

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE FILOSOFÍA

**ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DEL ENFOQUE DE
EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA REFORMA INTEGRAL
A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS).**

TESIS QUE PRESENTA LIZETTE MARTÍNEZ PÉREZ

PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN FILOSOFÍA

ASESOR: DR. VICTÓRICO MUÑOZ ROSALES.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi familia, por enseñarme el valor del esfuerzo

CAPÍTULO 1. DISTINTAS DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

- 1.1 Origen de la educación por competencias.
- 1.2 Aspectos de un planteamiento de educación por competencia.
- 1.3 Distintas definiciones del concepto de competencias.
- 1.4 Balance de las definiciones.
- 1.5 Conclusiones del capítulo.

CAPÍTULO 2. EXPOSICIÓN GENERAL DE LA REFORMA

- 2.1 Los acuerdos de la RIEMS.
- 2.2 Problemas a los que atiende la Reforma.
- 2.3 Principios de la Reforma.
- 2.4 Primer eje: El marco curricular común basado en competencias como el primer eje de la reforma.
 - 2. 41 Los tipos de competencias que conforman el marco curricular común.
- 2.5 Segundo eje: la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.
- 2.6 Tercer eje: la conformación de mecanismos de gestión.
- 2.7 Cuarto eje: La elaboración de un certificado complementario y válido para todo bachillerato.
- 2.8 Comentarios finales del capítulo.

CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA RIEMS

- 3.1 La visión constructivista por competencias retomada en la RIEMS.
- 3.2 Análisis de la visión constructivista retomada
- 3.3 Las definiciones de competencias asumidas.
 - 3.31 La definición de Perrenoud.
 - 3.32 La definición de la OCDE
 - 3.33 La definición de María de Allende y Morones Díaz.
 - 3.34 Balance de las definiciones de competencias retomadas en la RIEMS.
- 3.4 Problemas en la definición de competencias de la RIEMS
 - 3.41 Primer problema de fundamentación
 - 3.42 Segundo problema de fundamentación.
- 3.5 Comentarios finales del capítulo.

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Durante los meses de marzo a mayo de 2009 dentro del medio académico, y particularmente en el filosófico, se desarrolló una polémica en torno a la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS). Polémica que aún continúa, y se ha generado debido a que se ha visto en la RIEMS una desaparición de la filosofía como materia disciplinar básica. En este debate, la comunidad filosófica, representada por el Observatorio Filosófico de México (OFM), exigió a la Subsecretaría de Educación Media Superior que la Reforma reconociera a la filosofía como materia disciplinar básica y distinguiera a las humanidades como un campo disciplinar propio. Dicha subsecretaría, junto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), acordaron atender las demandas del observatorio. Y así, el 23 de junio del 2009 se publicó un acuerdo que modificó a la Reforma en los puntos que no aceptaba el OFM. Sin embargo, aún hoy día, el observatorio considera que este acuerdo no se ha cumplido.

En lo particular, creemos que este debate puso de manifiesto la preocupación, casi siempre ausente en el escenario filosófico, por un nivel concreto de nuestra educación nacional. Vimos con interés esta preocupación y consideramos la necesidad de acercarnos a la Reforma no sólo de forma política, sino también como *objeto de estudio filosófico*.

Sin duda, la RIEMS puede analizarse desde muchos ángulos, pero asumimos que es importante abordarla desde la filosofía. Sobre todo porque desde ella pueden tratarse cuestiones que quedan sin abordar en estudios de otras disciplinas como lo referente a la noción de conocimiento, de ser humano o de sociedad que permite sustentar a la Reforma.

En específico, en esta investigación tenemos el objetivo de contribuir a un estudio filosófico de la Reforma, a partir de analizar cómo se define en la misma el concepto de competencias, el cual funge como base epistemológica y educativa. De esta manera, al preguntarnos por el concepto de competencias en la RIEMS, la pregunta de fondo es ¿cuál es la noción de conocimiento y educación que sustenta a la Reforma?

Nuestro estudio retoma una concepción de la filosofía asumida por distintos filósofos latinoamericanos como Leopoldo Zea, Carlos Pereyra, Ignacio Ellacuría y Enrique Dussel. Para ellos, la filosofía no consiste en un quehacer individual que permite logros también individuales. La filosofía es antes que nada un elemento para analizar y comprender nuestra propia realidad política, educativa, económica. En el caso particular de esta investigación, la parte de la realidad que tomamos como objeto de nuestro análisis filosófico es la realidad educativa actual a nivel bachillerato. Realidad que se ha determinado en torno a una reforma sustentada en competencias.

Para cumplir con el objetivo de este trabajo: analizar filosóficamente el concepto de competencias en la RIEMS, dividimos nuestra investigación en tres capítulos. En el primero ubicamos históricamente el planteamiento de educación por competencia e identificamos distintas definiciones de competencias que se han dado. Este capítulo es la base de nuestra investigación porque a partir de él generamos un campo teórico para comprender el concepto de competencia de la Reforma, a partir de contrastarlo con otras definiciones de competencias que se han dado.

En el segundo capítulo hacemos una exposición general de la RIEMS y ubicamos el lugar que las competencias tienen en ella. En este capítulo damos un primer acercamiento a la definición de competencias manejada en la Reforma. Por último, en el tercer capítulo de la investigación nos adentramos por completo a analizar el concepto de competencias en la

RIEMS. Para ello estudiamos y analizamos la visión constructivista de competencia retomada y las características de las tres definiciones de competencias también asumidas. Al término de este capítulo, evaluamos los planteamientos de la RIEMS tomando en cuenta las distintas definiciones de competencias abordadas en el primer capítulo. Lo cual nos permite hacer una lectura crítica respecto al concepto de competencias asumido en la Reforma.

Finalmente, vale la pena reiterar la importancia que la filosofía tiene para nosotros. Pues la asumimos como un instrumento para comprender nuestra realidad en distintos ámbitos: político, económico, educativo. El estudio aquí presentado tiene por objetivo final contribuir a la conformación y difusión de estudios que retomen esta postura respecto a la filosofía. Pues así como es importante hacer investigaciones sobre grandes textos filosóficos, nuestra sociedad también necesita la opinión de filósofos sobre el acontecer actual. Escuchamos a menudo la opinión de periodistas, políticos, economistas, pedagogos, historiadores, ¿pero qué dicen los filósofos?, ¿cómo desde todo su bagaje conceptual pueden aportar algo respecto a temas actuales de educación, economía o sociedad? Si bien, algunos han hecho estudios donde plantean y responden estas preguntas, creemos que aún hace falta hacer más investigaciones de este tipo, difundir más este modo de hacer y vivir filosofía comprometidamente.

CAPÍTULO 1. DISTINTAS DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

El objetivo de este capítulo es generar un campo teórico desde el cual pueda analizarse el concepto de competencias asumido en la RIEMS. Para generar este campo teórico, primero, a manera de introducción, ubicamos el origen del planteamiento de educación por competencias y el lugar que en dicho planteamiento ocupa el concepto de competencias. Posteriormente, abordamos y analizamos algunas de las definiciones que se han dado sobre competencias. Este análisis será de gran ayuda al abordar el concepto de competencias asumido en la Reforma. Pues, nos dará elementos para comparar y evaluar dicho concepto.

1.1 Origen de la educación por competencias

La educación por competencias se originó en el ámbito laboral, a finales de los años sesenta y principios de los ochenta. Fue el término usado para referirse al tipo de educación que recibían los trabajadores con el objetivo de que fueran más productivos en sus empresas.¹

Este tipo de educación se implementó en varios países como el Reino Unido, Estados Unidos, Australia, y algunos de América Latina, entre ellos el nuestro. En el cual, la educación por competencias comenzó a implementarse a partir de 1992, durante el gobierno del presidente Zedillo.² Para su ejecución se instaló en 1995 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). Este proyecto se implementó en el CONALEP y en el Instituto Politécnico Nacional.³

¹ Cf. FIMPES, 2007 p 23.

² Cf. Arguelles, Gonzi, 2010, p 11.

³ Cf. Salud Jaramillo, "La educación universitaria en el marco del modelo por competencias", en FIMPES, 2007

A finales del los 90's, el discurso sobre competencias comenzó a referirse no sólo a las competencias laborales, sino también a las educativas propias de varios ámbitos del conocimiento. Las cuales se impulsaron por diversos organismos internacionales como el nuevo paradigma a implementarse en todos los niveles educativos. Entre estos organismos que han impulsado la educación por competencias están: la UNESCO en 1998, la OCDE, y el Banco Interamericano de Desarrollo en el 2000. Podría decirse que estos impulsos han dado muchos frutos, porque a la fecha varios países de todo el mundo han implementado este paradigma educativo en todos sus niveles de enseñanza.

No todos ven con buenos ojos este auge de la educación por competencias, algunos especialistas consideran que la popularidad de esta educación sólo se debe a que ha sido impulsada por organismos internacionales con ciertos propósitos políticos y económicos.

Al respecto, Edgar Torres señala lo siguiente, refiriéndose a la presencia del discurso por competencia: "su presencia obedece a exigencias del modelo de desarrollo (globalización cultural y apertura económica) producidas desde diferentes instancias en el contexto de acuerdos internacionales."⁴ José Alfredo Torres coincide con este punto de vista, y además, refiriéndose al caso mexicano, señala la necesidad de ya no recurrir a modelos educativos europeos y sajones, y en vez de ello generar una propuesta educativa nacional e independiente.⁵

⁴ Cf. Torres, 2002. P 126

⁵ Cf. Torres, 2010.

1.2 Aspectos de un planteamiento de educación por competencia

Cabría preguntarnos en qué se caracteriza un planteamiento de educación por competencias, qué tipo de problemas aborda. Al respecto, de manera general, un planteamiento de educación por competencias asume que un estudiante aprende en la medida en que adquiere competencias. Y entre los temas que algunos de estos planteamientos abordan están los siguientes:

- a) ¿Qué son las competencias?
- b) ¿Qué tipo de competencias en específico deben desarrollar los estudiantes?, ¿cómo se han de distribuir éstas en el currículum?
- c) ¿Cuál debe ser el papel del profesor dentro de esta propuesta educativa?, ¿recurriendo a qué elementos debe enseñar por competencias?
- d) ¿Cómo se ha de evaluar el aprendizaje basado en competencias?

Como vemos, los planteamientos de educación por competencias han analizado diversos aspectos sobre dicha educación. En este capítulo, como el objetivo es generar un marco teórico para comprender el concepto de competencia en la Reforma, sólo nos centramos en la forma en cómo diversos planteamientos de competencias han definido a las mismas.

1.3 Definiciones de competencias

Weinert Franz E. y José Gimeno Sacristán, coinciden en que las competencias son un término de moda confuso, pues de él se han dado distintos significados.⁶ Por su parte, Weinert señala siete formas de cómo se han definido a las competencias. Es importante mencionar que

⁶ Cf. Sacristán, 2008, P12, Weinert, "Concepto de competencia: una aclaración conceptual" en Rychen, 2004, p 95.

dichas definiciones no se abordan de forma exhaustiva. Pues el autor, sólo se limita a enumerarlas, sin explicar sus conceptos claves, tales como: “recursos mentales de un individuo” o “conjunto de prerrequisitos cognitivos”. Enlistadas, estas definiciones son las siguientes:

a) Competencias como habilidades y capacidades cognitivas.

Desde esta perspectiva se entiende a la competencia como “recursos mentales de un individuo”. Los cuales se emplean para dominar demandas de distintos contenidos.

b) Competencia como prerrequisitos cognitivos especializados.

En esta definición se entiende por competencia a un “conjunto de prerrequisitos cognitivos”. Los cuales, debe disponer un individuo para “funcionar adecuadamente en un área de contenido particular.”

c) Noción de competencia de Chomsky

En esta definición, el concepto de competencia sólo ocupa un papel dentro del discurso lingüista. Para Chomsky, la competencia es una habilidad universal para adquirir la lengua materna.

d) La competencia asumida desde una perspectiva psicológica diferencial.

Esta definición de competencia no es explicada por el autor.

e) Competencia como una motivación y como capacidad lograda

Asume que existe una motivación de la competencia y, por otro lado, la competencia en su sentido más general, entendida como una capacidad lograda donde intervienen aspectos cognitivos.

f) Competencia como objetiva y subjetiva.

Esta definición distingue entre dos tipos de competencias: la objetiva y la subjetiva. La objetiva hace referencia al desempeño y a las disposiciones de desempeño que se pueden

medir con escalas y pruebas comunes. Por otro lado, la subjetiva hace referencia a habilidades relevantes para el desempeño y necesarias para dominar tareas y resolver problemas. Este tipo de habilidades sólo puede valorarse de forma subjetiva, de ahí el nombre de este tipo de competencias.

g) Competencia de acción

Esta noción de competencia incluye todos los prerrequisitos de motivación y sociales necesarios o existentes para lograr un aprendizaje o acción exitosos.

De estas siete definiciones, en nuestro estudio sólo nos enfocamos en cinco. No abordamos a la definición (d) ni a la (c). Excluimos a la primera porque el autor no ofrece ningún elemento para comprenderla. Por otro lado, tampoco abordamos a la (c) porque vincula a la competencia sólo con el discurso lingüístico, cuando el objetivo de este trabajo es estudiar definiciones de competencias planteadas desde el ámbito educativo.

Enfocándonos en las otras definiciones de competencias, podemos localizar en ellas los siguientes temas:

- OBJETIVO DE LAS COMPETENCIAS

Este tema se aborda en las definiciones (a), (b), (f) y (g). En la primera, se considera que el objetivo de la competencia es dominar demandas de distintas áreas del conocimiento. En la segunda se considera que dicho objetivo consiste en funcionar adecuadamente en un área de contenido particular. Respecto a la definición (f), en ésta se asume que el objetivo de las competencias es dominar tareas y resolver problemas. Sin embargo, no se especifica a qué tipo de tareas y problemas se refiere. No se determina si éstos son de tipo teórico, práctico o de ambos. Por otro lado, la definición (g) es más concreta, pues ésta señala que el objetivo de

las competencias es lograr un aprendizaje o acción exitosa. Aquí es evidente el carácter teórico y práctico del objetivo de la competencia.

- PAPEL QUE LAS CONCEPCIONES OTORGAN AL INDIVIDUO EN SU RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO.

Podemos distinguir entre concepciones de competencias que asignan al individuo un papel activo y entre aquella concepción que le otorga un papel pasivo. Aquellas que reconocen dicho papel activo son las definiciones (a), (e) y (g). En la (a) se entiende a la competencia como “recursos mentales de un individuo”. Creemos que esta definición hace referencia a una actitud activa del individuo, porque remite a una actividad mental del mismo. Por otro lado, la definición (e) y (g) también hacen referencia a una actitud activa del individuo porque reconocen las motivaciones del mismo; es decir, lo asumen como una entidad cuyos sentimientos influyen en la generación de competencias.

A diferencia de (a), (e) y (g) la definición (b) le da un papel pasivo al individuo. Pues, según tal concepción, éste sólo se encarga de “funcionar adecuadamente en un área de contenido particular.” De esta manera, el individuo sólo se relaciona con el conocimiento de forma funcional y no reflexiva, tal y como un objeto funciona para tal o cual propósito.

- PREOCUPACIÓN POR CÓMO SE VA A MEDIR A LAS COMPETENCIAS:

Este tema sólo es tratado en la definición (f), donde se señala que las competencias se han de medir a través de una valoración subjetiva de ciertas habilidades, y recurriendo a escalas y pruebas comunes de desempeño.

- CONTENIDO DE LAS COMPETENCIAS LIGADO A UNA RAMA DE CONOCIMIENTO ESPECÍFICO O A DISTINTOS CONTENIDOS DE CONOCIMIENTO

Este tema se aborda en las concepciones (a) y (b). Por un lado, en la concepción (a) se asume que las competencias están ligadas a una rama de conocimiento específico. Por otro

lado, en la concepción (b) se considera que la competencia remite, en general, a distintos contenidos de conocimiento.

Al localizar estos temas en las definiciones sobre competencias, señaladas por Weinert, pudimos percatarnos de diferencias y similitudes entre algunas de las definiciones.

Cabe mencionar que otros autores distinguen de manera distinta las formas como se ha definido a la competencia. Por ejemplo, Ángel Pérez Gómez sólo distingue entre dos visiones de competencias: la conductista y la de la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE).⁷ La primera, considera a la competencia como una habilidad de un carácter meramente individual, que sólo se enfoca a lo observable y es independiente del contexto y de los valores. Pérez señala que esta forma de concebir a la competencia ya no tiene defensores reconocidos. Fue muy criticada por dejar de lado aspectos que van más allá de lo meramente observable y por asumir que se puede ir más allá del contexto y los valores. Por otro lado, según Pérez, la visión de competencia de la OCDE, es totalmente distinta a la anterior. Pues se hace desde una interpretación constructivista y holística de la educación. Es constructivista porque se basa en este planteamiento educativo y es de un carácter holístico porque integra varios elementos, y no sólo los observables, como el modelo de competencias anterior. Entre los elementos que esta visión por competencias integra están: conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, emociones y motivaciones.

Cabe mencionar que Pérez no aborda a detalle lo que se entiende por el planteamiento educativo constructivista, y por tanto no aclara qué significa que una visión por competencias se base en el constructivismo. Para comprender lo anterior, estudiamos planteamientos

⁷ Cf. Pérez, “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción” en Sacristán, 2008

constructivistas y advertimos que, de forma general, el constructivismo es, como lo señala Schunk H. “una postura psicológica y filosófica que argumenta que los individuos forman y construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden.”⁸ Cabría preguntarnos qué significa que los individuos hagan esta construcción. Juan Delva, señala que este elemento constructivo del individuo consiste en un interactuar de éste con la realidad, a partir de lo cual resulta el conocimiento.

Para explicar como el individuo construye el conocimiento a través de su interacción con la realidad, los planteamientos constructivistas introducen la noción de esquemas del pensamiento. Juan Delva define a éstos como representaciones que tiene una persona de situaciones concretas de la realidad.⁹ A ello agrega que para el constructivismo una persona no accede a la realidad tal cual es, sino sólo a representaciones de la misma configuradas por la persona en cuestión. Cabría preguntarnos cómo a través de estos esquemas una persona construye conocimiento. Esto se debe a dos razones. La primera es que el conocimiento se da a partir del vínculo de una persona con la realidad. Y la segunda es que los esquemas del pensamiento son el único elemento que permite generar ese vínculo, pues no tenemos acceso a la realidad misma, sino sólo a las representaciones que hacemos de ella. Tomando en cuenta ambas razones podemos ver por qué, según los planteamientos constructivistas, el esquema del pensamiento es tan relevante en la construcción de conocimiento.

Por último, respecto a la característica del constructivismo de concebir al conocimiento como resultado del interactuar del individuo con la realidad, Juan Delva considera que esta característica distingue en términos epistemológicos al constructivismo. Y muestra como éste

⁸ Schunk, 1997, p 208.

⁹ Cf., Delva, “Tesis sobre el constructivismo”, en María (comp), 1997, P 21

se opone a posiciones empiristas e innatistas del conocimiento.¹⁰ Por un lado, a diferencia del empirismo que considera que el conocimiento es una copia de la realidad, el constructivismo sostiene que el conocimiento es una elaboración por parte del sujeto. Por otro lado, a diferencia del innatismo que considera que el conocimiento consiste en la externalización de algo interno, el constructivismo es, más bien, una postura interaccionista, donde no se externaliza lo ya previamente conformado. El conocimiento se da en un proceso de construcción que el individuo establece en su vínculo con la realidad.

A pesar de que podamos distinguir características comunes entre los planteamientos constructivistas, es importante señalar que éstos no son de carácter homogéneo. Por su parte, autores como Cesar Coll consideran que hay distintas y contradictorias visiones del concepto de competencia.¹¹ En específico, Mario Carretero distingue tres tipos de constructivismos.¹²

1) El que asume que el aprendizaje es una actividad solitaria

Fue asumido por Piaget, Ausbel y la Psicología Cognitiva. Aunque hemos señalado que el constructivismo, en general, se caracteriza por establecer un vínculo entre el individuo y la realidad, este constructivismo no explica con claridad dicho vínculo. Pues se centra principalmente en el individuo, a pesar de reconocer el papel de la cultura y la sociedad.

2) El que considera que sin amigos no se puede aprender

Se trata de una postura radical que surgió del planteamiento de Vygotski. Como el anterior constructivismo, este tampoco explica a cabalidad el vínculo cognitivo entre el individuo y la

¹⁰ *Ibíd.* P 16

¹¹ Cf. Coll, "Constructivismo y educación escolar: Ni hablamos siempre de lo mismo. Ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica" en María, (comp), 1997, P 21

¹² Carretero, 2004, p 30

realidad. La diferencia es que éste, en oposición al anterior, no se inclina por explicar el papel del individuo, se centra, más bien, en la sociedad y cultura.

3) *Con amigos se aprende mejor.*

Es una postura neutral que algunos constructivistas toman ante las aportaciones de Piaget y Vygotsky. En ella se procura explicar con mayor detenimiento el proceso entre el individuo y la realidad, sin centrarse en el ámbito individual o en el social y cultural.

De esta manera, podemos ver como los planteamientos constructivistas, aunque comparten la concepción de que el individuo construye el conocimiento en su vínculo con la realidad, hay grandes diferencias entre los mismos. Pues unos se centran en el individuo, otros en la sociedad y en la cultura, y otros más procuran explicar a detalle el vínculo cognitivo entre el individuo y la realidad.

Después de esta breve exposición sobre el constructivismo educativo y los distintos planteamientos sobre el mismo, podemos ver que una educación por competencias planteada desde el constructivismo ha de asumir, de manera general, la tesis de que los individuos construyen su propio conocimiento en su vínculo con la realidad. Además de lo anterior, tal o cual planteamiento sobre competencias ha de tener características específicas, dependiendo del tipo de constructivismo en el que se base.

1.4 Balance de las definiciones de competencias

Una vez que hemos abordado distintas definiciones de competencias, consideramos de importancia dar un balance general de las mismas, para lo cual nos basamos en el siguiente cuadro. En éste nos enfocamos sólo en tres aspectos de dichas definiciones 1) el término que utilizan para definir a la competencia, 2) lo que consideran como el objetivo de las competencias y 3) el papel que le dan al individuo en el proceso de conocimiento. Decidimos

tomar en cuenta pocos aspectos para evitar un análisis exhaustivo, y retomamos específicamente estos tres porque creemos que son los más relevantes para comparar las definiciones de competencias abordadas en el capítulo.

Definiciones	Termino usado para definir a la competencia	Objetivo de la la competencia	Papel que tiene el individuo en el proceso de conocimiento
Competencias como habilidades y capacidades cognitivas.	Se entiende a la competencia como "recursos mentales de un individuo".	Dominar demandas de distintas áreas del conocimiento	Hace referencia a una actitud activa del individuo, porque remite a una actividad mental del mismo
Competencia como prerrequisitos cognitivos especializados.	Se entiende por competencia a un conjunto de prerrequisitos cognitivos.	Funcionar adecuadamente en un área de contenido particular.	Otorga un papel pasivo al individuo. Pues, desde esta concepción el individuo sólo se relaciona con el conocimiento de forma funcional
Competencia como una motivación y como capacidad lograda	Asume a la competencia como una capacidad lograda donde intervienen aspectos cognitivos.	No se Específica	Hace referencia a una actitud activa del individuo porque reconoce las motivaciones del mismo; es decir, lo asume como una entidad cuyos sentimientos influyen en la generación de competencias
Competencia como objetiva y	Distingue entre dos tipos de	Dominar tareas y resolver problemas. Sin embargo, no se	No se específica

subjetiva	competencias: la objetiva y la subjetiva.	específica a qué tipo de tareas y problemas se refiere.	
Competencia de acción	Incluye todos los prerrequisitos de motivación y sociales necesarios o existentes para lograr un aprendizaje o acción exitosos	Lograr un aprendizaje o acción exitoso	Hace referencia a una actitud activa del individuo porque reconoce las motivaciones del mismo.
Definición Conductista de la competencia	Considera a la competencia como una habilidad de carácter meramente individual. Sólo se enfoca a lo observable. Y se asume libre del contexto y de los valores.	No se especifica	No se especifica
Definición de competencias basada en el constructivismo	Asume que los individuos forman y construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden	Construir Conocimiento	Asume que el individuo tiene un papel activo. Pues éste se encarga de construir el conocimiento, a partir de su interacción con la realidad.

A partir del cuadro anterior, podemos hacer las siguientes clasificaciones de definiciones.

a) *Según el término que se utiliza para definir a la competencia, las definiciones de este concepto se pueden distinguir entre aquellas que definen a la competencia:*

- como recursos mentales de un individuo

- como capacidad lograda
- como conjunto de prerrequisitos para una determinada actividad.
- como habilidad individual

b) De acuerdo con los objetivos atribuidos a la competencia, las definiciones de este concepto se distinguen entre

- Aquellas que asumen que el objetivo de la competencia está centrado en el aspecto cognitivo.

Estas definiciones, a su vez, son de dos tipos: los que asumen que la competencia tiene el objetivo de generar conocimientos de un área de conocimiento específico, y los que consideran que debe generar conocimientos de distintas áreas.

- La definición que asume que el objetivo de la competencia está centrado en el ámbito práctico. Considera que el objetivo de la competencia es lograr una acción exitosa.
- La definición que asume que el objetivo de la competencia está centrado en la construcción del conocimiento. Asume que el objetivo de la competencia es construir conocimiento.

c) Según el papel que le otorgan al individuo, podemos distinguir dos definiciones de competencias

- las que le dan un papel pasivo al individuo
- aquellas que le dan un papel activo.

1.5 Conclusiones del capítulo.

Este capítulo tuvo el objetivo de generar un campo teórico desde el cual pueda analizarse el concepto de competencias asumido en la RIEMS. Para ello, primero ubicamos el origen del planteamiento de educación por competencias y el lugar que en éste ocupa el concepto de competencias. Después, abordamos y analizamos algunas de las definiciones que se han dado de dicho concepto.

Respecto a los orígenes de la educación por competencias, como vimos éstos se remontan al ámbito laboral de finales de los años sesenta y principios de los ochenta. También señalamos que a partir de finales del los 90's, el discurso sobre competencias comenzó a referirse no sólo a las competencias laborales, sino también a las educativas, propias de varios ámbitos del conocimiento.

En torno al contenido de los planteamientos de competencias, vimos como éstos remiten a diversos temas, entre ellos a la definición de competencia.

Finalmente, estudiamos y analizamos distintas definiciones de competencias señaladas por Weinert Franz E. y José Gimeno Sacristán. Vimos varias diferencias entre ellas, principalmente las que refieren a 1) el término que utilizan para referirse a la competencia, 2) lo que consideran el objetivo de la competencia y 3) el papel que le dan al individuo en su vínculo con el conocimiento.

Consideramos que todo lo abordado en este capítulo permite generar un campo teórico para analizar el concepto de competencias asumido en la RIEMS. Pues, ubica históricamente al planteamiento de educación por competencia y, principalmente, identifica y caracteriza distintas definiciones de competencias, a partir de las cuales se puede comprender mejor la definición asumida en la RIEMS, pues tenemos con qué contrastarla y evaluarla.

CAPÍTULO 2. EXPOSICIÓN GENERAL DE LA REFORMA

El objetivo de este capítulo es dar un primer acercamiento a la definición de competencias manejada en la Reforma. Para ello, hacemos una exposición general de la misma y ubicamos el lugar que las competencias tienen en ella.

2.1 Los acuerdos de la RIEMS

Los documentos que fundamentan y establecen esta reforma son diez acuerdos. El primero de ellos se publicó en el Diario Oficial de la Federación el viernes 26 de septiembre de 2008 y llevó por título: “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”. En él se explica de manera general todo el proyecto de la Reforma. Cabe señalar que este acuerdo tuvo como antecedentes dos documentos de trabajo: *Reforma Integral a la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, emitido en septiembre del 2007, y otro texto con el mismo título, pero generado en enero del 2008. El cual, en comparación al primero, argumentaba de forma más detallada sobre la necesidad de reformar a la Educación Media Superior (EMS) y la manera en cómo hacerlo.¹³ Este texto más tres hojas, escritas posteriormente, fue publicado como el acuerdo 442.¹⁴

A esta publicación, siguió la de ocho acuerdos más, también publicados en el Diario Oficial de la Federación. Los cuales trataron aspectos específicos que habían quedado pendientes en el primer acuerdo. De estos ocho, los dos primeros se publicaron el 21 de octubre de 2008,

¹³ Ambos documentos de trabajo se publicaron en internet por la Secretaría de Educación Pública. El de 2007, aparece en la página: www.sems.gob.mx/.../RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf. El publicado en 2008, se encuentra en la página www.sems.udg.mx/rib-ceppems/.../Reforma_EMS_3.pdf. Consultado el lunes 16 de mayo del 2011 en Ecatepec.

¹⁴ Para facilitar su lectura, mencionamos sólo una vez en el cuerpo del texto el nombre completo de los acuerdos, posteriormente nos referimos a ellos sólo señalando el número que les corresponde.

y se titularon “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato” y “Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades”. Ocho días después, se publicó el “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada.” Posteriormente siguió la publicación de cuatro acuerdos más, el 23 de enero del 2009. Los cuales fueron: el “Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior”, el “Acuerdo número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior”, el “Acuerdo número 478 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior” y el “Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional del Bachillerato.” Después, el 30 de abril del 2009, se publicó el “Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato.” Y este hubiera sido el último acuerdo de la RIEMS, si la comunidad filosófica, representada por el Observatorio Filosófico de México (OFM), no hubiera manifestado su inconformidad con partes de los acuerdos de la Reforma donde, de acuerdo con esta organización, se eliminaba a la filosofía como materia disciplinar básica y no se reconocía a las humanidades como un campo disciplinar. Tal manifestación de inconformidad fue también acompañada por la solicitud de que se integrara de nuevo la filosofía como materia básica y se incluyera a las humanidades como un campo disciplinar.¹⁵

¹⁵ Cf. *Boletín número 1 Informe sobre el estado actual de la reforma de la educación en el nivel medio superior*, *Boletín. No. 2: Desplegado público en contra de la desaparición de la filosofía como disciplina básica en la*

Después de pláticas con integrantes del observatorio, las autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior junto con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) acordaron atender sus demandas, y el 23 de junio del 2009 se publicó un acuerdo que modificó las partes de la Reforma que no aceptaba el observatorio. Éste llevó el nombre de “Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.”

De todos estos acuerdos de la Reforma, en este capítulo principalmente nos enfocamos en los acuerdos 442 y 444, porque son éstos los que nos dan más elementos para generar una visión global de la RIEMS. A los demás acuerdos sólo recurrimos en algunos aspectos específicos

2.2 Problemas a los que atiende la Reforma

Para hacer la exposición general de la RIEMS hemos creído pertinente seguir el orden en el que fue escrito el acuerdo 442. En éste se describe al principio los problemas que busca resolver la Reforma y posteriormente se señala la manera específica en cómo plantea resolverlos.

Según este acuerdo, los problemas que son advertidos por la SEP y le llevan a proponer una educación basada en competencias son la deficiencia de calidad, cobertura y equidad, así como la ausencia de flexibilidad

reforma de la SEP. Consultado en Internet, el miércoles, 11 de agosto de 2010 en Ecatepec, Edo. Mex., p. <http://www.ofmx.com.mx/comunicados/>.

La deficiencia de calidad se atribuye a la Educación Media Superior (EMS) porque no satisface los siguientes aspectos.¹⁶

a) *Permanencia de los jóvenes en la escuela.*

b) *Lograr una sólida formación cívica y ética.*

Al respecto, no se hace mención sobre qué tipo de formación cívica y ética sería la adecuada a desarrollar en el bachillerato.

c) *Lograr el dominio de conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.*

d) *Brindar una educación que sea pertinente para los intereses de los estudiantes, considerando las condiciones del mundo actual los cambios sociales, políticos, económicos y de información, realizados en las últimas décadas.*

Para el acuerdo citado, la EMS no cumple plenamente con estos aspectos debido a que promueve el saber por el saber a través de la memorización. Lo cual impide a los alumnos desempeñarse de acuerdo con sus intereses personales y las circunstancias actuales.

e) *Articular a las distintas modalidades y subsistemas en torno a principios comunes.*

Por las modalidades del bachillerato se entiende a la forma en cómo se puede cursar un tipo de bachillerato: escolarizada, no escolarizada y mixta.¹⁷ Los subsistemas, en cambio, son los contenidos educativos bajo el que cada modalidad forma a sus alumnos. Este puede ser de

¹⁶ Cf. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato", *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed. viernes 26 de septiembre de 2008, D.F, México, p 10. Este acuerdo y todos los documentos de la RIEMS pueden también consultarse en: <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html> y <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>

¹⁷ En la escolarizada el estudiante va a escuela de lunes a viernes y concluye sus estudios en tres años. Dentro de la no escolarizada hay dos opciones: abierta o a distancia. En el bachillerato abierto los alumnos van a la escuela en un horario flexible, se invierte en el aula pocas horas a la semana comparada con la enseñanza escolarizada y se termina en menos de tres años. En el bachillerato a distancia, al igual que en el abierto, los estudiantes tienen un horario flexible para concluirlo y lo hacen en menos de tres años. Pero a diferencia de los dos anteriores, en este tipo de bachillerato se estudia sin acudir propiamente a una institución educativa.

tres tipos: general, general con capacitación y profesional.¹⁸ Se menciona que la no articulación en principios comunes de las modalidades y subsistemas de la EMS ha dado por resultado la poca calidad en este nivel educativo, debido a que, al no tener parámetros para compararlos, no se tiene claridad respecto al nivel y carácter específico de cada tipo de bachillerato.

f) Reconocer ciertos conocimientos necesarios para todo estudiante, con independencia del bachillerato que curse.

En los acuerdos se asume que hay ciertos conocimientos necesarios para todo estudiante, con independencia del tipo de bachillerato que curse. Y al no ser considerados así por todas las opciones de la EMS, se termina atentado contra la calidad de este nivel educativo, pues las modalidades y subsistemas que no los incluyen, no enseñan a sus estudiantes todo lo necesario.

Por último, cabe mencionar, que el acuerdo 442 señala otros elementos a considerarse para la calidad educativa. Los cuales, según nuestro punto de vista, si bien no la definen; sí la condicionan. Estos son: la calidad de las instalaciones, equipamiento de las escuelas y la calidad de los docentes.¹⁹

Como hemos señalado, además de la falta de calidad, el bachillerato, según el documento de la Reforma, presenta problemas de cobertura, equidad y flexibilidad. Y aunque no lo señale explícitamente el acuerdo 442, según nuestra lectura, podemos englobar todos estos

¹⁸ En el primero su contenido está dirigido exclusivamente a formar a estudiantes capaces de acceder a la universidad, por ello no ofrece una formación especializada; sino general, tal y como su nombre lo dice. Como ejemplo de este bachillerato están la ENP y el CCH de la UNAM. En el bachillerato general con capacitación para el trabajo se brinda también una educación general, aunque con cierta formación para el trabajo. Este subsistema pretende dar la posibilidad tanto de seguir en una carrera universitaria como de insertarse en el trabajo. Uno de estos subsistemas está en Colegio de Bachilleres. Por último, el bachillerato profesional está orientado principalmente a formar técnicos que al terminar sus estudios puedan encontrar trabajo en la rama en que se han especializado. Un ejemplo de este bachillerato es el CONALEP. Cf. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato", *Op.cit.*, p 40.

¹⁹ Cf. *Ibíd.*, p 10.

problemas en torno al de calidad. Y así lo hacemos en esta exposición, con el fin de brindar una información más esquemática.

En torno al problema de cobertura, se menciona que la mayor parte de jóvenes que están en edad de cursar el bachillerato y no lo hacen, es porque desertaron del mismo. Pues, no encontraron en éste una respuesta a su realidad laboral, social, y económica, así como a sus intereses personales. Creemos que este problema puede comprenderse en última instancia como uno de calidad, tal como lo define el acuerdo citado, debido a que uno de los vértices de dicho problema es que en el bachillerato no se brinda una educación pertinente para los estudiantes, es decir que atienda a sus intereses y circunstancias.²⁰

Respecto al problema de equidad, se menciona que actualmente casi el cien por ciento de los jóvenes de ingresos altos asisten al bachillerato, mientras sólo una pequeña parte de aquellos que tienen bajos ingresos acceden a este nivel educativo. Para atender este problema, procurando igualar educativamente las oportunidades de ambos estratos sociales, el acuerdo 442 propone ofrecer una EMS pertinente a los intereses de los grupos más marginados, intentando, así, que aumenten cada vez más los estudiantes de esta clase social en el bachillerato. Cabe señalar que esta medida fue aceptada tomando como referencia datos de Banco Mundial. Según los cuales, la falta de interés en los estudios fue en el 2005 la primera causa por la que los estudiantes entre 15 y 17 años abandonaron la escuela. Pensamos que este problema también puede comprenderse desde el de calidad debido a que, al igual que el de cobertura, atiende a la falta de una educación media superior acorde con las circunstancias e intereses de los estudiantes, en éste caso de los de bajos recursos.

²⁰ Cf. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato", *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed. viernes 26 de septiembre de 2008, D.F, México, pp. 7-9.

Por último, se dice que el bachillerato carece de flexibilidad porque los estudiantes no pueden cambiar de plantel cuando así lo requieren, debido, por ejemplo, a un cambio de domicilio o problemas personales. Esta carencia de flexibilidad es resultado de que en el bachillerato no se tenga una base común de conocimientos. La cual permita la revalidación de materias de un plantel a otro. Asumimos que este problema, como los anteriores puede comprenderse desde el problema de calidad porque también es propio de una educación que no toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, en este caso, la específica necesidad de cambiarse de plantel.

2.3 Principios de la reforma²¹

Para seguir el orden en cómo fue escrito el acuerdo 442, pasamos de los problemas que busca resolver la reforma a la manera específica en cómo plantea resolverlos, de forma integral.

Al respecto, se establece que dicha reforma ha de guiarse por tres principios y ejecutarse a través de tres ejes. Los primeros son visiones generales de los cuales la RIEMS parte para construir soluciones. Los segundos son su propuesta específica para modificar al bachillerato y terminar con los problemas que le aquejan. Debido a que los principios son más generales y marcan la pauta a los ejes, comenzamos la exposición con los primeros.

El primer principio indica que la reforma ha de reconocer de manera universal todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. Pues, éstas responden a realidades propias de un sector específico de estudiantes. Y por tanto, es necesario mantenerlas.

El segundo principio señala que la reforma ha de garantizar la pertinencia y relevancia de los planes de estudio. Éstos últimos son pertinentes y relevantes cuando están acorde con

²¹ Sobre el planteamiento de estos principios, *Cf. Ibíd.*, pp. 24-26.

las necesidades y preocupaciones de los alumnos. Como hemos señalado, según se argumenta en el acuerdo 442, tales necesidades y preocupaciones se han dejado de lado en la educación mecanicista impartida en el bachillerato. De ahí que se busque reformarlo bajo el principio de volver sobre ellas.

Por último, el tercer principio indica que la reforma debe garantizar un libre tránsito entre subsistemas y escuelas. Por tal se entiende a la posibilidad de los estudiantes de cambiarse de un plantel con una modalidad y subsistema específico, a otro de modalidad y subsistema distinto. Según se argumenta, con el cumplimiento de este objetivo también se contribuirá a la formación de un bachillerato más pertinente a las necesidades estudiantiles. Lo cual, a su vez, disminuirá los niveles de deserción.

2.4 Primer eje de la reforma: El marco curricular común basado en competencias

El acuerdo 442 comprende por ejes de la reforma a los procesos que aunados llevarán al cumplimiento de la RIEMS. En otras palabras, tales ejes son la propuesta del acuerdo para reformar el bachillerato, y solucionar, así, los problemas que le aquejan. Es importante destacar que se entiende a los ejes de la RIEMS como procesos, por lo que se tiene claro que concluir dicha reforma tomará tiempo.²²

Los ejes que el acuerdo reconoce son cuatro: la generación del Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, la conformación de mecanismos de gestión, y la elaboración de un certificado complementario al que actualmente emite cada institución del bachillerato. A continuación, explicamos cada uno de estos ejes.

²² Cf. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato", *op.cit.*, p 54.

a) El Marco Curricular Común basado en desempeños terminales.

Como hemos mencionado se reconoce que el problema de flexibilidad y en parte también el de calidad se deben a que los distintos subsistemas y modalidades del bachillerato no se articulan en torno a contenidos comunes. Pues es debido a la falta de éstos que no es posible a) el libre tránsito de una escuela a otra, b) no se tiene parámetros para definir con precisión el nivel de calidad y carácter específico de las distintas modalidades y subsistemas y c) se mantiene un bajo nivel en los contenidos educativos del bachillerato, ya que hay escuelas del mismo que no brindan a sus estudiantes conocimientos que le son necesarios, independientemente de si ellos quieren seguir estudiando o no, o de la carrera por la que se han decidido.

Por lo anterior, se considera necesario articular el bachillerato en torno a principios comunes. En el acuerdo 442 se reconoce que hay tres formas en la que puede hacerse esta articulación. La primera es a través de la creación de un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas. La segunda es mediante definir asignaturas obligatorias. Y la tercera es a través de la conformación de un Marco Curricular Común basado en desempeños terminales. Las dos primeras formas no son aceptadas en el acuerdo debido a que no cumplen con el primer principio de la RIEMS. El cual especifica la necesidad de reconocer todas las modalidades y subsistemas de la EMS. Tales formas de articular el bachillerato, en la medida en que uniforman las asignaturas, uniforman también las opciones de este nivel educativo, desconociendo, así, la importancia de conservar el carácter propio de cada una. La forma que se acepta para articular dicho nivel educativo es la de Marco Curricular Común basado en desempeños terminales. Por éstos se entiende a aquellas habilidades y conocimientos mínimos que han de cubrir los estudiantes de todas las escuelas del bachillerato, al finalizar su formación. Dentro de esta propuesta de Marco Curricular Común se

asume que cada modalidad y subsistema tienen la libertad de elegir, de acuerdo con su propio carácter, la forma específica de brindar a sus estudiantes dichos desempeños. De ahí que se prefiera esta propuesta, pues permite articular todas las opciones del bachillerato de forma flexible, con lo que no pierde de vista la necesidad de conservar un rango de libertad en cada una de ellas. En el acuerdo 442, se enfatiza que en vez de limitar a las opciones del bachillerato, con esta propuesta del Marco Curricular Común basado en desempeños terminales se busca complementar, enriquecer y especificar los planes de estudios de todas las modalidades y subsistemas de la EMS, logrando así tener una visión educativa más clara de las mismas.²³

Cabría preguntarnos cómo, según la RIEMS, la propuesta del MCC plantea lograr tal articulación flexible. Al respecto se señala que el marco curricular ha de realizarse en cuatro niveles: el interinstitucional, el institucional, el de la escuela y el del aula. En el primero se da un consenso entre instituciones respecto a los contenidos mínimos que han de recibir sus estudiantes. El segundo nivel, el institucional, se distingue, a su vez en dos subniveles: el modelo educativo de cada institución del bachillerato y los planes y programas de estudio de dicha institución. En el primero de ellos se plasma la perspectiva educativa de cada institución. La cual ha partir, por un lado, de los contenidos mínimos reconocidos para toda institución de la EMS, y, por otro lado, ha de partir también de un modelo educativo propio que refleje el carácter específico de la institución y responda a las necesidades de cierto sector de estudiantes. En el segundo subnivel, correspondiente a los planes y programas de estudio, se expresa la oferta educativa concreta que cada institución ofrece. La cual ha de basarse en la perspectiva educativa, previamente definida

²³ Cf. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato", *op.cit.*, pp. 28,29.

En el nivel escuela, que es el tercer nivel del marco, se concreta las adecuaciones que cada plantel, desde sus necesidades propias, hace de lo que previamente ha sido determinado por la institución de la que forma parte. Esta concreción supone en cada escuela del bachillerato una vida académica activa, donde los profesores, directores, orientadores y demás académicos tengan formación adecuada, tiempo suficiente y disposición para trabajar colectivamente en proyectos escolares que mejoren sus problemas específicos, desde los marcos preestablecidos por su institución. El último nivel de concreción del marco curricular es el del aula, en éste el profesor define la planeación y desarrollo de su clase, así como la forma de evaluar a sus alumnos, de acuerdo con los principios que ha dispuesto cada escuela y las características específicas de su grupo.²⁴

De esta manera, el Marco Curricular Común se plantea como una propuesta flexible que articula el bachillerato. La cual no sólo reconoce la independencia de las modalidades y subsistemas para definirse dentro de los criterios mínimos, previamente establecidos entre ellos. También reconoce el carácter independiente con el que las escuelas y profesores han de acatar los lineamientos designados por las modalidades y subsistemas de los que forman parte.

b) Los contenidos mínimos del Marco Curricular Común.

Como hemos señalado, el primero de los ejes de la reforma no sólo plantea la formación de un Marco Curricular Común, también señala que éste debe estar basado en el enfoque educativo de competencias. Éstas se asumen, implícitamente, como la categoría adecuada para describir los contenidos mínimos con los que todos los estudiantes han de contar dentro del marco curricular a desarrollar. Es importante mencionar que el papel que las

²⁴ Sobre estos cuatro niveles del marco curricular común, *Cf. Ibíd.* pp. 41, 42.

competencias tienen dentro de la Reforma no sólo consiste en describir los contenidos mínimos del MCC. El concepto de competencias también se usa para describir aquellos conocimientos que no están incluidos dentro del marco común y son determinados libremente por cada modalidad y subsistema.

2.41 Los tipos de competencias que conforman el Marco Curricular Común.

En el acuerdo 444 se reconoce que las competencias que han de conformar el Marco Curricular Común de la EMS son de dos tipos: genéricas y disciplinares básicas.²⁵

a) Las competencias genéricas.

Son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar. Sus seis características son las siguientes: 1) permiten a los estudiantes comprender el mundo e influir en él, 2) los capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, 3) los preparan para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean 4) y para participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. Por último, tales competencias son 5) transversales y 6) transferibles. Especificamos cada una de sus características.

Por las cuatro primeras características de tales competencias genéricas, el acuerdo les atribuye la propiedad de ser clave para la vida concreta de los estudiantes, pues les permite actuar con mayores elementos cognitivos y armónicos en su interrelación social con las demás personas y, en general, con el medio con el que tienen contacto, sea éste de carácter político, económico o social.²⁶

²⁵ Cf, "Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato", *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D, F, México, pp. 2- 4.

²⁶ Cf, *Ibíd.*, p 32.

Respecto a la característica de ser transversal, el acuerdo 442 señala que:

Otra de las características de las competencias genéricas es que son transversales: no se restringen a un campo específico del saber ni del quehacer profesional; su desarrollo no se limita a un campo disciplinar, asignatura o módulo de estudios. La transversalidad se entiende como la pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos en los que se organice el plan de estudios.²⁷

Así, a través del concepto de transversalidad se define a las competencias genéricas como aquellas que han de estar presentes, debido a su pertinencia, en todas las asignaturas de cualquier plan de estudios de la EMS. Por lo que, cualquier institución que brinde esta enseñanza ha de retomarlas e implementarlas en cada una de las materias que brinde.

Como señalamos, la última característica de las competencias genéricas es la de ser transferibles, con ello se quiere decir que estas competencias permiten a los estudiantes adquirir más fácilmente otras competencias. Pero no por ello, según se enfatiza en el acuerdo, las competencias genéricas son más simples que las demás. Cabe señalar que a pesar de tal concepción, no se especifica de que manera a través de las competencias disciplinares se contribuye a adquirir otras competencias.

b) Competencias disciplinares básicas.

Como hemos señalado, en la RIEMS se argumenta la necesidad de determinar contenidos mínimos comunes que todos los estudiantes del bachillerato deben aprender, independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Dichos contenidos mínimos no sólo son de carácter general, como los expresados por las competencias genéricas, también son de carácter específico, y corresponden a un campo disciplinar en particular. Estos contenidos mínimos de carácter específico se expresan en el segundo tipo de competencias que han de desarrollarse de manera general en todo el bachillerato; las disciplinares básicas.

²⁷ “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”, *op.cit.*, p 31.

En el acuerdo 444 se define a estas competencias como: “nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida”.²⁸

Los contenidos mínimos señalados por estas competencias deben a su vez definirse a partir de las competencias genéricas. Pues éstas, como hemos mencionado, han de estar presente en todas las disciplinas de cualquier bachillerato.

Es importante mencionar que los objetivos mínimos que se expresan a través de las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y valores generales, que giran en torno a una disciplina y que todo estudiante debe aprender.

Al respecto, cabría preguntarnos sobre qué disciplinas giran tales competencias. En el acuerdo 444 se señala que éstas sólo se enfocan a los campos disciplinares en los que tradicionalmente se ha organizado el saber. Por estos campos se reconocen a los siguientes:

1. *Campo disciplinar de Matemáticas.* Integrado por la disciplina de Matemáticas
2. *Campo de las Ciencias experimentales.* Integrado por Física, química, biología y ecología.
3. *Campo de las Ciencias sociales.* Integrado por Historia, sociología, política, economía y administración.
4. *Campo de Comunicación Lectura y expresión oral y escrita.* Integrado por literatura, lengua extranjera e informática.

El 23 de junio del 2009, ocho meses después de que se editara el acuerdo 444, se publicó el acuerdo 488, donde se modifican los campos disciplinares reconocidos en el 444. También se deroga la cita 26 del 442 que asumía a la Filosofía, Ética y Lógica como disciplinas

²⁸ *Ibíd.*, p 5.

transversales; es decir, como disciplinas que pueden incluirse en los planes de estudio siempre que las instituciones lo crean conveniente.²⁹

El acuerdo 488, surge como un replanteamiento de la Reforma, tras analizar y ponderar las demandas del Observatorio Filosófico de México. El cual se manifestaba en contra de la Reforma por eliminar a la filosofía como una materia básica y no reconocer a las humanidades como un campo disciplinar. Según el Observatorio, se eliminaba a la filosofía como materia disciplinar básica porque se asumía que la decisión de incluirla, o no, en los planes de estudio de las instituciones, dependía sólo en éstas últimas.

Finalmente, en el acuerdo 448 se establece que las competencias disciplinares estarán organizadas en torno a los siguientes campos:

1. *Campo disciplinar de Matemáticas.* Integrado por la disciplina de Matemáticas.
2. *Campo de las Ciencias experimentales.* Integrado por Física, Química, Biología y Ecología.
3. *Campo de las Ciencias sociales y humanidades.* Integrado por Historia, sociología, política, economía y administración, Filosofía, Ética, Lógica y Estética.
4. *Campo de Comunicación Lectura y expresión oral y escrita.* Integrado por literatura, lengua extranjera e informática.³⁰

²⁹ Es importante señalar que al concepto de disciplina transversal no es explicado cabalmente en los acuerdos de la Reforma. A él sólo se hacía referencia de forma muy ambigua en la cita derogada del acuerdo 442, donde se menciona, lo que aquí ya hemos apuntado: una disciplina transversal es aquella cuya inclusión en los planes de estudios de las instituciones recae en la decisión de estas últimas. Si recurrimos, en general, a los documentos de la Reforma, encontramos que la noción de transversalidad sólo se atribuye a las competencias genéricas. Y es la propiedad que les hace estar presente en todas las disciplinas de cualquier tipo de bachillerato. A partir de la noción de transversalidad aplicada a las competencias genéricas, no podemos comprender el término de disciplina transversal. Pues las competencias mencionadas no son propias de alguna disciplina en específico; y por ello, un término que se aplica a dichas competencias no pueden dar pauta para comprender ese mismo término aplicado ahora a una disciplina en específico. Por lo anterior, asumimos que el concepto de disciplina transversal no está definido con precisión en la Reforma. Por lo que, antes de derogar la cita 26 del acuerdo 442, se había calificado sin claridad a disciplinas filosóficas como disciplinas transversales.

³⁰ Cf. "Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el

A partir de enero del 2010 y hasta la fecha, el OFM ha denunciado que no se ha cumplido con lo establecido en el acuerdo 488. Pues las disciplinas filosóficas no se han introducido como materias disciplinares básicas en todo el bachillerato. El OFM ha recurrido a varios medios para manifestar su queja, también la ha presentado ante instancias internacionales como la ONU.³¹

2.42 Los tipos de competencias que son determinados por cada modalidad y subsistema.

Como hemos mencionado, en la RIEMS las competencias son un término que no sólo se usa para referirse a los conocimientos del marco común. También se utiliza para referirse a aquellos conocimientos que determina cada modalidad y subsistema del bachillerato, y que por tanto no corresponden al MCC. Se considera que estos conocimientos determinados por las modalidades y subsistemas, pueden ser de dos tipos: competencias disciplinares extendidas y competencias profesionales.

a) Competencias disciplinares extendidas

Éstas se establecen en torno a las mismas disciplinas respecto a las cuales también se establecen las competencias disciplinares básicas. Pero las extendidas, se diferencian de estas últimas por dos razones; porque tienen un mayor nivel de profundidad de la disciplina sobre la que tratan y porque no están establecidas dentro del Marco Curricular Común.

marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente” en: *Diario Oficial de la Federación*, Primera sección, viernes 23 de junio del 2009, D,F, México, p 10.

³¹ Cf. *Primer diagnóstico sobre la situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, Consultado en Internet el 19 de mayo de 2011, p. <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>.

A pesar de que se enfatice que cada institución de la EMS tiene la capacidad de definir sus propias competencias disciplinares extendidas, tal definición no ha de partir de la nada. Pues en el acuerdo 444 se mencionan aspectos que deben guiarla. Éstos se distinguen entre orientaciones de contenido y forma.³²

b) Competencias profesionales

Estas competencias no se adquieren en todas las modalidades del bachillerato. Sólo se accede a las mismas en el bachillerato general con capacitación y en el profesional, pero no en el bachillerato general. Pues éste último, tiene el único objetivo de formar estudiantes capaces de acceder a la Universidad, por lo que no ofrece una educación especializada orientada a cierta área laboral. Por otro lado, el bachillerato general con capacitación y el profesional sí tienen el objetivo de orientar al estudiante al área laboral, principalmente el bachillerato profesional, el general con capacitación pretende ofrecer a sus estudiantes las dos opciones: que puedan seguir estudiando o se inserten en el mercado laboral.

Cabe mencionar que respecto a las competencias profesionales, la Reforma distingue dos tipos: básicas y extendidas. Las primeras permiten la formación elemental para el trabajo. Las segundas tienen el objetivo de formar a los estudiantes, propiamente, para el ejercicio profesional, por lo que tienen un carácter más específico. Las básicas se impulsan tanto en el bachillerato general con capacitación como en el profesional; las extendidas sólo en el profesional.

³² Entre las orientaciones de contenido están: 1° Las competencias disciplinares extendidas amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y 2° Las competencias disciplinares extendidas se organizan en campos disciplinares amplios. Por otro lado, entre las orientaciones de forma están: En la formulación de las competencias disciplinares extendidas se debe evitar el uso de adverbios (“calcular rápidamente”, “relacionar eficazmente”) y el uso de frases que indican de forma ambigua la ejecución de la competencia. *Vid.*, “Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, *op.cit.*, pp. 8-9.

Si bien cada bachillerato profesional o general con capacitación puede elegir qué competencias profesionales impulsar, se reconoce que deben cubrir con ciertas orientaciones, como en el caso de las competencias disciplinares extendidas.³³

2.5 Segundo eje: la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad

En el acuerdo 442 se plantea que este Sistema Nacional del Bachillerato regulará todas las opciones de tal nivel educativo a través de garantizar que éstas cumplan con las competencias reconocidas en el Marco Curricular Común y con los mecanismos de gestión, establecidos en el tercer eje de la Reforma. Tal regulación no se hará sin violar el primer principio de la RIEMS. Por lo que se reconocerá el carácter intrínseco de cada opción del bachillerato y con ese objetivo se definirá a todas ellas, señalando sus propias características. Para posteriormente especificar cómo, sin distanciarse de ellas, habrán de cumplir también con lo establecido por el Sistema Nacional de Bachillerato.

2.6 Tercer eje de: la conformación de mecanismos de gestión

Por conformar mecanismos de gestión se entiende determinar medidas que generen las condiciones necesarias para que los estudiantes del bachillerato alcancen los aprendizajes definidos por el Marco Curricular Común.

En el acuerdo 442 se establece que estos mecanismos de gestión son seis, a saber, generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, atender la formación y actualización de la planta docente, mejorar las instalaciones y el

³³ *Ibídem*. Algunas de estas orientaciones son: 1° Las competencias profesionales se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos, 2° La construcción de las competencias profesionales se apoya en las distintas normas nacionales, internacionales e institucionales, según sea conveniente.

equipamiento, profesionalizar la gestión, evaluar el sistema de forma integral e implementar mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.³⁴

2.7 Cuarto eje: la certificación del Sistema Nacional de Bachillerato

Esta certificación se dará en todas las instituciones del bachillerato a aquellos que hayan concluido este nivel educativo. Y será complementaria a la que actualmente emite cada institución. Según el acuerdo 442, la certificación del Sistema Nacional de Bachillerato mostrará que se han efectuado los tres primeros ejes o procesos de la Reforma. Por lo que, la institución que otorgue este documento habrá desarrollado en sus alumnos las competencias que contempla el MCC, será una institución definida con precisión y reconocida en el Sistema Nacional del Bachillerato, y por último, procurará el continuo desarrollo de los mecanismos de gestión. Los cuales hacen posible que los alumnos adquieran las competencias del MCC. En resumen, se señala que a través de esta certificación se expresará la identidad compartida entre las distintas modalidades y subsistemas de la EMS en el país.³⁵

³⁴ Cf. "Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato", *op.cit.*, p 45.

³⁵ *Vid. Ibid.*, p 53.

2.8 Comentarios finales del capítulo

Este capítulo tuvo el objetivo de dar un primer acercamiento a la definición de competencias manejada en la Reforma. Para ello, hicimos una exposición general de la misma y ubicamos el lugar que las competencias tienen en ella.

Una vez finalizado este capítulo, podemos señalar que, de forma general, las competencias son el concepto que sirve para fundamentar el tipo de conocimiento que se pretende impulsar en la Reforma. De esta manera, todo conocimiento se ha de adquirir a través de competencias, así se trate de un conocimiento común entre todos los estudiantes del bachillerato (competencias genéricas y disciplinares básicas) o de conocimientos relativos a cada modalidad y subsistema, los cuales van más allá de lo establecido por el Marco Curricular Común (competencias disciplinares extendidas y profesionales).

Respecto a la exposición de la Reforma, vimos como el objetivo de la misma es erradicar problemas de calidad, flexibilidad, cobertura y equidad. Los cuales están vinculados, entre otros aspectos, con la deserción de los alumnos, la falta de una educación pertinente a los estudiantes y la ausencia de criterios comunes entre las distintas modalidades y subsistemas.

Para terminar con estos problemas, se plantea reformar de forma integral al bachillerato, a través de tres principios y tres ejes. Los primeros son el reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del Bachillerato, la pertinencia y relevancia de planes y programas de estudio y el tránsito entre subsistemas y escuelas. Por otro lado, los segundos son la generación del Marco Curricular Común basado en competencias, la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, la conformación de mecanismos de gestión, y la elaboración de un certificado complementario al que actualmente emite cada institución de la EMS.

Después de exponer a grandes rasgos tanto los problemas que busca resolver la reforma, como las soluciones que plantea, podemos señalar que ambos son muy complejos y ambiciosos. Se asume que a partir de ellos podrá reformarse de forma gradual e integral, todo el bachillerato, ya que remiten a procesos en distintos niveles: el de las modalidades y subsistemas, el institucional, el de la escuela y, el del aula.

CAPÍTULO 3. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA EN LA RIEMS

En este capítulo nos adentramos propiamente a lo que la Reforma define por competencias. Al respecto, la RIEMS dice retomar una visión constructivista, y específicamente señala tres definiciones de competencias. El objetivo de este capítulo es explicar y analizar, por un lado, lo que se entiende por visión constructivista, y por otro, las características de las tres definiciones de competencias que se retoman. Para realizar el análisis de dicha visión constructivista y de las definiciones de competencias, retomamos el primer capítulo, donde abordamos distintas definiciones de competencias. Finalmente, después de estudiar y analizar la visión constructivista y las tres definiciones de competencias retomadas en la RIEMS, argumentamos que en dichos planteamientos hay dos problemas que tienen que ver con la fundamentación de la Reforma. Los cuales hacen que ésta pierda consistencia.

3.1 La visión constructivista por competencias retomada en la RIEMS.

En la Reforma se distinguen dos tipos de educación por competencias: las que se plantean a partir de un ámbito laboral y las que lo hacen desde una visión constructivista. El primer tipo se desarrolló sólo en los inicios de dicha educación por competencias. El segundo corresponde a una tendencia posterior.³⁶

Respecto a la visión constructivista se señala que, como su nombre lo indica, este planteamiento se sustenta en el constructivismo. A este se define como un planteamiento con básicamente dos tesis:

³⁶ “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., viernes 26 de septiembre de 2008, D, F, México, p 30.

- 1) el conocimiento se construye por cada sujeto, por lo que el profesor no tiene más que un papel mediador en tal proceso.
- 2) el conocimiento procurado en la escuela ha de ser significativo para los alumnos, es decir pertinente para su vida concreta.

De acuerdo con la primera tesis, para el constructivismo el sujeto tiene un papel activo en el proceso de conocimiento, y el profesor, sólo un papel de facilitador.

Por otro lado, de acuerdo con la segunda tesis, para el constructivismo, el objetivo de la educación no es preparar a personas con amplios conocimientos memorizados; sino con conocimientos que sepan aplicar en su vida diaria, relacionándolos con su ámbito personal, profesional y social.

En la Reforma se considera que el planteamiento constructivista de la educación por competencias es el más adecuado para sustentar la Reforma, debido a que desarrolla un planteamiento más complejo de la educación. El cual abarca aspectos reflexivos y prácticos, además de tecnológicos.

3.2 Análisis de la visión constructivista retomada

Como vemos, en la RIEMS se argumenta la pertinencia de la visión constructivista señalando que ésta, a diferencia de la educación por competencias laboral, no sólo se enfoca en el ámbito tecnológico, sino también en el reflexivo y práctico. Sin embargo, en el primer capítulo, señalamos que hay varios tipos de educación por competencias, no sólo las dos visiones planteadas en la Reforma. En ese sentido, la argumentación que hace la RIEMS, a favor de retomar la visión constructivista de la educación por competencias, debería tomar en cuenta una exposición más exhaustiva de las distintas definiciones de competencias que se han dado y sólo entonces, a partir de ella, argumentar a favor de una definición en específico. De

lo contrario se argumenta de forma sesgada, como de hecho sucede en la Reforma, pues se asume como pertinente una definición, que quizás no lo es del todo, si tomamos en cuenta a más definiciones de competencias en conjunto.

Por otro lado, respecto a las dos características que la Reforma atribuye al constructivismo, la primera, como vimos en el primer capítulo, corresponde a una idea que es aceptada de manera general en todos los planteamientos constructivistas. Respecto a la segunda característica, la de asumir que el conocimiento ha de ser pertinente para la vida concreta de los alumnos, ésta no está planteada en ninguno de los planteamientos constructivistas, que abordamos en el primer capítulo, por lo que no tenemos elementos con que analizar.

Después de explicar y analizar la visión constructivista que retoma la Reforma, para seguir con el desarrollo de este capítulo, abordamos las tres definiciones de competencias que se asumen en la RIEMS de forma específica.

3.3 Las definiciones de competencias asumidas.

En la reforma, específicamente en el acuerdo 442, se citan las siguientes definiciones de competencias:

a) Para la OCDE “Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.³⁷

b) Para Perrenoud, una competencia es la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.³⁸

c) Mientras, para los investigadores de la ANUIES, es un

³⁷ DeSeCo. 2005, p. 4

³⁸ Perrenoud, 2004, p. 15

Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. (...) Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas.³⁹

Estas tres definiciones de competencias se citan sin explicar su contenido. Y respecto a la pertinencia de retomarlas, tanto la definición de la OCDE como la de los investigadores de la ANUIES se asumen sin ninguna explicación de por medio. Como si no fuera necesario explicar la necesidad de retomarlas. Sólo respecto a la definición de Perrenoud se señala que es indispensable retomarlo debido a “su relevancia en el ámbito pedagógico”. Pero esta razón no es más que un juicio de autoridad. Alguien puede tener gran relevancia en el ámbito pedagógico, y sin embargo proponer definiciones que no sean precisamente adecuadas para sustentar una reforma educativa como la RIEMS.

Es importante que tomemos en cuenta que estamos hablando del sustento de una reforma educativa de alcance nacional, por lo que al decidir retomar tal o cual definición de competencia lo que se pone en juego es la educación de millones de estudiantes. Por ello, decidir retomar una definición de competencias en específico, debe responder a un estudio de distintas definiciones, y a partir del mismo argumentar con bases teóricas y prácticas, y no con juicios de autoridad, por qué una definición es la más adecuada para la Reforma. Criterios como la claridad de una definición, la facticidad de la misma, su consistencia (no contradicción entre sus términos) o la congruencia entre los objetivos de la definición y los objetivos de la Reforma son, por ejemplo, verdaderas bases teóricas y prácticas para argumentar por qué retomar en la RIEMS una definición de competencias y no otra.

³⁹ María de Allende, 2006, p. 4.

A partir de lo anterior, podemos ver como la Reforma retoma tres definiciones de competencias sin basarse en razones teóricas y prácticas. Sólo recurre a un criterio de autoridad. Para terminar con este capítulo estudiamos las tres definiciones de competencias asumidas en la Reforma, para ello recurrimos a sus fuentes. Después hacemos un balance general de las mismas, donde vemos sus semejanzas y diferencias. Empezamos el estudio con la definición de Perrenoud, seguimos con la de la OCDE y finalizamos con la de los investigadores de la ANUIES.

3.31 La definición de Perrenoud.

Para sustentar la Reforma, se retoma de Perrenoud su concepto de competencia expresado en *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. El objetivo de este libro es proponer aquellas competencias que debería adquirir el profesor hoy en día.⁴⁰ Es de notar, que aunque la RIEMS lo retome, este libro no aborda con detenimiento el concepto de competencias de Perrenoud.

Dicho concepto es desarrollado con mayor amplitud en un libro del autor, previo a aquel que retoma la Reforma, y del cual los documentos de ésta no hacen alguna mención. Este libro se titula: *Construir competencias desde la escuela*.⁴¹ Debido a su importancia en el tema, lo tomamos como referencia principal para explicar el concepto de competencia en Perrenoud.

a) La competencia como una capacidad de movilizar

Según Perrenoud, una competencia es la “capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. Para exponer esta definición, empezamos por explicar

⁴⁰ Cf. Perrenoud, 2004, p 8.

⁴¹ Cf. Perrenoud, 2008.

qué significa que una competencia sea una capacidad de movilizar. Posteriormente, abordamos cuáles son aquellos recursos cognitivos que moviliza la competencia.

Respecto a la competencia como una capacidad de movilizar, es necesario precisar qué se entiende por movilización. Aunque Perrenoud no especifique este concepto de manera explícita, creemos que de forma implícita se asume a la movilización como un trabajo mental en el que intervienen ciertos recursos cognitivos. El objetivo de este trabajo mental es señalar cómo actuar de la manera más adecuada y eficaz en una determinada circunstancia.⁴²

Como vemos, según esta definición, la movilización es un trabajo mental que tiene un objetivo práctico: determinar cómo actuar en una circunstancia en específico, de forma adecuada y en buen tiempo. Así, para el autor es igual de importante adecuarnos a una circunstancia en específico, como el tiempo que tardemos en hacerlo.

Como se ha mencionado, la competencia es definida por Perrenoud como una capacidad de movilizar. En esta movilización los elementos cognitivos que intervienen son las habilidades, conocimientos y actitudes. Además de comprender a la movilización de la competencia dentro del concepto de movilización, podemos identificar en el planteamiento del autor dos características que son sólo propias de la movilización de la competencia. A saber:

- Se caracteriza por tener dos etapas: cuando se realiza con apego a la reflexión y cuando se hace de acuerdo a esquemas cerrados del pensamiento.⁴³
- Se caracteriza por pasar por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas del pensamiento.

⁴² Cf, Perrenoud. 2004, p 11; Perrenoud, 2008, pp. 7, 34.

⁴³ Perrenoud no reconoce explícitamente que existan dos etapas de la movilización, hicimos esta interpretación a partir de sus propios planteamientos. Principalmente nos basamos en el siguiente párrafo: "Sólo existen competencias estables si la movilización de los conocimientos van más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar y pone en acción los esquemas cerrados". Perrenoud, 2008, p 28.

Respecto a las dos etapas que caracterizan a la movilización de la competencia, la primera de ellas es anterior a la segunda, se realiza de acuerdo a esquemas abiertos del pensamiento y es propia de competencias inestables que no se adecuan en el mejor tiempo, ni a veces de la mejor manera a una determinada circunstancia. La segunda etapa de la movilización en cuestión, es superior a la primera, se hace de acuerdo a esquemas cerrados del pensamiento y corresponde a competencias estables.

Para comprender en qué consisten estas dos etapas, es preciso entender qué entiende el autor por esquemas del pensamiento abiertos y cerrados, términos retomados del planteamiento constructivista. Para empezar, Perrenoud entiende por esquemas del pensamiento a estructuras mentales que establecen cómo actuar de forma adecuada y eficaz en un grupo de situaciones no idénticas, pero que comparten ciertos elementos. El autor distingue entre dos tipos de esquemas del pensamiento: los cerrados y abiertos. El cerrado o complejo es aquel que tiene el máximo nivel de estabilidad. Pues las estructuras de dicho esquema no establecen cómo actuar a través de razonamientos, lo hacen mediante un ejercicio automático. Esto se debe a que las situaciones a las que hace frente dicho esquema son muy parecidas, aunque no exactamente iguales, y pueden ser atendidas de una misma forma, sin hacer uso de la reflexión. Es importante mencionar que, para el autor, el actuar automático, impulsado a través de un esquema cerrado, permite hacer frente a una situación de forma eficiente y totalmente adecuada. Ya que lo hace en poco tiempo y con un estudio general y válido para la situación en cuestión.

Por otro lado, el esquema abierto del pensamiento atiende a situaciones que no son tan parecidas entre sí, por lo que no pueden ser tratadas de manera automática, mediante una sola fórmula. Atenderlas amerita una reflexión, donde se recurre a la duda, al ensayo y error. Este proceso no se efectúa de modo eficiente ni siempre de forma adecuada, pues el análisis

a que son sometidas las situaciones requiere tiempo y no garantiza que la acción recomendada para todas sea plenamente adecuada a cada una.

Finalmente, respecto a estas dos etapas, es importante mencionar que la razón por la que la primera es inferior a la segunda se debe a que en esta última la movilización logra el objetivo de toda competencia. El cual, como señalamos consiste en orientar la acción de forma adecuada y eficaz a una circunstancia específica. Tal objetivo, en cambio, no se obtiene en la primera etapa de esta movilización, pues en ella se requiere más tiempo, y el resultado no siempre se adecua a la circunstancia.

Como se mencionó, la segunda característica propia de la movilización de la competencia reconoce que ésta pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas del pensamiento. A diferencia de la anterior, esta característica no es explicada, pues no se determina lo que se entiende por operaciones mentales complejas, ni se aborda por qué a través de los esquemas del pensamiento se sostienen este tipo de operaciones.

b) Los recursos cognitivos de la competencia.

Las habilidades, conocimientos y actitudes son los recursos cognitivos que moviliza la competencia. Cabría preguntarnos, cómo se entiende a cada uno de estos recursos. Respecto al conocimiento se define a éste como “representaciones de la realidad que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación.” Esta postura se ubica dentro de la tradición constructivista, ya mencionada en el capítulo anterior. Pues dicha postura asume al conocimiento como una representación construida de la realidad. Es importante señalar que Perrenoud, al tratar el tema del conocimiento, pone énfasis en que plantearse a las competencias como contrapuestas del mismo, es sólo un malentendido. Pues, desarrollar competencias no implica renunciar a transmitir

conocimientos. Al contrario, las competencias propician dicha transmisión, y además se ocupan de movilizarlos, tanto a ellos como a las habilidades y actitudes.⁴⁴

Estas últimas, a diferencia del conocimiento, no son definidas por el autor. Seguramente asumió que se podían comprender sin necesidad de explicarlas.

Comentarios finales respecto al planteamiento de Perrenoud

Una vez estudiado el concepto de competencias de Perrenoud, podemos señalar que su concepción está muy vinculada con la psicología y el constructivismo. Esto lo deja ver la presencia e importancia de conceptos como trabajo mental y esquema del pensamiento. Otra característica general de esta propuesta es su preocupación por orientar una acción a un contexto específico de forma adecuada y eficiente.

En lo que sigue estudiaremos los otros planteamientos sobre competencias retomados por la RIEMS. Después, hacemos un balance general de todos planteamientos, donde vemos sus semejanzas y diferencias.

⁴⁴ Es importante mencionar que, para el autor, transferir conocimientos no remite a una acción mecánica donde el alumno sólo recibe los conocimientos, sin más. Para Perrenoud, el alumno no es un actor pasivo, él construye su propio conocimiento a partir de aquel que recibe

3. 32 La definición de la OCDE

Para sustentar la pertinencia del enfoque por competencias, en la RIEMS se retoma *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, documento publicado en 2005 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).⁴⁵

En el presente apartado estudiamos el concepto de competencia plasmado en este documento, pero antes de ello creemos pertinente, para su mejor comprensión, ubicar el lugar que dicho texto tiene dentro del trabajo de la OCDE.

a) El papel de *The definition and selection of key competencies Executive summary* en el trabajo de la OCDE

The definition and selection of key competencies. Executive summary resume el proyecto de Definición y Selección de Competencias Claves: Fundamentos teóricos y Conceptuales (DeSeCo, por sus siglas en inglés). Este proyecto fue conformado en el seno de la OCDE durante cuatro años, de 1998 a 2002. Fue conducido por la Oficina Suiza Federal de Estadística, el Centro Nacional para Estadísticas Educativas de Estados Unidos y la Oficina de Estadísticas Canadiense, lo cual nos habla de la importancia de la estadística dentro del proyecto. El propósito de DeSeCo fue dar lineamientos generales que contribuyeran a tener más claridad, por un lado, en la determinación de competencias claves necesarias para una vida valiosa en el ámbito personal y social dentro de un Estado democrático moderno. Por

⁴⁵ La OCDE fue fundada en 1961. Integrada inicialmente por países de Europa y de América del Norte, actualmente es una agrupación de 33 países miembros, entre los cuales están: Japón, Australia, Chile, México, Corea y República Checa. Según la página de la OCDE, los objetivos de esta organización son los siguientes: apoyar el desarrollo económico, incrementar el empleo, elevar los niveles de vida desde un perspectiva comprometida con la democracia y los derechos humanos, mantener la estabilidad financiera y contribuir al crecimiento del comercio mundial. *Vid.* p. <http://www.oecd.org/home/>, <http://portal.sre.gob.mx/ocde/>

otro lado, este proyecto también tuvo el propósito de dar claridad en la evaluación de dichas competencias claves, de ahí su preocupación por la estadística.⁴⁶

Cabe mencionar que, la OCDE configuró en su seno al proyecto DeSeCo porque a través del mismo se lograba fundamentar teóricamente estudios empíricos de la organización. Los cuales retomaban al concepto de competencias. Se señala que entre los estudios que más se fundamentarían con el desarrollo de este proyecto están: el Reporte Internacional sobre la Alfabetización de los Adultos (IALS, por sus siglas en inglés), el Programa Internacional para Evaluar a los Estudiantes (PISA) y el Reporte de Alfabetización y Habilidades para la Vida (ALL).

Dentro del proyecto DESECO se generaron cinco documentos: dos informes, un documento con contribuciones preparadas para el segundo simposio del programa, otro donde se resume el informe final de DeSeCo, y uno más donde se sintetiza todo el proyecto en general.

Respecto a los informes, el primero de ellos se publicó en 2001 y llevó el nombre de *Defining and selecting key competencies*.⁴⁷ Éste es un estudio donde académicos de diversas áreas, representantes políticos y de algunas empresas manifiestan sus diferentes posturas respecto a temas vinculados a las competencias. Algunos de estos temas son: el concepto de competencias y competencias claves, el objetivo de las mismas, así como su determinación y evaluación. Es importante señalar que el contenido de este primer informe manifiesta una perspectiva sobre la determinación y evaluación de competencias que acompaña los demás trabajos del proyecto DeSeCo. Desde esta perspectiva, un marco para determinar y evaluar

⁴⁶ Cf. Rychen, *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, Análisis de base teórica y conceptual*, p. <http://www.deseco.admin.ch/>, p. 11. Consultado en Internet, el lunes 11 de octubre de 2010 en Ecatepec, Edo. Mex

⁴⁷ Cf. Rychen, 2004.

competencias se ha de hacer con sustento teórico interdisciplinario y tomando en cuenta la opinión de representantes políticos y empresariales. La cual, es muy importante para DeSeCo, pues le permite aterrizar los estudios teóricos en proyectos educativos concretos, viables, y orientados a las necesidades laborales. De ahí que en documentos de DeSeCo se mencione que retomar las opiniones de representantes políticos y empresariales hace que el proyecto tenga, además de sustento teórico, utilidad práctica.

Respecto a este informe, sólo falta mencionar que los resultados del mismo son discutidos en el Primer Simposio Internacional de DeSeCo, efectuado en Neuchâtel, Switzerland en 1999.⁴⁸

En torno al segundo informe de DeSeCo, éste se publicó en 2003 y se tituló *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*.⁴⁹ En este informe se presenta la postura final del programa respecto al concepto, determinación y evaluación de competencias. A diferencia del informe anterior, en éste no se presentan diversas posturas sobre competencias. Se procura dar una visión conjunta de las mismas que oriente su determinación y evaluación. En este segundo informe sólo contribuyen miembros de instituciones que condujeron el proyecto: la Oficina Suiza Federal de Estadística, el Centro Nacional para Estadísticas Educativas de Estados Unidos y la Oficina de Estadísticas Canadiense.

Como mencionamos, además de los informes, dentro del proyecto DeSeCo se generaron tres- documentos más. El primero se titula *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*.⁵⁰ Éste, además de contener trabajos preparados para dicho simposio, también resume algunos comentarios emitidos en el mismo. El cual se llevó a cabo en Febrero de 2002.

⁴⁸ Cf. Rychen, *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, p. www.deseco.admin.ch, Consultado en Internet, el lunes, 11 de agosto de 2010 en Ecatepec, Edo. Mex.

⁴⁹ Cf. Rychen, 2006.

⁵⁰ Cf. Rychen, *Contributions to the second DeSeCo symposium*, p. www.deseco.admin.ch, Consultado en Internet, el lunes 11 de agosto de 2010 en Ecatepec, Edo. Mex

El otro documento, también emitido por DeSeCo, es: *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*, publicado en octubre de 2002.⁵¹ Éste es un resumen del reporte final de DeSeCo, donde se pone principal énfasis a las conclusiones de fundamentos teóricos y conceptuales para la definición y selección de competencias claves.

Finalmente, además de los informes, el tercer documento generado en DeSeCo es *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, publicado en 2005.⁵² Aquí se resume el proyecto general de DeSeCo, y como ya hemos mencionado éste es el documento retomado en la RIEMS.

Una vez aclarado el papel que tiene este texto dentro del trabajo de la OCDE, y particularmente dentro del proyecto DeSeCo, podemos estudiar de forma conceptual la visión sobre competencias que en él se plasma. Pero, debido a que dicho documento es un resumen del proyecto mencionado, para comprenderlo tuvimos que recurrir a otros textos, también elaborados dentro de DeSeCo.

Para determinar de los documentos de este proyecto, cuáles retomaríamos y en qué medida, tomamos en cuenta que el propósito de DeSeCo es definir a las competencias, así como seleccionar y evaluar a aquellas que sean claves. En cambio, nuestro objetivo es comprender cómo se define a las competencias dentro del proyecto, y específicamente dentro del texto asumido por la RIEMS. Por ello retomamos los documentos sólo en función de lo que aportan en esta materia.

⁵¹ Cf. DeSeCo, *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*, p. www.deseco.admin.ch. Consultado en Internet, el lunes 11 de agosto de 2010 en Ecatepec, Edo. Mex. Para facilitar la lectura, en el cuerpo del texto haremos referencia a este documento sólo como Strategy Paper.

⁵² Cf. DeSeCo, *The definition and selection of key competencies. Executive summary*, p. www.deseco.admin.ch. Consultado en Internet, el lunes 11 de agosto de 2010 en Ecatepec, Edo. Mex. También con el fin de facilitar la lectura, en el cuerpo del texto nos referiremos este documento sólo como *Executive summary*.

Considerando lo anterior, de los documentos mencionados recurrimos principalmente a *Strategy paper*. Pues este texto presenta de forma muy completa un resumen de las conclusiones finales del proyecto, y se enfoca principalmente en los fundamentos conceptuales de la definición de competencias. De ahí que sea tan importante en nuestra investigación.

En este mismo sentido, incluso habría sido de más utilidad recurrir al último informe de DeSeCo, donde se presenta de forma acabada, y sin resumen, todas las conclusiones finales del proyecto, incluyendo aquellas que refieren al concepto de competencias. Lamentablemente no pudimos acceder a este libro, pues no está en ninguna librería o biblioteca del país y traerlo del extranjero nos resultó imposible.

Al no acceder a este libro, nuestra investigación se limitó, casi por completo, al contenido de *Strategic Paper*. El cual se publicó un año antes que el informe final. Decimos que nuestra investigación se limitó casi por completo a este documento, porque si bien recurrimos al *Primer Informe* y a las *Contribuciones al Segundo Simposio*, lo que retomamos de ellos fue mínimo, principalmente lo que refiere al *Primer Informe*. Ya que, dicho texto no expresa como tal la visión de lo que en DeSeCo se entiende por competencias, pues todo lo referente a éstas es tratado desde opiniones diversas que muestran un amplio panorama sobre el tema, pero no una visión específica, ni mucho menos la de DeSeCo. Por otro lado, recurrimos muy poco a las *Contribuciones al Segundo Simposio* porque lo que ahí se aborda sobre el concepto de competencias es mínimo.

b) El concepto de competencia en *Executive Summary*

En este resumen, retomado por la RIEMS, se define a la competencia de la siguiente manera: “Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder

a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.⁵³

Como vemos, en la cita anterior se menciona: qué es una competencia, cuál es su objetivo y cuáles son aquellos medios necesarios para alcanzarlo. Por competencia se entiende a una capacidad que involucra más que conocimientos y habilidades (*skills*), por el objetivo de la misma se entiende a la resolución de demandas complejas y como medio de la competencia para alcanzar este objetivo se reconoce a la movilización y utilización de recursos psicosociales.

Esta definición de competencia se explica muy poco en *Executive Summary*. Por ello, para comprenderla recurrimos a documentos de DeSeCo anteriores a dicho resumen. Como hemos señalado, principalmente nos basaremos en: *Strategy Paper*. Plantearemos los elementos que conforman la concepción de competencias expresada en *Executive Summary*, después veremos en qué medida *Strategic Paper* contribuye a comprender esta concepción.

❖ **La competencia como una capacidad**

Como mencionamos, en *Executive Summary* se asume a la competencia como una capacidad que involucra más que conocimientos y habilidades(*skills*). En *Strategic Paper* no se define a la competencia de esta forma, en vez de ello se le reconoce como habilidad (*ability*) y como acción compleja.⁵⁴

En principio, parece contradictorio que en el resumen del 2005 se señale que la competencia involucra más que habilidades (*skills*) y en *Strategic paper* se reconozca a la competencia como una habilidad (*ability*). Pero hay que tener en cuenta que el término usado para referirse a una habilidad es distinto, en uno y otro caso. Cuando se dice que la

⁵³ DeSeCo, 2005.p. 4. La traducción es nuestra.

⁵⁴ Cf. DeSeCo, Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper, p. www.deseco.admin.ch, p 8.

competencia implica más que habilidades, para referirse a estas se usa el término de *ability*, cuando se define a la competencia como una habilidad, se utiliza el término de *skills*. Y aunque en el texto no se especifique alguna diferencia conceptual entre *ability* y *skills*, posteriormente se señala que la competencia implica la movilización de varios componentes. Entre los cuales están las habilidades cognitivas y no cognitivas. El término usado para referirse a estas habilidades es el de *skills*.

Considerando lo anterior, asumimos que dentro del proyecto DeSeCo se distingue entre dos tipos de habilidades: *ability(s)* and *skills*. Asimismo, se considera que la competencia es una habilidad amplia (*ability*) que moviliza varios componentes, entre ellos un tipo de habilidades específicas (*skills*). Las cuales no pueden definir a la competencia en su totalidad, pues ésta está determinada por otros componentes.

❖ **La resolución de demandas complejas como el objetivo de las competencias**

En *Strategic paper*, como en *Executive summary*, se entiende que el objetivo de las competencias es resolver demandas complejas. Por éstas se entiende a aquellas demandas que exigen de un individuo tener un alto nivel de complejidad mental, son producto de las transformaciones tecnológicas y se manifiestan en distintos ámbitos de la vida, como el social, económico y político.

Respecto a la definición de demandas complejas, falta especificar cuándo un individuo alcanza un alto nivel de complejidad mental. Esto ocurre cuando una persona reflexiona las expectativas y exigencias de su sociedad, y sólo actúa de acuerdo a sus valores y a sus razones sentimentales e intelectuales.⁵⁵

Finalmente, en torno a la noción de alto nivel de complejidad mental, llama la atención que para DeSeCo ésta involucre sólo un carácter ético. Pues dicho nivel se alcanza cuando se

⁵⁵ Cf. *Ibid.*, p 11

actúa de forma independiente y reflexiva. Nos llama la atención esto, porque la complejidad mental parece remitir más a elementos epistemológicos que éticos.

Es importante considerar que si las competencias tienen por objetivo cumplir demandas complejas y las demandas complejas requieren de una postura ética; entonces, también es tarea de la competencia generar dicha postura. Así, podríamos hablar incluso de dos objetivos de la competencia: uno final y otro intermedio. El primero consiste en el cumplimiento de demandas complejas; el segundo en la generación de una postura ética.

❖ **¿De qué se vale la competencia para alcanzar su objetivo?**

Según *Executive Summary* y *Strategic Paper*, la competencia se vale de movilizar y utilizar componentes psicosociales para resolver demandas complejas. Sin embargo, en ninguno de estos documentos se determina lo que se entiende por movilizar y utilizar dichos componentes.

Por otro lado, respecto a éstos últimos, en *Strategic Paper* se mencionan todos aquellos que han de ser movilizados y utilizados.⁵⁶ Enlistados, estos componentes son los siguientes:

- Conocimiento (incluyendo el tácito)
- Habilidades cognitivas (cognitive skills)
- Habilidades prácticas (practical skills)
- Actitudes
- Emociones
- Valores, ética
- Motivación

⁵⁶ Cf. DeSeCo, Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper, p. www.deseco.admin.ch, p.8

Al igual que el concepto de movilización, estos componentes no se especifican en *Strategic Paper*, ni se señala cuál es la importancia de qué se movilicen. Sólo se menciona que constituyen la estructura interna de la competencia, le dan un carácter holístico y están determinados por las demandas complejas que se procura resolver a través de los mismos.

Respecto al carácter holístico que los componentes mencionados le dan a la estructura interna de la competencia, se señala lo siguiente: “Esta concepción es holística en el sentido de que integra y relaciona demandas externas, atributos individuales (incluyendo ética y valores), y el contexto como elementos esenciales del trabajo competente.”⁵⁷

Como mencionamos las demandas complejas determinan los componentes de la estructura interna de la competencia. Esta determinación quiere decir que de los conocimientos, habilidades, actitudes o valores que tiene un individuo, los que intervienen en una competencia en específico, no son todos, sino sólo aquellos que requiere dicha competencia para resolver la demanda compleja, que tiene por objetivo.

Comentarios finales respecto al planteamiento de la OCDE

A manera de conclusión, señalamos características generales del concepto de competencias en la OCDE. Primero hay que especificar que esta propuesta teórica nace en el proyecto de una organización de países. El cual tiene el objetivo de determinar y evaluar competencias claves con un sustento teórico y con utilidad práctica. Para sustentar teóricamente a las competencias, vimos como el proyecto se vale de recurrir a especialistas de distintas áreas y de tomar en cuenta la opinión de representantes políticos y empresariales. Por otro lado, se vio que para evaluar a las competencias, se da gran importancia a la estadística, a tal punto que todas las organizaciones que dirigieron al proyecto se encargan de hacer estadísticas.

⁵⁷ Ibid., p. 9. La traducción es nuestra.

Adentrándonos específicamente en cómo se aborda al concepto de competencias en el planteamiento de la OCDE, podemos caracterizar esta postura con los siguientes aspectos:

- a) Recurre al concepto de habilidad y de movilización para definir a la competencia.
- b) Asume que la competencia moviliza conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, valores y motivaciones.
- c) Por la manera en cómo define a las demandas complejas, asume que las competencias responden a transformaciones tecnológicas.
- d) Le da un papel importante a la ética, a tal punto que podemos hablar de dos objetivos de la competencia uno intermedio, la generación de una postura ética, y otro final, el cumplimiento de demandas complejas.

3. 33 La definición de María de Allende y Morones Díaz.

La RIEMS además de retomar el planteamiento sobre competencias de Perrenoud y la OCDE, también dice asumir el de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Pero esto no es así, porque el tercer planteamiento retomado por la reforma no expresa la opinión de la asociación en general, corresponde sólo al punto de vista Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz, investigadores de la ANUIES. Creemos que en la reforma se considera que el estudio de estos investigadores refleja la opinión de la organización de la que son miembros, sólo porque dicho estudio fue publicado por la misma. Lo cual indica que para sustentar la reforma no se hizo un estudio minucioso de los planteamientos retomados sobre competencias, pues de ser así, no se hubiera hecho pasar el estudio de dos investigadores por el planteamiento de toda una asociación nacional.

Respecto a la visión sobre competencias que retoma la reforma de María de Allende y Morones Díaz, esta señala lo siguiente:

Competencias: conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio).⁵⁸

En la cita anterior, se toma postura respecto a qué son las competencias, cuál es su objetivo, cómo se adquieren y qué tipos de competencias hay. Por competencias se entiende a un conjunto de conocimientos habilidades y destrezas, también llamado capacidades. El objetivo de las mismas es satisfacer plenamente las exigencias sociales. La forma en cómo se adquieren las competencias se da durante todo el proceso educativo y de forma gradual. Y por último, los tipos de competencias que se reconocen son las genéricas y específicas.

De esta amplia visión sobre competencias, el objetivo de este apartado era sólo comprender qué son las competencias en el planteamiento de los investigadores de la ANUIES y cuál es su objetivo. Pues, el propósito al estudiar los tres planteamientos retomados por la RIEMS ha sido sólo el de comprender cómo se entiende en ellos al concepto de competencia. Por lo que el objetivo de este apartado no era abordar los tipos de competencias que hay, según María de Allende y Morones, ni tampoco la forma en cómo se adquieren dichas competencias.

Al intentar abordar qué se entiende por competencias y cuál es el objetivo de las mismas, en el texto de los autores señalados, encontramos que dicho texto no especifica ambas cuestiones. Pues no define lo que entiende por conocimientos, habilidades y destrezas, ni aclara por qué la competencia se define a través de estos elementos. Por otro lado, tampoco

⁵⁸ María de Allende, 2006, p 4.

señala qué quiere decir que las competencias tengan el objetivo de satisfacer exigencias sociales y por qué ha de ser éste el objetivo de las competencias.

Consideramos que estos aspectos no se determinan debido a que el libro donde son expuestos no tiene el objetivo de especificarlos, ni a éstos ni a ninguna otra definición manejada en el mismo. Pues este texto, llamado *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, tiene el único objetivo de ofrecer definiciones para facilitar la búsqueda de información a personas interesadas en el tema de la cooperación académica. Así, el propósito del libro no es brindar una explicación minuciosa de cada uno de los conceptos abordados, sino sólo dar una visión general de los mismos.

Al no tener elementos para comprender el concepto de competencias y el objetivo de las mismas en el planteamiento de María de Allende y Morones, buscamos algún otro texto de los autores donde también se abordara el concepto de competencias. Pero, no encontramos dicha bibliografía.

3.34 Balance de las definiciones de competencias retomadas en la RIEMS.

Después de abordar estas tres definiciones, consideramos de importancia dar un balance general de las mismas, para lo cual nos basamos en el siguiente cuadro. En él, además de enfocarnos en los tres aspectos abordados en el cuadro del capítulo uno, incluimos un cuarto aspecto: la forma en cómo las definiciones asumen al conocimiento. Decidimos sólo retomar estos aspectos porque creemos que son los más relevantes para comparar las tres definiciones de competencias.

Definiciones	Término usado para definir a la competencia	Objetivo de competencia.	Papel que tiene el individuo en el proceso conocimiento.	Concepción de conocimiento
---------------------	--	---------------------------------	---	-----------------------------------

La de Perrenoud	Capacidad de movilizar recursos cognitivos	Orientar una acción a un contexto específico de forma adecuada y eficiente.	Activo. Es él quien construye y recopila sus propias representaciones de la realidad.	Considera a los conocimientos como “representaciones de la realidad que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y formación.”
La de la OCDE	Capacidad responder demandas complejas, a Través de movilización.	Cumplir demandas complejas.	No se especifica.	Asume a los conocimientos como elementos que intervienen en la movilización de la competencia.
La de los investigadores de la ANUIES.	Conjunto de conocimientos, habilidades destrezas.	Cumplir exigencias sociales.	No se especifica.	Los conocimientos son elementos que sumados a las habilidades y destrezas forman competencias.

Como vimos en el capítulo uno, hay varias definiciones de competencias. De acuerdo con las clasificaciones abordadas en dicho capítulo y tomando en cuenta el cuadro anterior, podemos hacer las siguientes observaciones.

a) Respecto al término que se utiliza para definir a la competencia.

La OCDE y Perrenoud definen a este concepto “como una capacidad lograda”. Mientras los investigadores de la ANUIES comprenden a este concepto como “un conjunto de prerrequisitos para una determinada actividad.”

b) De acuerdo con los objetivos atribuidos a la competencia.

Al respecto en el primer capítulo distinguimos tres tipos de definiciones de competencias: aquellas que asumen que el objetivo de la competencia está centrado en el aspecto cognitivo, las que consideran que se centra en el ámbito práctico y las que establecen que se vincula principalmente a la construcción del conocimiento.

En el caso de las tres definiciones que abordamos en este capítulo, las tres asumen que el objetivo de la competencia está centrado en el ámbito práctico. Sin embargo, su objetivo práctico es muy diferente. El de la definición de Perrenoud es orientar una acción a un contexto específico de forma adecuada y eficiente, de manera que lo único importante es que la acción sea adecuada a una cierta situación y se realice con eficacia. De esta manera, se valora de forma indistinta cualquier tipo de acción y no se reconoce que hay acciones pertinentes para la educación, que sin embargo no pueden realizarse siempre de forma rápida. Por ejemplo, los análisis de una lectura o situación difícil, que requieren tiempo y dedicación.

Por otro lado, el objetivo práctico de la definición de competencias de la OCDE es cumplir con demandas complejas. Las cuales son producto de las transformaciones tecnológicas y se manifiestan en distintos ámbitos de la vida, como el social, económico y político. Una persona adquiere una demanda compleja cuando reflexiona las expectativas y exigencias de su sociedad, y sólo actúa de acuerdo a sus valores y a sus razones sentimentales e intelectuales. En este sentido, las demandas complejas se vinculan muy estrechamente con la ética. Así, podemos ver que el objeto de las competencias para la OCDE, es muy diferente al de Perrenoud, pues no va orientado a la adecuación y eficacia sin más. Lo que se procura, a través de las competencias de la OCDE, es generar un carácter reflexivo y la capacidad de responder las transformaciones tecnológicas. Al respecto, consideramos que esta visión de

comprender el objetivo de las competencias es más amplia que la de Perrenoud, pues le da su debida importancia al conocimiento reflexivo y no deja que éste se pierda entre la eficacia.

Por último, el objetivo práctico de la definición de competencia de los investigadores de la ANUIES es el menos claro. Pues, según ellos, el objetivo de la competencia es cumplir con exigencias sociales, las cuales no especifican. A pesar de ello, podemos ver que este tercer objetivo de las competencias es distinto a los anteriores. Pues no remite a la adecuación y eficacia, tampoco a una reflexión ética o a transformaciones tecnológicas. De esta manera, aunque las tres definiciones de competencias reconozcan un objetivo práctico, el objetivo de las mismas es muy distinto, incluso excluyente. No podemos asumir los tres objetivos al mismo tiempo, porque el de la definición de Perrenoud excluye al de la OCDE. Pues no podemos establecer como objetivo la eficacia y la reflexión ética al mismo tiempo, ya que un acto se hace de forma más eficaz en la medida en que requiera menos reflexión.⁵⁹ Por otro lado, el objetivo de la definición de los investigadores de la ANUIES excluye al de la definición de la OCDE, porque el primero remite sólo a exigencias sociales y no a preocupaciones individuales referidas a la reflexión ética, como en el caso de la OCDE.

- Respecto al papel que las tres definiciones le otorgan al individuo, no podemos hacer muchos comentarios.

Pues de ellas, la única que aclara esta relación es la definición de Perrenoud, donde se reconoce un papel activo del individuo en su proceso de conocimiento. Perrenoud retoma la visión constructivista de la educación y asume que es el individuo aquel que construye su propio conocimiento en su vínculo con la realidad.

- En torno a la concepción de conocimiento que asumen las tres definiciones.

⁵⁹ Esto mismo lo establece Perrenoud cuando considera que el sistema que genera una acción más adecuada y eficaz es el sistema cerrado, donde se deja de lado la reflexión.

Al respecto, las tres definiciones asumen concepciones distintas, a tal punto que no se puede establecer alguna conexión entre las mismas. Como vimos en el cuadro, Perrenoud retoma una postura constructivista y asume que los conocimientos son “representaciones de la realidad que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y formación.” Por otro lado, para la OCDE los conocimientos son elementos que intervienen en la movilización de la competencia y para los investigadores de la ANUIES, son elementos que sumados a las habilidades y destrezas forman competencias.

3.4 Problemas en la definición de competencias de la RIEMS

Para estudiar la definición de competencias en la RIEMS analizamos la visión constructivista de competencia y las tres definiciones retomadas en dicha reforma. Después de hacer este análisis, encontramos en los planteamientos dos problemas que tienen que ver con la fundamentación de la Reforma. Los cuales hacen que ésta pierda consistencia.

El primero es: la RIEMS no se fundamenta a partir de un estudio del concepto de competencia, que considere razones teóricas y prácticas.

El segundo es: la RIEMS procura fundamentarse a partir de un concepto ambiguo de competencia, pues no aclara que concepto de competencia retoma.

3.41 Primer problema de fundamentación

Consideramos que el primer problema es tal debido a que asumimos que una Reforma en cualquier rubro: educativo, político, económico, etc., debe sustentarse a partir de un estudio con bases teóricas y prácticas. Por ello, la RIEMS al no sustentarse en este estudio tiene un problema de fundamentación. Las razones que tenemos para asumir que la Reforma no se basa en este estudio son dos:

a) No explica la pertinencia de retomar una visión constructivista y tres definiciones a través de un estudio comparativo de las definiciones de competencias.

Como mencionamos al inicio de este capítulo, la Reforma no fundamenta a través de un estudio comparativo por qué es adecuado retomar estos planteamientos. Del único que argumenta su pertinencia es de la definición de competencia de Perrenoud, sin embargo su argumentación es muy débil. Pues sólo remite al juicio de autoridad de que debido a “su relevancia en el ámbito pedagógico”, es pertinente retomar la definición de competencia de Perrenoud. Pero, como mencionamos, alguien puede tener gran relevancia en el ámbito pedagógico, y sin embargo proponer algunas definiciones que no sean precisamente adecuadas para sustentar una reforma educativa como la RIEMS.

Consideramos que la forma adecuada de sustentar por qué retomar un planteamiento educativo de competencias y no otro, debe responder a un estudio de distintas definiciones, y a partir del mismo argumentar con bases teóricas y prácticas, y no con juicios de autoridad, por qué una definición es la más adecuada para la Reforma.

Tal tipo de estudio no se hace en la RIEMS, por ello consideramos que si ésta retoma tal o cual planteamiento, lo hace sin ninguna razón teórica o práctica. En su decisión pudieron haber intervenido cuestiones políticas o elementos de otro carácter, pero no encontramos ninguna razón teórica o práctica.

b) La segunda razón por la que creemos que la Reforma no se basó en un estudio de las competencias es porque, por un lado, dice retomar una visión por competencias constructivista. Y, por otro lado, retoma tres definiciones sobre competencias, de las cuales sólo una puede considerarse constructivista. Las demás no ofrecen elementos para asumirlas de este modo. Si la reforma se hubiera basado en un estudio sobre el concepto de

competencia, fiel a su planteamiento de retomar una visión constructivista, habría retomado sólo definiciones sobre competencias que emergen de planteamientos de este tipo.

Cuando decimos que sólo una de las definiciones puede considerarse constructivista nos referimos a la definición de Perrenoud, pues es la única que retoma un planteamiento constructivista de la educación. Tanto la definición de la OCDE como la de los investigadores de la ANUIES, no especifican el planteamiento educativo que retoman. En ese sentido, no estamos de acuerdo con Ángel Pérez Gómez quien, como señalamos en el capítulo uno, asume que el planteamiento de educación por competencias de la OCDE es constructivista.⁶⁰ No estamos de acuerdo, porque en nuestro estudio sobre la definición de competencias de dicha organización, no encontramos ningún elemento para reconocerla como constructivista.

3.42 Segundo problema de fundamentación.

Como mencionamos, el segundo problema que encontramos en la RIEMS es que procura fundamentarse a partir de un concepto ambiguo de competencia. Asumimos que éste es un problema porque no se puede fundamentar una reforma a través de un concepto ambiguo, pues cómo podemos considerar que la misma gira en torno a dicho concepto si no se aclara lo que se entiende por el mismo.

Decimos que no se aclara este concepto porque queda sin especificarse un elemento importante de la definición de competencia; nos referimos al objetivo de la misma. Creemos que este elemento es importante porque es el único que determina la finalidad del conocimiento impulsado por la competencia. Por lo que si el objetivo de la misma no se

⁶⁰ Cf. Pérez “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción” en Sacristán, 2008.

aclara, no se define la intención del conocimiento que se quiere impulsar, y con ello la definición de competencia se vuelve ambigua.

Las razones que tenemos para considerar que no se aclara el objetivo de las competencias son dos siguientes:

a) Hay inconformidad entre:

Que se reconozca como objetivo de la RIEMS impulsar una educación por competencias de tipo reflexivo, práctico y tecnológico. Y después entre las definiciones de competencias retomadas una de ellas privilegie la eficiencia antes que el aspecto reflexivo.

b) La RIEMS asume tres definiciones de competencias que reconocen objetivos excluyentes, por lo que no queda claro cuál de los tres retoma.

Respecto a la primera razón, hay que tomar en cuenta que, por un lado, la Reforma dice retomar una visión constructivista de la educación por competencias. A la cual caracteriza como una visión que genera una educación reflexiva, práctica y tecnológica. Por otro lado, la reforma retoma la definición de competencia de Perrenoud, que no promueve la reflexión; sino únicamente la eficacia y la adecuación entre acción y situación. Considerando ambas cuestiones, vemos cómo hay una contradicción en el planteamiento de la Reforma, pues dice retomar una visión cuyo objetivo es generar una educación reflexiva y al mismo tiempo retoma el planteamiento de Perrenoud que no promueve una educación reflexiva, sino, ante todo, eficaz y adecuada. De esta manera, no se aclara que se asume como objetivo de la competencia: generar un conocimiento reflexivo, práctico y tecnológico o meramente eficaz y adecuado.

Por lo que refiere a la segunda razón que damos para mostrar que en la Reforma no se determina el objetivo de las competencias, cabe mencionar que esta razón la abordamos al

final del capítulo, cuando argumentamos que las tres definiciones de competencias asumen objetivos excluyentes. Al ser esto así, la reforma no deja claro cuál de los tres objetivos retoma.

Mencionamos que el objetivo de las definiciones de competencias es excluyente porque el objetivo de las competencias de la OCDE, es generar un carácter reflexivo y la capacidad de responder a las transformaciones tecnológicas. Mientras el de Perrenoud es actuar de forma eficaz y adecuada a la situación. Ambas perspectivas son excluyentes porque en el planteamiento de Perrenoud la eficacia deja de lado a la reflexión.

Por otro lado, para los investigadores de la ANUIES, el objetivo de la competencia es cumplir con exigencias sociales. Y aunque no se especifica a qué tipo de exigencias se refiere, por el hecho de vincular el objetivo de las competencias sólo con exigencias sociales se excluye la posibilidad de que dicho objetivo refiera también a reflexiones individuales como en el caso de la OCDE. De esta manera, la definición de competencia de los investigadores de la ANUIES y de la OCDE son tan contrarias como la de la OCDE y Perrenoud.

Así, la Reforma al retomar tres definiciones que asumen posturas contrarias respecto al objetivo de la competencia, deja sin aclarar lo que entiende por dicho objetivo. Y en ese sentido deja ambigua su concepción de competencia.

3.5 Comentarios finales del capítulo.

El objetivo de este capítulo fue analizar el concepto de competencia asumido en la Reforma, para ello estudiamos y analizamos la visión constructivista de competencia retomada en la RIEMS y las características de las tres definiciones de competencias también retomadas.

Después de hacer este estudio y análisis, argumentamos que la Reforma presenta dos problemas respecto al concepto de competencia, los cuales son problemas de

fundamentación. Estos son: 1) la RIEMS no se fundamenta a partir de un estudio del concepto de competencia, que considere razones teóricas y prácticas y 2) la RIEMS procura fundamentarse a partir de un concepto ambiguo de competencia, pues no aclara qué concepto de competencia retoma.

CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo de esta investigación fue analizar el concepto de competencias en la RIEMS. Para ello realizamos tres capítulos. En el primero ubicamos históricamente el planteamiento de educación por competencia e identificamos distintas definiciones de competencias que se han dado. Este capítulo sirvió como base de nuestra investigación porque a partir de él generamos un campo teórico para comprender el concepto de competencia de la Reforma, a partir de contrastarlo con otras definiciones de competencias que se han dado.

En el segundo capítulo hicimos una exposición general de la RIEMS y ubicamos el lugar que las competencias tienen en ella. A partir de este capítulo dimos un primer acercamiento a la definición de competencias manejada en la Reforma. En específico, vimos que las competencias son el concepto que se utiliza para fundamentar el tipo de conocimiento que se pretende impulsar a través de ella. De esta manera, todo conocimiento se ha de adquirir a través de competencias, así se trate de un conocimiento común entre todos los estudiantes del bachillerato (competencias genéricas y disciplinares básicas) o de conocimientos relativos a cada modalidad y subsistema, los cuales van más allá de lo establecido por el Marco Curricular Común (competencias disciplinares extendidas y profesionales).

Por otro lado, respecto a la exposición general de la Reforma, que hicimos en el segundo capítulo, ésta nos permitió identificar la complejidad de los problemas que buscan resolverse

a través de la RIEMS (calidad, cobertura, pertinencia y falta de flexibilidad), así como las soluciones que ésta plantea (principios y ejes).

Por último, en el tercer capítulo de la investigación nos adentramos por completo a analizar el concepto de competencias en la Reforma. Para ello estudiamos y analizamos la visión constructivista de competencia retomada y las características de las tres definiciones de competencias también retomadas. Después de estos estudios y análisis, evaluamos los planteamientos tomando en cuenta las distintas definiciones de competencias abordadas en el primer capítulo. Lo cual nos permitió percatarnos de que la Reforma presenta dos problemas respecto al concepto de competencia. El primero es que no fundamenta a dicho concepto a partir de un estudio del mismo, que considere razones teóricas y prácticas. Como señalamos, en la decisión de retomar tal o cual definición de competencias pudieron intervenir otros elementos, pero no razones teóricas y prácticas. Y en ese sentido, la RIEMS no argumenta en sentido estricto la pertinencia de retomar las definiciones de competencias que asume. El segundo problema que encontramos respecto al concepto de competencia es que la Reforma procura fundamentarse a partir de un concepto ambiguo de competencia, donde no queda claro lo que asume como el objetivo de la misma. Este intento de fundamentación no es posible, pues para sustentarse en tal o cual concepto, debe dejarse claro lo que se entiende por el mismo, de otra manera dicho concepto no fundamenta en lo absoluto.

Es importante tomar en cuenta que si en la Reforma no se fundamenta el concepto de competencias que se retoma, no se aclara el tipo de conocimiento que se pretende impulsar. Pues, como vimos en el capítulo 2, las competencias son el concepto que utiliza la RIEMS para fundamentar el tipo de conocimiento que se pretende impulsar a través de ella. Al respecto cabría preguntarnos, hacía dónde se orienta una reforma educativa que no deja claridad respecto al tipo de conocimiento que pretende impulsar. ¿Es esta ambigüedad un

impedimento para que la Reforma pueda resolver los problemas que localiza en el bachillerato? Por lo menos no ha sido un impedimento para que empezara a implementarse, pero, si no hay claridad respecto al conocimiento que se pretende impulsar a través de la RIEMS, ¿podemos afirmar que sus metas están claras? Recordemos que la Reforma propone resolver los problemas de calidad, cobertura, equidad y falta de flexibilidad a través de tres principios y tres ejes. De ellos los que constituyen sus metas efectivas son los tres ejes, los principios sólo sirven de directrices a estos últimos. Como vimos, los ejes son: la creación de un Marco Curricular Común, la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato y la generación de mecanismos de gestión. En realidad, estos ejes para fundamentarse necesitan de una concepción clara de competencia, es decir necesitan partir de una visión clara del conocimiento que pretenden impulsar. Pues, ¿cómo podemos comprender la noción de MCC si no tenemos claridad sobre las competencias, es decir sobre los elementos que conforman dicho marco?, ¿se puede entender algo sin los elementos que lo constituyen? Por otro lado, respecto al segundo eje, ¿podemos comprender al Sistema Nacional de Bachillerato sin una idea clara de la definición de competencia que sirve para determinarlo? Lo mismo sucede con la generación de los mecanismos de gestión.

Y así, la Reforma entera gira en torno a un concepto de competencias que, como mostramos en este trabajo, no se argumenta según necesidades teóricas o prácticas relativas al ámbito educativo. Es más, el concepto de competencias retomado ni siquiera es coherente, sino contradictorio, ambiguo. A partir de todo lo anterior, podemos afirmar que la preocupación de la RIEMS no fue propiamente educativa, pues de ser así habría dado razones sustentadas para retomar el concepto de competencias que asume y se habría preocupado por retomar un concepto capaz de sustentarse por sí mismo.

Al principio del capítulo uno, mencionamos que algunos estudiosos de la educación por competencias consideran que ésta se implementa en los países sólo con fines políticos y económicos. Pues esta educación es impulsada por organismos como la ONU y la OCDE, los cuales tienen fuerte influencia política y económica en los países adherentes, entre ellos el nuestro.

El estudio aquí presentado ofrece argumentos para sustentar la opinión antes mencionada, pues descarta la preocupación educativa de aquella reforma que retoma la educación por competencias para fundamentar el bachillerato mexicano. Al quedar eliminada el objetivo propiamente educativo de la Reforma, queda sólo la posibilidad de que efectivamente, tal y como lo sostiene José Alfredo Torres y Gabriel Vargas, la RIEMS sea sólo el resultado de presiones políticas y económicas. Lo cual es muy lamentable.

Jager señala que los griegos fueron los primeros en considerar que la educación debe ser un proceso de construcción consciente. Si asumimos esta definición griega, no podemos llamar a la RIEMS en estricto sentido reforma educativa, pues no es producto de una construcción consiente. No hay un ejercicio reflexivo que nos lleve a la conformación de la Reforma. Lo que encontramos es imitación, es una fundamentación a manera de recortes. Recortan de aquí, de allá, lo que dijo Perrenoud, la OCDE e investigadores de la ANUIES, pero con ello, como mostramos en la tesis, no se construye ningún discurso coherente.

BIBLIOGRAFÍA

- Arguelles, Antonio, *Educación y capacitación basada en normas de competencia. Una mirada internacional*, México, Limusa, 2010.
- Aznar, Pilar, “Constructivismo y educación” en Aznar Minguet (comp), *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.
- Carretero, Mario, *Constructivismo y Educación*, Argentina, Luis Vives, 2004.
- DeSeCo. *The definition and selection of key competencies Executive Summary*, p. www.deseco.admin.ch
- DeSeCo, *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*, p. www.deseco.admin.ch.
- Delva, Juan, “Tesis sobre el constructivismo”, en Arnay José (comp), *La construcción del conocimiento escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- FIMPES, *Competencias educativas profesionales y laborales, Un enfoque para el seguimiento de egresados en instituciones de nivel superior*, Estado de México, FIMPES, 2007
- María de Allende, Carlos, *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, México, ANUIES, 2006.
- María, José, (comp), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Comunicaciones y ediciones Noreste, 2008.
- Perrenoud Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona, Grao, 2004.
- Rychen, Salganik., *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, F.C.E, 2004.
- Rychen, Salganik, *Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, p. www.deseco.admin.ch.

- Rychen, Salganik, *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE, Análisis de base teórica y conceptual*, p. www.deseco.admin.ch.
- Sacristán, José, *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- Schunk, Dale ., *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson, 1997.
- Torres, Edgar, Marín, Luis, *El concepto de competencia I. Una mirada interdisciplinar*, Bogotá, Sociedad colombiana de pedagogía, 2002.
- Torres, José Alfredo, Vargas, Gabriel, *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, México, Torres Asociados, 2010.

DOCUMENTOS HEMEROGRÁFICOS CONSULTADOS:

- “Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., viernes 26 de septiembre de 2008, D.F, México.
- “Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.
- “Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., martes 21 de octubre de 2008, D.F, México.
- “Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada”, *Diario Oficial de la federación*, Tercera sección, ed., miércoles 29 de octubre de 2008, D.F, México.
- “Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., 2 de diciembre de 2008, D.F, México.

- “Acuerdo número 450 por el que se establecen los Lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., 16 de diciembre de 2008.
- “Acuerdo número 478 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., 30 de diciembre de 2008, D.F, México
- “Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional del Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., 23 de enero de 2009, D.F, México
- “Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., 30 de abril de 2009, D.F, México
- “Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente”, *Diario Oficial de la federación*, Primera sección, ed., 23 de junio de 2009, D.F, México

PÁGINAS DE INTERNET CONSULTADAS:

- <http://www.ofmx.com.mx/comunicados/>
- <http://www.ofmx.com.mx/ofm/documentos.html>
- <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>
- www.sems.gob.mx/.../RIEMS_Creacion_Sistema_Nacional_de_Bachillerato.pdf.
- www.sems.udg.mx/rib-ceppems/.../Reforma_EMS_3.pdf
- <http://www.oecd.org/home/>
- <http://portal.sre.gob.mx/ocde/>
- www.deseco.admin.ch.