectible, creo que se podría mejorar, creo que se puede reorganizar el trabajo, estoy convencida plenamente que es la forma como un alumno puede llegar a tener una idea de sí mismo en cuanto ayuda a la comunidad, creo que puede tener una percepción útil para sí mismo... Entonces yo creo que nada más es replantear cosas, mover cosas, escucharnos más... (p. 23). EFIPM.</p>	<p>El modelo académico requiere de una actualización que atienda las necesidades que plantea el contexto socioeconómico actual, tanto en lo local como en lo global, en lo que se refiere al desarrollo de competencias útiles para la vida y el futuro del bachiller; además de aquellas habilidades del pensamiento necesarias para enfrentar los retos sociales contemporáneos; el perfeccionamiento de la lengua española como instrumento transversal que debe enfatizarse en todo el plan de estudios; el aprendizaje efectivo de una segunda lengua y, sobre todo, el empleo práctico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). (UdeG. SEMS; 2008b, p. 29)</p>
<p>Comentarios</p>	<p>Con relación al proceso enseñanza-aprendizaje, se hacen esfuerzos por parte de los profesores para implementar el currículum por competencias, ellos son pieza clave en este proceso de reforma curricular, porque se empeñan en diseñar las estrategias didácticas para trabajar desde una perspectiva distinta de como se hacía en el plan 1992 (que era constructivista pero no por competencias), en la actualidad no sólo hay un cambio a nivel del discurso, también en las prácticas educativas, existe el interés de buena parte de los docentes por promover un proceso de aprendizaje más reflexivo y crítico.</p> <p>En cuanto a las perspectivas del bachillerato, la gente está convencida de que este currículum por competencias en la UdeG, mismo que coyunturalmente con la Reforma Integral de educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México dan impulso al enfoque de competencias, lo cual tiene perspectivas alentadoras desde el punto de vista que se ha enfatizado un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, a partir de una visión activa que coloca a los alumnos en una situación de aprender.</p> <p>Aunque en la parte de los inconvenientes, los profesores se enfrentan a incertidumbres laborales, mismas que están implicadas en todo proceso de cambio curricular, así como en el hecho de enfrentar procesos de formación docente intensivos para poder trabajar el proceso enseñanza-aprendizaje por competencias, otra cuestión que es planteada como un reto para la UdeG es el aspecto de equipamiento e infraestructura para hacer frente a esta reforma curricular del bachillerato.</p>	

6. Conclusiones

En lo general se afirma que el enfoque de competencias en los últimos dos años cobró un fuerte impulso a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México; en el caso de la UdeG, desde antes de que la SEP difundiera el enfoque de competencias como eje de la propuesta que se hizo para la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato y el Marco Curricular Común, ya se asumían los avances en cuestión del cambio curricular, e incluso

se aprobó el Bachillerato General por Competencias desde marzo del 2007²⁴.

Sin embargo, este impacto del enfoque de competencias no es algo dado por el azar, es una coyuntura de lo que se da en el contexto universitario europeo y latinoamericano a partir del Proyecto Tuning, ante lo cual se tienen varios retos; pero sin duda el más importante es la formación de docentes porque, como se observa, en el caso de la UdeG los docentes y las docentes resultan ser pieza clave en este proceso de reforma curricular.

En el caso de la UdeG se tienen buenas perspectivas con el Bachillerato General por Competencias, y a la fecha se reportan experiencias positivas por las autoridades universitarias. De manera particular, los resultados que se reportan en este trabajo se obtuvieron de manera directa de una de las preparatorias metropolitanas en donde se retoma de primera mano el trabajo de campo que se realiza con los profesores y profesoras, y con dos miembros del comité que participaron en la elaboración del currículum del BGC.

En la UdeG la reforma del bachillerato comenzó a implantarse en el ciclo escolar 2008B en 14 escuelas a nivel piloto, y en el ciclo 2009A en el resto de los planteles, como un apoyo a la práctica docente en el nuevo currículum, se convocó a los profesores y profesoras que conforman los grupos de apoyo (expertos y expertas disciplinares y asesores y asesoras pedagógicos de los diferentes planteles) para el diseño de las guías de aprendizaje de las diferentes unidades de aprendizaje de primero y segundo semestres, que hacen un total de 18 (esto en una primera fase), y también se trabajó en las guías de aprendizaje de tercero y cuarto semestre (segunda fase).

En estos momentos, uno de los problemas que enfrenta el Nivel Medio Superior es el acceso a los recursos, dado que por parte de la federación no se han otorgado apoyos económicos que ayuden en este proceso de reforma, por la misma indefinición que se vive en los bachilleratos universitarios que pertenecen a instituciones autónomas y que no son parte de las distintas modalidades que coordina de forma directa la federación a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior; y tampoco es posible acceder a los recursos que se asignan al nivel superior, por ser de un nivel educativo diferente (UdeG. Sems; 2009).

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, se aborda de manera principal en los acuerdos 442 y 444 de la Secretaría de Educación Pública, mismos que fueron publicados en el diario Oficial de la Federación en los meses de septiembre y octubre de 2008 respectivamente, con lo cual la reforma educativa toma el estatus de obligatoriedad para todas las dependencias educativas federales y particulares que dependen de la Subsecretaría de Educación Media Superior en México.

Para la SEP es un reto enorme coordinar una reforma de tal magnitud

²⁴ Aunque con algunas recomendaciones del Consejo Universitario y después que sale la propuesta de la Reforma de la Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública, la UdeG se ve en la necesidad de hacer adaptaciones para considerar la incorporación de algunos aspectos, tales como la organización de las competencias.

en la que participan diferentes subsistemas e instituciones de Educación Media Superior, además de que tiene que trabajar contrarreloj en los procesos de formación y de capacitación docente, así como en la socialización del currículum por competencias ante la comunidad educativa de las diversas instituciones, y en el diseño de estrategias que permitan, por una parte, vencer las resistencias de los docentes y las docentes, y por la otra, llevar un seguimiento y evaluación permanente del currículum por competencias.

Para concluir, podemos afirmar que la educación por competencias es un modelo que en México y en buena parte del mundo se acepta en estos momentos, en espera de que sea un detonador importante para lograr el cambio en las estructuras curriculares, y con ello se dé énfasis a los procesos de aprendizaje centrados en el colectivo estudiantil, así como a la evaluación de las competencias en la educación.

Lista de referencias

- Aceves, J. (1999). Sobre los problemas y métodos de la historia oral. En: Garay, G. (Coord.). *La historia con micrófono*, (pp. 33-46). México, D. F.: Ed. Instituto Mora. 1ª. reimp. de la 1ª. ed.
- Andrade, R. (2009). Avances de investigación: Currículum del bachillerato universitario por competencias. Coloquio de Investigación. Doctorado en Educación. Universidad de Guadalajara.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista Magistral*. Universidad Iberoamericana (20).
- Argüelles, A. (Comp.) (2008). Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007. Bilbao, Esp.: Universidad de Deusto y Universidad de Groninger.
- Bernal, A. (2003). El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*, LXI (225), pp. 243-262.
- Brandão, H., & Andrade, J. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie (RAM)*, 8(3), pp. 32-49.
- Camarena, M. & Necochea, G. (1999). Conversación única e irreplicable: lo singular de la historia oral. En: Garay, G. (Coord.). *La historia con micrófono*, (pp. 47-61) México, D. F.: Ed. Instituto Mora. 1ª. reimp. de la 1ª. ed.
- Catalano, A., Avolio, S., & Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Cinterfor/OIT.
- Coffey A. & Atkinson P. (2005). “Los conceptos y la codificación”. En:

- Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación, (pp. 45-77). Alicante: Universidad de Alicante.
- Collado, M. (1999). ¿Qué es la historia oral? En: Garay, G. (Coord.) La historia con micrófono, (pp. 13-32). México, D. F.: Ed. Instituto Mora. 1ª. Reimp. de la 1ª. ed.
- De Lavigne, R. (2003). Créditos ECTS y criterios para su asignación. Unpublished manuscript.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Oviedo.
- Décret Missions (1997). Décret Missions. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Retrieved from Communauté française.
- Díaz Barriga, F. & Rigo, M. (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias In Formación en competencias y formación profesional (Vol. Tercera Época, pp. 77-104). México, D.F.: Cesu-Unam.
- Díaz Barriga, F., Monroy, M. & Muria, I. (2003). Análisis de los trabajos sobre Educación Media Superior. In Á. López & Mota (Coord.), Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación educativa en México 1992-2002 (Vol. tomo 7 vol. II, pp. 121-165). México, D.F.: Comie.
- Fraile, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1).
- Gonczy, A. (1997). Enfoques de la educación basada en competencias: la experiencia australiana. Sydney: Universidad Tecnológica de Sydney.
- Gonczy, A. & Athanasou, J. (2008). Instrumento de la Educación Basada en Competencias: Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. In A. Argüelles (Ed.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, (pp. 265-288). México, D.F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González, J., Waagenaar, R. & Beneitone, P. (2005). Tuning América Latina. Un proyecto de las universidades [Electronic Version]. OEI- Revista Iberoamericana de Educación, 11. Retrieved 15 de junio de 2005 from: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a08.htm#a>.
- Handley, D. (2008). El desarrollo del sistema de calificación profesional nacional en Reino Unido. In A. Argüelles (Ed.), Competencia laboral y educación basada en normas de competencia, (pp. 173-195). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.

- Ibarra, A. (2008). El sistema normalizado de competencia laboral y la educación basada en normas de competencia en México. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 27-72). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Malpica, M. (2008). El punto de vista pedagógico. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 125-140). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Morfin, A. (2008). La nueva modalidad educativa: educación basada en normas de competencia. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 83-98). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Perrenoud, P. (1997). *De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire* [Electronic Version]. Retrieved consulted [13 septiembre de 2007] from: <http://www.offratel.nc/magui/ORGANSR.htm>.
- Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences* [Electronic Version]. Retrieved consulted [13 Septiembre de 2007] from: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html
- Peyser, A., Gerard, F. & Roegiers, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam [Electronic Version]. *Planning and Changing*, 37, 37-55 from: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2b/32/a3.pdf
- Saluja, S. (2008). La capacitación basada en competencias en el Reino Unido. In A. Argüelles (Ed.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, (pp. 145-170). México, D. F.: Limusa, SEP, CNCCL, Conalep.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Plan de estudios 2009. Educación básica primaria. Etapa de prueba*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Educación básica secundaria. Plan de estudios 2006 (1a. ed.)*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Strauss, A. & Corbin J. (2002). "Codificación abierta". En: *Bases de la investigación cualitativa*, (pp. 110-133). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sems (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior* [Electronic Version], 18 from: www.sems.sep.gob.mx.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. & García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, D. C.: Eds. Alma Mater Magisterio.
- Tobón, S. (2005). *La formación con base en competencias. Aspectos generales*. En: *Documento de Apoyo 2. Unidad de Aprendizaje 1*. Medellín: Portafolio Consultores.

- Padilla, R. (2009). Mensaje Segundo Informe de actividades. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sems.
- Universidad de Guadalajara & Sems (2008a). Bachillerato General por Competencias. Ajuste Operativo. Documento de Trabajo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara & Sems (2008b). Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Anexo 1

Listado de siglas utilizadas en el artículo:

- BGC:** Bachillerato General por Competencias.
- CONALEP:** Colegio Nacional de Educación Profesional.
- CONOCER:** Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral.
- EMS:** Educación Media Superior.
- MCC:** Marco Curricular Común.
- NMS:** Nivel Medio Superior.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- RIEMS:** Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- SEMS de la SEP:** Subsecretaría de Educación Media Superior (pertenece a la SEP).
- SEMS:** (UdeG). Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.
- SEP:** Secretaría de Educación Pública.
- SNB:** Sistema Nacional de Bachillerato.
- TIC:** Tecnología de la Información y la Comunicación.
- UdeG:** Universidad de Guadalajara.
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Anexo 2. Acuerdos secretariales de la SEP

442. Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad.
444. Competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.
445. Se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en diferentes modalidades.
447. Competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.
449. Competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten la educación de tipo medio superior.

- 480. Lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.
- 486. Competencias disciplinares extendidas del bachillerato general.
- 488. En el que se modifican los acuerdos 442, 444 y 447.

Referencia:

Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Catalina Hernández Gallardo, "El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 1, (enero-junio), 2010, pp. 481-508. Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
