

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO.**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA.**

**TESINA:**

***“COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN LA REFORMA INTEGRAL  
DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR;  
UN BENEFICIO EN PROCESO DESDE LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA”.***

**Que para obtener el título de:**  
Licenciado en Pedagogía.

**Presenta:**

Rodrigo Hernández López.

**Asesora:**

Mtra. Claudia Elena Lugo Vázquez

Ciudad Universitaria, México, D.F., 2012.



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.

Dedico este trabajo enteramente a mi familia por sangre  
y a quién lo es por convicción; mayores responsables  
de lo que soy como hombre y sobretodo para las mujeres  
que me han acompañado, me acompañan y me acompañarán  
en el paso por esta tierra y vida.

Estas hojas representan una promesa que hice en dos ocasiones,  
a dos mujeres que fueron indispensables en mi vida  
y ahora les cumplo con alegría y placer:  
Lilia y Zenaida.

Doy las gracias y de antemano me disculpo con quienes no estén listados/as, por mí mala memoria. Lo siguiente no es por orden de importancia, pues cada persona que a entrado en mi vida tiene su trascendencia, razón y motivo.

A mi mamá Lilia, por darme la vida y una infancia perfecta; a mi mamá Zenaida, por darme todo su amor y confianza. Donde quiera que estén, sé que aún me ven.

A mi padre por su cariño, soporte y hacerme ver que la templanza se puede aprender y no sólo se gana con los años; a mi hermano que me hizo mesurar mi carácter y siempre esta ahí para apoyarme, aunque no estemos de acuerdo en todo; a la esposa de mi padre, Susan, a quien siempre le he mostrado un enorme respeto y aprecio por su manera de ser y el apoyo que nos brinda (a mi padre, hermano y a mí); y a Raquel, esposa de mi hermano, quien me dio una princesa por sobrina.

A mi tío Luis, por ser un segundo padre y ser un pilar esencial en mi vida, que siempre me brinda todo su cariño y apoyo.

A mis tías Eugenia, Silvia, Blanca, Gloria, Estela y Yolanda cada una, a su modo y tiempo han aportado un montoncito de arena para crear al hombre que ahora les agradece.

A mis primos Jose Luis, Denisse, Silvia, Alberto, Dulce, E. Alejandra, Luis, Ernesto, Verónica, V. Alejandro (e.p.d.) que son muchos hermanos y con los cuales he compartido y compartí un sin fin de cosas.

A mi asesora, y ¿por qué no? Amiga, Mtra. Claudia Lugo, sin su ayuda esto no existiría.

A todos mis profesores, desde el kinder a licenciatura, quienes al pedir mucho o poco de mí, hicieron posible que ahora sea un profesionista.

A mis compañeros/as y amigas/os, Ary, Romina, Selene, Daniel, Brenda, Ana, Nancy, Alejandra, Mayra, Yael, Laura, Katya, Jesenia, Mariana, José Guadalupe, Janisse por las tantas cosas que vivimos y viviremos.

Como olvidar a mis sobrinos/as aquellas personitas tan especiales que me llenan de tanto cariño y orgullo.

Y la última, pero para nada menos importante, Mónica A. Rubio (TAG) amiga, hermana y confidente, mujer excepcional en todo sentido y aspecto, he aprendido y recibido tanto de ella, que simplemente no la imagino fuera de mi vida. Gracias por estos 7 años maravillosos de conocernos, vamos por muchos más.

Rodrigo.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introducción.  | 5  |
| 1 Antecedentes y contexto de la RIEMS  | 6  |
| 1.1 <i>Proyecto Tuning Europa</i>  | 6  |
| 1.2 <i>Proyecto Tuning América Latina</i>                                      | 11 |
| 1.3 <i>Documentación y Avances Mexicanos</i>                                   | 13 |
| 2 Algunos conceptos básicos sobre la Reforma.                                  | 25 |
| 2.1 <i>Educación Media Superior (EMS)</i>                                      | 25 |
| 2.2 <i>Flexibilidad Curricular.</i>  | 27 |
| 2.3 <i>Marco Curricular Común (MCC).</i>                                       | 30 |
| 3 La Teoría Constructivista en la Reforma.                                     | 33 |
| 4 Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).<br>{11 competencias} | 42 |
| 5 Las competencias y sus actores.  | 54 |
| 5.1 <i>Profesores.</i>   | 57 |
| 5.2 <i>Estudiantes.</i>  | 60 |
| 5.3 <i>Instituciones.</i>  | 61 |
| Conclusiones.  | 64 |
| Fuentes consultadas.   | 67 |

## INTRODUCCIÓN.

A través de las siguientes páginas no trataré de hacer un trabajo de consulta a manera de enciclopedia, más bien, un ensayo crítico para realizar algunos señalamientos con los cuales el lector pueda discernir la importancia que tiene una educación por competencias como la planteada en la Educación Media Superior (EMS) de México.

Exploraré las ideas que dieron fundamento a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a través de sus pilares fundamentales, empezando el recorrido en Europa, pues es allá donde nace el interés por crear un sistema unificado de educación con reconocimiento y transferencia internacionales, para ampliar la movilidad educativa, docente y de investigación gracias al Proyecto Tuning, y precediéndolo, las Declaraciones de Sorbona y Bolonia. Si bien debemos entender que es creado para la Educación Superior, y que el contexto en general es muy diverso al que se vive en Latinoamérica, no por ello pierde relevancia, pues marca la pauta del proceso de desarrollo que ha tenido todo este bagaje de ideas expresadas en competencias, resultados de aprendizaje y calidad, dentro del Proyecto Tuning.

Del mismo modo, expondré las ideas que en el Proyecto Tuning Latinoamérica se vienen desarrollando, con el propósito de entender que las competencias no surgieron de manera espontánea o al vapor, como a veces se piensa; sino que son una respuesta más a un proceso y contexto enmarcado en la sociedad del conocimiento, gobernada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Al llegar al contexto y situación Nacional que dieron origen y espacio a una Reforma Educativa como la que se lleva a cabo en nuestra Educación Media Superior, conoceremos las once competencias que se han establecido como deseables y posibles a desarrollar por los alumnos. Enriqueciendo este recorrido al realizar el análisis de la Reforma bajo la visión del Enfoque Constructivista propuesto por César Coll, para llegar a los actores de los cuales expondremos los perfiles deseados y las estrategias de acción para alcanzarlos propuestos en la Reforma.

## 1. ANTECEDENTES DE LA RIEMS.

### 1.1 PROYECTO TUNING EUROPA.

Para comprender de dónde surge la idea de una Reforma Integral a la Educación Media Superior en México, realizaré un pequeño breviario donde se podrá percibir el inicio de toda esta ola de modernización educativa.

Iniciaré el recorrido en los años 1998 y 1999<sup>1</sup> cuando surgen la Declaración de Sorbona<sup>2</sup> y posteriormente la Declaración de Bolonia,<sup>3</sup> respectivamente. La primera firmada por cuatro países: Francia, Italia, Alemania y Reino Unido, en la Universidad de donde obtiene su nombre Sorbona, situada en París, Francia; con el único propósito de consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente Europeo. Para ello se pretendía abrir Europa a la educación respetando la diversidad; derribar fronteras con el desarrollo de un marco de enseñanza y aprendizaje en un ambiente de movilidad y cooperación internacional; buscar reconocimiento internacional gracias al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), estableciendo comparaciones y equivalencias en una escala internacional; ofrecer revalidación de créditos para estudiar, donde y cuando sea, incluyendo en los programas universitarios el acceso a las nuevas tecnologías de la información para los estudiantes.

Por su parte La Declaración de Bolonia, reúne a 29 países: Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Latvia,

---

<sup>1</sup> Léase Tiana Ferrer, Alejandro, "La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo", en Revista de Educación núm. 294 [en línea], 1991. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29401.pdf?documentId=0901e72b813576a4>> [15 de agosto del 2012]. Cabe resaltar que es desde 1945 que podemos ver la educación de adultos como la conocemos hoy (con un objetivo definido), centrarse en una formación para el trabajo, debido al desarrollo tecnológico e industrial que se presentaba por el momento histórico global.

<sup>2</sup> Espacio Europeo de Educación Superior, *Declaración de Sorbona*. [En línea] 2005. <[http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion\\_sorbona.htm](http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm)> [18 de octubre del 2011].

<sup>3</sup> Ministerio de Educación, España, *Declaración de Bolonia*, [en línea] 1999. <[http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf)> [18 de octubre del 2011].

Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suiza, Suecia y Reino Unido<sup>4</sup>. Dicha declaración pretende motivar el sentido de unidad, la mejora en su competitividad y la capacidad de empleo del sistema Europeo de Educación Superior, adaptando un sistema de titulación comprensible y comparable, para obtener una certificación válida de cualificación en el mercado laboral Europeo.

Al establecer un sistema de créditos (similar al ETCS) se pretende propiciar la movilidad estudiantil, promover el desarrollo y flexibilidad curricular, la cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio e integración en la formación e investigación; en un contexto de respeto a la cultura, lengua, Sistema de Educación Nacional y a la Autonomía Universitaria.

De estas dos grandes declaraciones y otras reuniones internacionales europeas posteriores, se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)<sup>5</sup>, en el cual se plasma la necesidad de crear un proyecto para ayudar pedagógicamente a la realización de tan grandes y ambiciosos objetivos. Dicho proyecto recibió el nombre de: Tuning, Educational Structures (Sintonizar las Estructuras Educativas) por la Comisión Europea a finales del año 2000<sup>6</sup>.

Desde el inicio este proyecto se planteó el ofrecer bases sobre las cuales la educación superior en Europa pudiese ser transparente, comprensible, comparable y ofrecer una certeza en cuanto a su calidad<sup>7</sup>, respetando al mismo tiempo la libertad, la flexibilidad y la gestión escolar de cada país y cada universidad; con base en referentes pedagógicos que ayudasen a

---

<sup>4</sup> Consúltese: Unión Europea. *Europa sin fronteras* [en línea]. <[http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index_es.htm)> [17 de agosto del 2012]. Aquí no olvidemos el contexto envuelto en la globalización que Europa vivía en aquella época, ya que en 1992 se firma el tratado de Maastricht que establece las normas para la moneda única, la política exterior y de seguridad; refuerza la cooperación en justicia y asuntos internos y establece formalmente la Unión Europea dejando atrás el término Comunidad Europea iniciada desde 1945.

<sup>5</sup> Mayor detalle en Espacio Europeo de Educación Superior [en línea], 2006- 2008. <<http://www.eees.es/>> [21 de octubre del 2011].

<sup>6</sup> Véase Tuning Educational Structures in Europe [en línea]. <<http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>> [19 de octubre del 2011].

<sup>7</sup> González, Julia y Robert Wagenaar, ed., *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, [en línea] España, 2003, p. 16. <[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)> [20 de octubre del 2011].



lograr la meta. El Proyecto Tuning inicia en respuesta a las metas anteriores, criterios de globalización y algunas otras como: la imperiosa necesidad de unificar el sistema de Educación Superior en toda Europa para ofrecer así mayor movilidad tanto a los estudiantes como a los profesores; encontrar mayor oferta de estudios con un reconocimiento Internacional, ampliar su profesionalización y mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza- aprendizaje, consiguiendo una mejor gestión educativa lo que permitiría elevar la calidad de vida de la Unión Europea.

La plataforma establecida a lo largo del proceso en el cual se encuentra El Proyecto Tuning se sustenta a partir de cinco pilares:<sup>8</sup>

- ❖ Relevancia: para los estudiantes y la sociedad, creando un diálogo entre los empleadores y los actores sociales satisfaciendo así las demandas de titulación.
- ❖ Capacidad de comparación y compatibilidad: acordando puntos de referencia común, expresados en competencias genéricas y específicas, respetando así la diversidad de planes de estudio, vías de aprendizaje y los valores culturales, gracias a la introducción del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).
- ❖ Transparencia: en los resultados, el proceso, los recursos de aprendizaje, los sistemas de calidad, el mantenimiento de datos y la correcta aplicación del ECTS.
- ❖ Movilidad y Educación Transnacional: que sea fiable y de calidad, que garantice el pleno reconocimiento de periodos de estudio y titulación, aumentar la capacidad de empleo profesional, gracias a los resultados del aprendizaje expresados en términos de competencias y volumen de trabajo y;
- ❖ Atrayente: al crear o re-diseñar planes y programas de estudio y titulación más atractivos para los estudiantes en toda Europa.

---

<sup>8</sup> González, Julia y Robert Wagenaar, ed., *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 2*, [en línea], España, 2006, pp. 315- 316.  
<[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_2\\_CAST\\_PR2\\_pdf.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf)> [21 de octubre del 2011].

Desde la Declaración de Bolonia los sistemas educativos europeos están en proceso de transformación, resultado de la postura política de hacer converger el sistema educativo superior desarrollado en el Proyecto Tuning, el cual determina los puntos de referencia a emprender, tales como: resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias genéricas y específicas; habilidades y destrezas; calidad; cambio del paradigma educativo; perfil de egreso. Dichos conceptos están encaminados a las estructuras y el contenido educativo de estudios, pues éstos son responsabilidad de las instituciones de educación superior<sup>9</sup>, y muestran los diferentes caminos que pueden conducir a resultados comparables, su uso respeta íntegramente la autonomía de otras instituciones o de otras culturas educativas. Lo importante son los resultados del aprendizaje, no los diversos caminos para llegar a ellos<sup>10</sup>.

Sintonizar la educación superior en Europa es un objetivo por demás ambicioso, al cual los integrantes del proyecto decidieron encarar haciéndola comprensible, comparable y transparente, por medio del uso del ECTS basado en competencias genéricas y específicas, abriendo la puerta a re-pensar los métodos de evaluación en términos de resultados de aprendizaje. Pasar del énfasis en los suministros de conocimiento (input), al énfasis en los resultados (output), y por consecuencia cambiar el paradigma educativo en las aulas, de enfocarse en la enseñanza o el profesor; a centrarse en el aprendizaje o el estudiante, otorgando a este último, un papel más activo en su educación<sup>11</sup>.

Punto indispensable, pero sobretodo eje fundamental del Proyecto, es garantizar la flexibilidad y autonomía en la construcción de los planes de estudio y al mismo tiempo ofrecer un “lenguaje compartido”<sup>12</sup> a las instituciones miembro. Bien lo remarca Tuning:

“El proyecto *Tuning* no se centra en los sistemas educativos sino en las *estructuras* y el *contenido de los estudios*. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las

---

<sup>9</sup> González, J. y R. Wagenaar, ed., *op cit.*, *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, p. 24

<sup>10</sup> González, Julia y Robert Wagenaar, ed., *op. cit.*, *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 2*, p. 38

<sup>11</sup> González, J. y R. Wagenaar, ed., *op. cit.* *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, p. 34

<sup>12</sup> González, Julia y Robert Wagenaar, ed., *op. cit.* *Tuning Estructuras educativas Europa. Fase Final 2*, p. 36

estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior”<sup>13</sup>.

Es decir, es un referente de perfil de egreso compartido<sup>14</sup> por la educación superior que responda a las necesidades de los empleadores y principalmente de la sociedad; mejorando en todo momento la calidad del diseño, aplicación e implementación del programa, sin olvidar las actualizaciones pertinentes al mismo, ya que como su nombre lo dice “Sintonizando” (Tuning), es un proceso, que no debiera acabar, pues la educación es una entidad dinámica.

Lo que el proyecto ha logrado durante estos años, es sorprendente, pues empezó a unificar la educación superior europea, respetando la diversidad y otorgando flexibilidad con su sistema ECTS; inició el cambio del paradigma educativo que se había seguido como “receta mágica” por años y estableció el centro de la educación en el aprendizaje y por tanto en el protagonismo de los estudiantes en su desarrollo.

A futuro, las intenciones del Proyecto siguen siendo en esencia las mismas: unificar la educación superior, consolidar el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, re-pensar la manera en que se evalúa el progreso educativo, seguir la modernización de planes y programas tanto para ser más atractivos para los estudiantes como para responder a la demanda laboral y social, consolidar las competencias genéricas y específicas, incrementar la movilidad estudiantil, docente y profesional, establecer el nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje del alumno y elevar la calidad educativa. Además se pretende incluir un mayor número de países al Proyecto, que aunque diferentes, se deben mutuo respeto al poner la debida atención a las aportaciones de cada uno viendo las diferencias como factor enriquecedor del Proyecto y no como limitante del mismo<sup>15</sup>. Todo lo anterior no es más que seguir *afinando* la plataforma y pilares ya establecidos hasta el momento.

---

<sup>13</sup> González, J. y R. Wagenaar, ed., *op. cit.*, *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, p. 24

<sup>14</sup> Lo relevante de compartir un perfil de egreso en un contexto globalizado es el promover la movilidad y el enriquecimiento educativo de los egresados, ampliar la capacidad de empleo, el fortalecimiento del desarrollo europeo, por mencionar algunas.

<sup>15</sup> González, J. Y R. Wagenaar. ed., *op. cit.*, *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, p. 61

## 1.2 PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA.

La idea de introducir el Proyecto Tuning al contexto Latinoamericano, surgió en Europa misma, aunque planteado por latinoamericanos durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), en Córdoba, España en octubre del 2002, al enterarse de los resultados de la primera fase del Proyecto. La propuesta fue presentada al Programa ALFA<sup>16</sup> de la Unión Europea en el 2003, participando en su elaboración 8 universidades Latinoamericanas: Universidad Nacional de la Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) y Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela). Y siete Universidades Europeas: Technische Universität Braunschweig (Alemania), Universidad de Deusto (España), Universidad Paris IX Dauphine (Francia), Universidad de Pisa (Italia), Universidad de Groningen (Países Bajos), Universidad de Coimbra (Portugal) y Universidad de Bristol (Reino Unido). Un año después es aceptada por la Unión Europea en agosto y para octubre del mismo año el proyecto iniciaba formalmente<sup>17</sup>.

Tuning América Latina (Tuning AL), pretende ofrecer un espacio globalizado, abierto al diálogo y al aprendizaje mutuo entre instituciones regionales e internacionales de educación superior. La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad no es exclusiva de Europa y la cooperación no es algo nuevo en América Latina, pero sí, más necesaria y posible<sup>18</sup>. Ya en sus propias líneas Tuning América Latina se concibe como: *“un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye*

---

<sup>16</sup> Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, *Programa ALFA*, [en línea] 1994, última actualiz. 17 de febrero, 2012 <[http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/detail\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/detail_es.htm)> [28 de octubre del 2011].

<sup>17</sup> Beneitone, Pablo, Esquitini César, González Julia *et al*, ed., *Tuning América Latina, Informe Final*, España [en línea] 2007, p. 14.

<[http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmcounter&asc\\_desc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmcounter&asc_desc=DESC)> [21 de octubre del 2011].

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 12

*para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada en América Latina*<sup>19</sup>.

Tuning América Latina, presenta cuatro líneas de trabajo:

- ❖ Competencias (genéricas y específicas).
- ❖ Enfoques de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluación de las competencias.
- ❖ Créditos académicos.
- ❖ Calidad de los Programas.

Estas líneas de trabajo, *grosso modo*, representan respectivamente la búsqueda de la definición de las competencias; el modo de aprenderlas, enseñarlas y evaluarlas; la búsqueda para fundamentar el rol de los créditos, cálculo de los mismos con base en el trabajo del estudiante, métodos de enseñanza y resultados de aprendizaje y la tranquilidad y confianza mutua entre las naciones miembro del Proyecto en América Latina en cuanto a la pertinencia y reconocimiento del avance académico de los estudiantes, ayudando a la movilidad, nacional e internacional<sup>20</sup>.

Al igual que su homónimo en Europa, Tuning AL expresa su gran interés en temas como el paradigma educativo, el uso de puntos de referencia como guía y no como “receta” a seguir, la movilidad estudiantil y el reconocimiento de los programas de estudios cursados por los alumnos, las competencias como manera asequible de cumplir con los objetivos del Proyecto en América Latina, y el respeto a la diversidad viendo a ésta como una herramienta enriquecedora del proyecto y no como limitante. Empero, las circunstancias sociales de un Proyecto y otro, son muy diferentes.

En comparación con Europa algunos conceptos permanecen sin mucha o ninguna modificación, como: puntos de referencia, competencias y calidad, por mencionar algunos. Mientras otros como: créditos, evaluación, enfoques de enseñanza y aprendizaje son manejados con más prudencia, pues a diferencia de Europa en América Latina no se tenía, ni tiene aún, ningún sistema equiparable de créditos como el Sistema Europeo de

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 13

<sup>20</sup> *Ibid.* pp. 15- 16

Transferencia y Acumulación de Créditos, que sin duda alguna fue de magnífica ayuda para establecer el punto de referencia en cuanto a cómo medir la adquisición de las competencias en la diversidad europea<sup>21</sup>. Otras divergencias se dan dentro de la concepción de las competencias genéricas, respectivas a cada área profesional<sup>22</sup>.

Pero no todo son complicaciones, hay cosas muy positivas en el Proyecto Tuning AL, un ejemplo claro es la creación del Centro Nacional Tuning (CNT), en cada país miembro, con la finalidad de que cada uno trabaje en lo individual con sus instituciones e ir sintonizando regionalmente el nivel educativo superior, y con sus aportes y experiencias enriquecer la sintonización a nivel América Latina<sup>23</sup>. En síntesis, los CNT son catalizadores nacionales, de lo que el Proyecto representa, que es la unificación del nivel superior haciéndolo equiparable, transparente y de calidad, gracias a los puntos de referencia en los cuales se viene trabajando desde el inicio, y en el establecimiento de común acuerdo de las competencias como manera flexible de lograr el objetivo, es decir, definiendo el *qué* pero dejando libre el *cómo*, sin transgredir la normatividad institucional o nacional de las Universidades o Países miembros. Otro factor de ayuda y mayor beneficio en AL es el considerar a los estudiantes como parte importante del establecimiento de la ponderación de las competencias, pues en Tuning Europa los estudiantes quedaron en un segundo término.

Lo que Tuning AL deja sobre la mesa, es el planteamiento de un sistema de créditos para la educación superior, pues cada país miembro hasta el momento cuenta con su propia manera de medir la cualificación de sus profesionales, que en muchas ocasiones varía dentro de cada uno e incluso en las mismas instituciones y modalidades de educación superior.

La enorme complejidad que esto representa va de la mano con la forma en que cada país y Universidad interpreta los avances académicos de los estudiantes<sup>24</sup>, pues existe quien utiliza créditos, porcentajes, números enteros, fracciones e incluso letras; y la característica de compartir una

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 299

<sup>22</sup> *Ibid.*, pp. 71- 289

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 44

<sup>24</sup> Consúltese para mayor referencia. *Ibid.*, p. 415.

sola forma de calificar, es parte medular del Proyecto para la comparabilidad y compatibilidad de los sistemas de educación superior, en beneficio de la movilidad académica<sup>25</sup>.

La idea básica es que el reconocimiento no se realice con base en una comparación curso por curso, sino de una manera más flexible, a través del reconocimiento de los períodos de estudio de un nivel y unos resultados de aprendizaje equiparables<sup>26</sup>.

Cabe mencionar que los fundamentos, planteamientos y reflexiones incluidos en estos Proyectos son de verdadera trascendencia e importancia y merecen su tiempo y espacio. Debido al objetivo de este trabajo no profundizaré en ellos.

Hasta el momento se ha explicado el surgimiento del interés por desarrollar una educación basada en competencias que modifique los perfiles de egreso de la EMS y la homogeneización del nivel educativo, en un contexto Internacional globalizado. Este breviarío contextual no podía faltar debido a la influencia de estos procesos, pues estamos en una sociedad sumamente globalizada, dinámica y evolutiva, y para estar a la vanguardia y seguir el camino de los países desarrollados, debemos adoptar posturas que permitan el desarrollo integral del país, y el Proyecto Tuning AL representa un espacio de intercambio de conocimientos y desarrollo de puntos de referencia, que permitirán abrir las puertas a la empleabilidad de los profesionales del presente y futuro, gracias a la movilidad y el reconocimiento de las competencias, adquiridas en su educación.

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, pp. 293- 295

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 299

### 1.3 DOCUMENTACIÓN Y AVANCES MEXICANOS.

Para abrir el contexto nacional debemos exponer brevemente los avances que desde hace más de una década se realizan, sobre todo en vincular de manera más eficiente la Educación Media Superior y la oferta laboral, siguiendo algunas de las líneas mencionadas en los apartados anteriores. En conjunto, los avances en México<sup>27</sup> tienen ciertas convergencias claras como enfatizar las habilidades y/o conocimientos básicos mediante la reestructuración curricular; la flexibilidad y enriquecimiento del currículo, para atender las secuencias rígidas y crear espacios transdisciplinarios; y centrar los programas en el aprendizaje, mediante la modificación de los objetivos y las prácticas docentes para mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades de los alumnos, esto dentro de varios subsistemas de EMS como la Dirección General de Bachillerato, CONALEP, Sistema Tecnológico Federal (CECyTES), Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria y el bachillerato bivalente del Instituto Politécnico Nacional.

Si bien estos trabajos aportan mucho sobre competencias y el acercamiento al ámbito laboral, eran trabajos individuales de cada subsistema. Para darle un breve recorrido y saber cuáles fueron los planteamientos globales tomados en cuenta para impulsar y fundamentar la creación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, empecemos la justificación en discurso de la RIEMS con la Visión México 2030, seguida del Plan Nacional de Desarrollo (2007), prosiguiendo con el Programa Sectorial de Educación (2007), para derivar en lo que ahora conocemos como la RIEMS.

La Visión México 2030 es una prospectiva que trata de proporcionar información valiosa de las aspiraciones de los ciudadanos para ir de lo general a lo particular en el diseño de instituciones, políticas, planes y proyectos de desarrollo, con el objetivo de impulsar al país, anticipándose a las problemáticas que se puedan avecinar y estar preparados para las

---

<sup>27</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral de la educación Media Superior*. México, [en línea] 2008, pp. 23- 33.  
<[http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod3/doc/lecturas/La\\_reforma\\_integral\\_de\\_la\\_EMS.pdf](http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod3/doc/lecturas/La_reforma_integral_de_la_EMS.pdf)> [6 de diciembre del 2011].



oportunidades que se presenten<sup>28</sup>. Este trabajo se llevó a cabo en tres fases diferentes: consulta ciudadana, análisis documental e integración de la información. En él, están vertidos los ideales que los ciudadanos mexicanos queremos ver realizados, pues aunque ideales, son objetivos plausibles de alcanzar y es por ello que es una visión a largo plazo, pues son metas ambiciosas, que no se pueden conseguir en un año o un sexenio siquiera, y para darle una estructura adecuada se han establecido 5 ejes fundamentales:<sup>29</sup>

- ❖ Estado de Derecho y Seguridad,
- ❖ Economía Competitiva y Generadora de Empleos,
- ❖ Igualdad de Oportunidades,
- ❖ Sustentabilidad Ambiental y
- ❖ Democracia Efectiva y Política Exterior Responsable.

Respecto a la educación, Visión México 2030, nos señala:

“cada mexicano deberá contar con una educación de calidad. La educación es la base del andamiaje social y debe ser la base para un desarrollo integral. Una formación en conocimientos, destrezas y valores que genere mejores ciudadanos. Además, una educación que prepare a nuestros niños y a nuestros jóvenes para ganar en un mundo donde se compite ferozmente (...). Por ello anhelamos una educación que sea promotora del crecimiento y formadora del talento humano que se requiere para elevar el crecimiento y el desarrollo del país”.<sup>30</sup>

Por su parte, el Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2007), es ya una estrategia clara y viable para la transformación de México sobre bases sólidas, realistas y sobretodo responsables<sup>31</sup>. El PND se lleva a cabo con base en los 5 ejes rectores de la Visión México 2030, para hacer frente a los desafíos de la modernidad, es decir, la sociedad del conocimiento, la competitividad, el calentamiento global, el crimen organizado y la equidad de género<sup>32</sup>.

---

<sup>28</sup> Gobierno Federal, *Visión México 2030*, México [en línea], pp. 3- 4.  
<<http://www.vision2030.gob.mx/pdf/folleto.pdf>> [10 de noviembre del 2011].

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 3

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 7

<sup>31</sup> Gobierno Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012*, México [en línea] 2007, p. 11.  
<<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>> [11 de noviembre del 2011].

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 12

El objetivo general del PND es establecer los objetivos nacionales, las estrategias y las prioridades que durante la presente Administración deberán regir la acción del Gobierno, de tal forma que éste tenga un rumbo y dirección claros. Pues establece los objetivos y estrategias nacionales que serán la base para el desarrollo de los Programas Sectoriales, especiales, institucionales y regionales que emanan de él<sup>33</sup>.

El PND desarrolla diez objetivos nacionales<sup>34</sup> que abarcan la seguridad nacional; fortalecer el Estado de Derecho; desarrollo económico; alcanzar una economía competitiva; reducción en la desigualdad de oportunidades; reducir las brechas sociales, económicas y culturales; la sustentabilidad ambiental; garantizar el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos en la sociedad; consolidar un régimen democrático y el aprovechamiento de los beneficios de un mundo globalizado.

La estructura del PND está conformada por los 5 ejes rectores, idénticos a los de la Visión México 2030, de ellos se desprenden unos *Sub-ejes*, seguidos por sus objetivos y éstos por las estrategias a desarrollar en cada Programa Sectorial.

Respecto a la educación el PND es un poco más específico que la Visión México 2030, pues nos menciona los objetivos y estrategias del Sistema Educativo Nacional (SEN). Dentro del PND la educación está en el eje número tres: Igualdad de Oportunidades; *sub-eje* tres: Transformación Educativa<sup>35</sup>.

Los retos que afrontará el SEN son muchos y muy variados, por mencionar algunos: la falta de oportunidades de gran parte de la población por acceder a una educación de calidad, y a los avances en tecnología e información; y el superar la desvinculación de la EMS con la Educación Superior (ES) y el sistema productivo.

Lo que al presente trabajo le atañe es la EMS; la función de ésta en el SEN es no sólo formar estudiantes con las bases suficientes y necesarias para ingresar al nivel Superior o al ámbito educativo según los intereses de cada quien; sino además, formar buenos ciudadanos con razón plena de sus derechos y obligaciones. Con lo anterior podemos tomar los siguientes

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 17

<sup>34</sup> *Ibid.*, pp. 25- 26

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 176

puntos establecidos en el PND, destacando 5 objetivos con sus respectivas estrategias de acción o trabajo.

*Objetivo 9. Elevar la calidad Educativa.*

La cual comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Así, “entendemos por calidad: el atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo”<sup>36</sup>.

Implementando cuatro estrategias, para el logro de este objetivo, las cuales sustentan el impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación, con miras no sólo a crear instrumentos de medición de aprendizajes, sino también de rendición de cuentas; reforzar la capacitación de los docentes, e impulsar el desarrollo de perfiles docentes y directivos de planteles educativos de EMS; crear un registro de aspirantes a directivos de cada plantel de EMS, para asegurar el desarrollo con calidad de los actores que dirigirán las instituciones; actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos, para incrementar el desarrollo integral de los estudiantes que terminarán en una educación flexible con capacidades y competencias acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad; y fortalecer el Federalismo educativo para asegurar un financiamiento responsable conservando una operación altamente eficiente<sup>37</sup>.

*Objetivo 10. Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas.* Esto representa incrementar la inversión en educación, pues no basta con tener una escuela cerca de la comunidad, sino que es imprescindible que cuente con lo necesario para operar y ofrecer apoyo (económico y psicopedagógico), a los alumnos con mayor rezago educativo.

Este objetivo se plantea cuatro estrategias: modernizar la infraestructura educativa; ampliación y equipamiento de planteles, construcción de nuevos planteles e, inversión e innovación; ampliar los programas de becas educativas, promover una mayor integración entre los diferentes

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 182

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 182- 185

niveles educativos y entre ellos mismos para incrementar la permanencia de los estudiantes en el SEN<sup>38</sup>.

*Objetivo 11. Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.* La acción de modernizar las instalaciones educativas fortalecerá la introducción de computadoras e instalaciones electrónicas para una mejor y mayor educación y capacitación a distancia en el desarrollo de una cultura informática.

Este objetivo plantea seis estrategias, que involucran el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza y el desarrollo de habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), impulsando la capacitación docente en el uso y acceso de las TIC y materiales digitales, y así apoyar la conectividad entre escuelas, bibliotecas y hogares, fomentar los modelos de educación a distancia garantizando una buena calidad de contenidos y tecnologías<sup>39</sup>.

*Objetivo 12. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.* Esto involucra no sólo el desarrollo de habilidades para aprender y aplicar los conocimientos, sino de manera concomitante tener presente el aprecio por el desarrollo de valores éticos, el civismo, la historia, el arte, la cultura y los deportes.

Este objetivo plantea 10 estrategias a cumplir. Empezando por colocar a la comunidad en el centro de los esfuerzos educativos, impulsando la participación de los padres de familia en la toma de decisiones; renovar la educación cívica y ética para estimular los derechos y responsabilidades de los ciudadanos; también promover la educación científica y tecnológica y ofrecer mayores oportunidades a los estudiantes de participar en educación artística y actividades deportivas y así prevenir conductas de riesgo entre los estudiantes; diseñar e instrumentar un sistema de información que se convierta en la plataforma de los procesos de toma de decisión y que se difunda ampliamente entre la sociedad<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 185- 187

<sup>39</sup> *Ibid.*, pp. 187- 191

<sup>40</sup> *Ibid.*, pp. 191- 193

*Objetivo 13. Fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza media superior, brindando una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias.* Es necesario impulsar un sistema que integre la heterogeneidad de planes y programas de manera que no dificulte la compatibilidad entre ellos. Una mayor vinculación con el sector productivo dará mayor pertinencia a los planes y programas respecto al desarrollo tecnológico, fortaleciendo la capacitación docente encaminada al desarrollo de competencias en los estudiantes para una mejor y mayor evaluación.

Este objetivo plantea cinco estrategias a seguir: establecer programas de capacitación y profesionalización permanentes para los docentes, impulsando la formación de academias para desarrollar sus competencias pedagógicas y didácticas en el contenido de sus asignaturas; diseñar un sistema integral de evaluación al sistema, subsistema, planteles, docentes y alumnos integrado por comités técnicos de expertos; fortalecer la vinculación entre la EMS y el aparato productivo creando una salida efectiva al mercado laboral en todas las modalidades de EMS, certificando que los egresados cuentan con ciertas competencias laborales; impulsar una reforma a los currícula de la EMS a fin de impulsar y responder a las nuevas dinámicas sociales y productivas y se consolidará un sistema articulado y flexible de EMS que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas<sup>41</sup>.

La Visión México 2030 y el Plan Nacional de Desarrollo son los primeros acercamientos de una verdadera acción en el contexto político nacional donde encontramos algunas bases de la RIEMS, pero antes de entrar de lleno a su análisis, no podemos omitir el Programa Sectorial de Educación (PSE).

En dicho programa, se expresan los objetivos, las estrategias y las líneas de acción que definirán la actuación de las dependencias y los organismos federales que pertenecen a este sector. La base fundamental de trabajo del PSE es: contar con un sistema educativo de alta calidad, equitativo, transparente y democrático, que responda a las necesidades de las

---

<sup>41</sup> *Ibid.*, pp. 193- 196

familias y de México<sup>42</sup>. El interés desde luego, estará centrado en todo lo referente a la Educación Media Superior<sup>43</sup>.

El PSE al igual que el PND cuenta con sus propios objetivos y estrategias para el logro de los mismos, pero a diferencia del PND, el PSE, tiene la enorme prudencia de separar sus líneas de acción de acuerdo al nivel educativo, haciendo por primera vez la especificación necesaria en cuanto a las metas que se quieren alcanzar en cada nivel. El PSE plantea seis objetivos a desarrollar y alcanzar, y dentro de ellos sus estrategias de trabajo:<sup>44</sup>

- ❖ Objetivo 1. Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.
- ❖ Objetivo 2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
- ❖ Objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
- ❖ Objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

---

<sup>42</sup> Gobierno Federal, *Programa Sectorial de Educación*, México [en línea] 2007, pp. 5- 8. <[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial)> [14 de noviembre del 2011].

<sup>43</sup> La EMS toma un nivel estratégico por 2 puntos principales: el enorme incremento de jóvenes en edad de cursar el nivel educativo durante los próximos años; la importancia que ha tomado a nivel global el conseguir un mayor número de egresado cualificados en áreas técnicas e industriales (esto último gracias a los modelos de EMS, con opciones terminales).

<sup>44</sup> Gobierno Federal, *Programa Sectorial de Educación*, *op. cit.*, p. 16

- ❖ Objetivo 5. Ofrecer servicios de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
- ❖ Objetivo 6. Fomentar la gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

Debo aclarar, que estos objetivos son los aplicables para todo el SEN. Algunas metas incluidas pero no expresadas en los objetivos también son parte que contribuye al PSE como: la cobertura, la calidad, el desarrollo tecnológico, equidad entre regiones, prosperidad, competitividad y transparencia. Cada objetivo del Programa cuenta con sus estrategias a desarrollar, para ver alcanzados los objetivos dispuestos; desde luego varias de estas estrategias son retomadas en la elaboración, estructura y propuesta de la RIEMS misma.

Después de tener un breve recorrido por los trabajos Europeos y luego una pequeña remembranza de lo elaborado en México desde hace más de una década en cuanto a la homogeneización e introducción de las competencias en la EMS, el panorama general del cual surge la RIEMS resulta más claro, pero antes de proseguir con el análisis de la Reforma, será pertinente hacer algunas observaciones sobre lo expuesto anteriormente.

Nótese que a lo largo de los documentos anteriores existen líneas delgadas pero continuas que podemos seguir dentro de la RIEMS, ideas que si bien no son expresadas en su totalidad dentro de los documentos, dan el soporte necesario para brindar una estructura coherente, es decir, la flexibilidad curricular, el respeto por las diferencias y sobretodo lo enriquecedor que resulta la diversidad y diferencia, aplicadas de una manera apropiada.

Es de remarcar que éstas ideas deberían tener su espacio y línea de argumentación propio, como lo hecho en el ámbito educativo por los

Proyectos Tuning en cuanto a las competencias necesarias de los profesionistas; del mismo modo se suma el cambio de paradigma educativo ahora centrado en el aprendizaje y no ya en la enseñanza, la evaluación de resultados de aprendizaje apoyado por las competencias, el impulso que se quiere inyectar a la educación para que la opinión pública cambie y sea de aprobación al incentivar y apoyar la introducción al campo laboral de los egresados, dejando de lado aquella visión limitante de que estudiar es una mala inversión de tiempo y dinero, el concepto borroso pero necesario de *federalización* tiene una gran importancia al hablar de flexibilidad y pertinencia en los currícula, pues de ella depende en quien recae la responsabilidad de ésta, como lo apunta Alberto Arnaut:

“El concepto de “federalización” encierra, pues, una ambigüedad y adquiere su significado según la coyuntura en la cual se usa. Federalizar un sistema descentralizado significa centralizarlo y, por el contrario, federalizar un sistema centralizado significa descentralizarlo. En su ambigüedad estriba su acierto político, y termina revelándonos la realidad de un auténtico sistema federal de gobierno: ni absoluta autonomía de los estados porque no serían partes de un todo, ni competencias absolutamente absorbentes del gobierno federal porque entonces no tendríamos estados, sino dependencias directas de un gobierno unitario. Por las mismas razones, esa ambigüedad refiere lo que debería ser un auténtico sistema educativo federal: un sistema educativo nacional dentro de un régimen federal de gobierno, en el cual las facultades, las responsabilidades y la función educativa se distribuyen entre los distintos niveles de gobierno, mediante un sistema de facultades exclusivas y concurrentes entre el gobierno federal y los gobiernos de los estados”<sup>45</sup>.

Sobre la rendición de cuentas que la evaluación presupone, debemos tomar en cuenta los aspectos que Pedró y Puig señalan: descripción minuciosa del producto o servicio prestado; comprobación del producto o actuación y reconocimiento de las actuaciones mediocres; este último punto denota que la rendición de cuentas no sólo provee y analiza información, sino que también implica la toma de acciones por las autoridades a manera de sanción o recompensa, y a manera de no sonar controlador o amenazante para los actores envueltos, los términos

---

<sup>45</sup> Alberto Arnaut, *La Federalización Educativa en México*, México, Colegio de México, 1998, pp. 18- 19



“mediocre” y “sanción” deben ser remplazados y/o adaptados para ver la evaluación como algo formativo y no sumativo<sup>46</sup>.

Por último pero no menos importante, el enorme auge del término *calidad educativa*, que es fundamental en cada uno de los trabajos anteriores, y desde luego, no queda fuera de la RIEMS. Pedró y Puig nos dicen:

“Una educación de calidad será, pues, una educación que cumple con lo que se espera de ella, tanto desde la óptica individual de la persona, como desde lo social”.<sup>47</sup>

Hasta aquí se ha dado un recorrido por los planteamientos generales que formaron las condiciones adecuadas para el establecimiento de la RIEMS, hemos visto los puntos fundamentales que sustentan y ahora le dan certeza, objetivos y estrategias de trabajo bien definidos.

---

<sup>46</sup> Pedró, Francesc y Puig, Irene. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, 1998, pp. 74- 75

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 164

## 2. ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA RIEMS.

Si bien ya expuse parte del proceso de desarrollo de las ideas que influyeron en la creación de la RIEMS, aún no he trabajado algunos de los conceptos sobre los que se erige y toma estructura semejante empresa, es decir, sabemos que es resultado de una serie de proyectos, cambios y visiones a futuro de lo que debe ser y hacer la educación Media Superior. Puedo decir sin temor a equivocarme que la RIEMS tuvo y tiene que atender los requerimientos de la Educación Superior y no sólo eso, sino que además, se agregan las demandas del sector laboral y las aspiraciones de una sociedad dinámica que quiere ver a su país crecer. Para ser más claro, aquí algunas cifras del panorama de la EMS la cual tiene el 12.2% del Sistema Educativo Nacional lo que representa 4,187,528 alumnos; de ahí el 1.1% está en la modalidad profesional técnico y el 11.1% en bachillerato general y tecnológico. La cobertura es del 66.7% y su tasa de absorción es del 96.7%; su tasa terminal es del 63.3% con un índice de deserción del 14.5%.<sup>48</sup>

Por esta razón a continuación trabajaré sobre tres conceptos indispensables para la RIEMS: educación media superior, flexibilidad curricular y marco curricular común, ya que constituyen la parte medular de la misma.

### 2.1 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

El 9 de febrero del año en curso, entra en vigor la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México con la publicación de las reformas a los artículos constitucionales 3° y 31° en el Diario Oficial de la Federación (en el ciclo escolar 2012- 2013), estableciendo su total implementación para el ciclo escolar 2021- 2022; instituyendo que 180 días después de su entrada en vigor se adecue la Ley General de Educación y demás

---

<sup>48</sup> Secretaría de Educación Pública, *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos; Principales cifras de ciclo escolar 2010- 2011*. México [en línea] 2011. <[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas)> [2 de agosto del 2012].

disposiciones legales aplicables a la materia.<sup>49</sup> Lo anterior toma relevancia cuando no olvidamos los niveles actuales de ingreso, egreso y deserción de la EMS, pues hablar de obligatoriedad mientras aún se tienen altos índices en estos rubros representa una dificultad más a atender que no está presente dentro de la RIEMS.

Definir la Educación Media Superior puede ser una tarea bastante polémica y escabrosa, pues existen muchas maneras de entenderla y concebirla, dependiendo del espacio y tiempo en que nos posicionemos. Pero simplificaré la labor de definir partiendo de lo establecido en la Ley General de la Educación, en su capítulo 5° del Proceso Educativo en su artículo 37, que a la letra dice:

“La educación del tipo básico está compuesta por nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria.

El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes...”<sup>50</sup>.

Por mucho tiempo se desatendió pedagógica y socialmente la importancia de un nivel como el Medio Superior, dejándolo en un segundo, o hasta tercer plano, con apenas notables modificaciones desde su creación en 1868. Cambios que en su mayoría representaban o respondían al interés por el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el país<sup>51</sup>. Si bien el nivel en un principio fue concebido como propedéutico, la falta de personal técnico cualificado se volvió indispensable, agregando en 1935 a él la formación técnica y no sólo propedéutica. Arnaut lo puntualiza muy bien al mencionar:

“[...] se fundó [la Escuela Nacional Preparatoria] con el objetivo explícito de formar los cuadros técnicos y dirigentes del nuevo México liberal, con base en un plan de estudios de orientación positivista”.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Diario Oficial de la Federación, 9/ 02/ 12, Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En: <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)> [14 de abril del 2012].

<sup>50</sup> México. Ley General de Educación, 1993, artículo 37.

<sup>51</sup> Carranza Palacios, José Antonio, *La Educación Media en México*, en ANUIES, México [en línea]. <[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res009/txt3.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res009/txt3.htm)> [1 de noviembre del 2011].

<sup>52</sup> Arnaut, A., *op. cit.*, p. 41. Corchetes míos.

Teniendo como referencia lo anterior, podemos decir que la EMS es aquella educación que se ubica entre la formación básica y la superior; se trata de una formación técnica o terminal y general o propedéutica que conduce a estudios de nivel superior o al ingreso en el mercado laboral y podemos agregar, ninguna de las dos posibilidades (técnica o terminal y general o propedéutica), excluyen desde 1997 con la reforma, la opción de seguir una carrera profesional o el ingreso al ámbito laboral, de acuerdo a los intereses y/o necesidades de cada estudiante.<sup>53</sup>

## 2.2 FLEXIBILIDAD CURRICULAR.

Para una definición sobre la *Flexibilidad Curricular* tendré que separar las dos palabras. Empezaré por explicar qué es un currículum, tomando en cuenta que no existe una definición universal para comprenderlo, al respecto, Gimeno Sacristán realiza una caracterización:

“Se trata de un complejo proceso social con múltiples expresiones, pero como tal, con una determinada dinámica, ya que es algo que se construye en el tiempo y dentro de unas condiciones. Es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad y por el hecho de que haya sido un campo de pensamiento de dedicación reciente dentro de las disciplinas pedagógicas, además de controvertido, al ser objeto de enfoques contradictorios y reflejo de intereses conflictivos. No es extraño tampoco el que las autodenominadas teorías del currículum sean enfoques parciales y fragmentarios”.<sup>54</sup>

Se puede percibir que en la realidad el interés por el currículum corresponde a la importancia de los objetivos que logra<sup>55</sup> o puede lograr. No podremos entender qué es un currículum, sin saber qué lo influye, pues en él se convergen y toman cuerpo una serie de principios y posturas ideológicas, pedagógicas y psicopedagógicas que determinan la orientación general de la educación. Debiéramos concebir al currículo

---

<sup>53</sup> Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Panorama educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación Media Superior 2009*, México [en línea] 2011, p. 35. <<http://www.inee.edu.mx/images/PanoramaEMS2009/panoramams.pdf>> [17 de noviembre del 2011].

<sup>54</sup> Gimeno Sacristán, José. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. España. Morata. 2007. p. 24

<sup>55</sup> *Ibid.*, pp. 18- 19

como el vínculo entre la teoría educativa y la práctica pedagógica<sup>56</sup>, es decir, del currículo podemos obtener el plan de estudios, los contenidos, etc. pero lo esencial es el perfil de egreso que la educación busca. Como lo señala Posner:

“cada currículo representa una opción de cómo enfocar la educación de los estudiantes. El enfoque particular elegido por los diseñadores del currículo se basa, en parte, en la formulación del problema al que responden”<sup>57</sup>.

Posner acierta al decir que la formulación del currículo responde al problema a solucionar, ya que el currículo resulta del contexto en el que se desarrolla, y los contextos son dinámicos porque cambian y con ellos, los objetivos que busca la educación.

El currículo determina los métodos a utilizar y los objetivos a alcanzar por los alumnos; pero sobre todo, el perfil de egreso que debe lograrse. En palabras de M. A. Zabalza, es el *proyecto formativo* que se pretende llevar a cabo en una institución<sup>58</sup>; el currículo también establece el tipo de evaluación a realizar<sup>59</sup>, para determinar en qué medida se han logrado o se están logrando los objetivos y/o el perfil de egreso propuestos en un principio<sup>60</sup>.

Podemos resumir entonces, que el currículo es una herramienta pedagógica que ayuda a explicar las influencias e intereses (ideológicos, políticos, pedagógicos, económicos, etc.), que convergen en la educación con el fin de explicar y sustentar los objetivos que se buscan en la educación; fundamentando los contenidos y métodos a emplear para completar sus fines.

La flexibilidad curricular o currículo flexible, puede ser entendida de muy diversas maneras, pues corresponde a una serie de adaptaciones a partir de las necesidades tanto de los docentes como de los alumnos, resaltando

---

<sup>56</sup> Coll César, *Psicología y curriculum*, México. Paidós. 2000. p. 21

<sup>57</sup> J. Posner, George. *Análisis del currículo*. México. McGraw Hill. 2005. p. 45

<sup>58</sup> Zabalza, Miguel Angel. *Currículo formativo en la universidad* en M. A. Zabalza. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España. Narcea. 2003. p. 21

<sup>59</sup> Anteriormente señalaba la dificultad de manejar una evaluación homogeneizada por Universidad y país; como el currículo es el que determina la forma de evaluar, es evidente la dificultad de manejar un único currículo que permita establecer perfiles de egreso compartidos por instituciones y/o países.

<sup>60</sup> Silva Montes, César. *Currículum, calidad y evaluación, las claves de la globalización en las universidades públicas*. México. UACJ. p. 32

sus inclinaciones e intereses. Demandando al mismo tiempo una más estrecha orientación y consejo por parte del profesorado; así como un mayor sentido de responsabilidad por parte del alumno<sup>61</sup>.

La flexibilidad del currículo debe ser comprendida en diversos aspectos, por mencionar algunos:<sup>62</sup>

- *Flexibilidad en el tiempo*: el currículo está sujeto a revisión constante, nuevas necesidades o adelantos científicos y tecnológicos pueden requerir ajustes inmediatos. El estudiante está sujeto a requisitos específicos para su promoción, no a ciclos escolares rígidos.
- *Flexibilidad en la especialización*: el currículo está dividido en conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia los conocimientos adquiridos. Las especialidades están agrupadas por afinidad de contenido.
- *Flexibilidad en el acento*: cada especialidad consta de cierto número de créditos que el estudiante debe completar, sin mayor restricción que las determinadas por los prerrequisitos de otros cursos que espere llevar más adelante.
- *Flexibilidad en la rectificación*: permitirle al estudiante la posibilidad de rectificar su elección de especialidad, cuando ésta no responda o no sea compatible con sus intereses o aptitudes, aprovechando los créditos obtenidos previamente sin otra restricción que los prerrequisitos de la nueva especialidad.
- *Adaptabilidad a los nuevos currícula*: por ejemplo un estudiante que dejó sus estudios temporalmente y al reincorporarse encuentra un nuevo currículum, adaptación al nuevo currículum, sin perder los créditos obtenidos, tomando los necesarios para completar la cuota establecida.

Al hablar de flexibilidad curricular, podemos entender dos grandes concepciones: una que engloba la reorganización educativa, tanto en sus

---

<sup>61</sup> Centro de Estudios Educativos (CEE), Vidalon G., Carlos, en: *El currículo flexible*, México, 1969. p. 122

<sup>62</sup> *Ibid.*, pp. 123- 124

planes, programas, cambio de paradigma educativo, mayor asociación de la formación con las demandas del contexto social, etc.; y otra, como una oferta regulada de cursos compuestos y organizados por el sistema de créditos, el tronco común y la verticalidad del programa de estudio<sup>63</sup>.

De tal forma que la flexibilidad curricular, tiene campo dentro de la pedagogía, que surge en respuesta y consecuencia de la enorme diversidad de alumnos y profesores que interactúan en la educación, con sus respectivos bagajes culturales, ideológicos, económicos, etc.<sup>64</sup>

Si tenemos en mente que la flexibilidad curricular, depende proporcionalmente de los métodos y objetivos a lograr por la educación, toma cierto sentido pensar que debe existir un currículo común para el nivel educativo que permita la homogeneización del perfil de egreso.

### 2.3 MARCO CURRICULAR COMÚN (MCC).

Para saber a que nos referimos al hablar del Marco Curricular Común (MCC), demos un vistazo a la RIEMS al respecto, y no por otra razón que la de apuntalar este trabajo en su propósito (las competencias educativas), enriqueciendo posteriormente lo establecido en la propia RIEMS con algunos argumentos académicos.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en su Reforma Integral de la Educación Media Superior, trata de dar solución a tres grandes problemáticas<sup>65</sup> que se venían presentando desde hace tiempo: una oferta educativa muy diversa y amplia tanto pública como privada<sup>66</sup>; una desarticulación del nivel respecto al ámbito laboral, social y educativo en

---

<sup>63</sup> Díaz Villa, Mario, *Flexibilidad y organización de la educación superior*. En René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño (comp.), *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México. UAEM. pp. 68- 70

<sup>64</sup> Zabalza, M. A., *op. cit.*, pp. 56- 57

<sup>65</sup> Consúltense la *Encuesta Nacional de la Juventud 2005 (2006, Instituto Mexicano de la Juventud)*; el documento *Un sexenio de oportunidad Educativa. México 2007- 2012 (2006, Banco Interamericano de Desarrollo)*; y *Los jóvenes y la educación. Encuesta Nacional de Juventud 2010 (2010, Instituto Mexicano de la Juventud)*, para mayores referencias cuantitativas al respecto.

<sup>66</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior. *Reforma integral de la educación media superior, op. cit.*, pp. 42- 43

sus niveles básico y superior<sup>67</sup>, y las dificultades de los estudiantes para permanecer en el nivel medio superior (por falta de recursos económicos, por falta de equivalencias entre instituciones, etc.). Todos ellos, incluidos en la estructura de la RIEMS, conformada por cuatro ejes: MCC, definición y regulación de las modalidades de oferta, mecanismos de gestión de la Reforma y certificación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB)<sup>68</sup>.

La solución que la SEMS establece va de la mano con la flexibilidad curricular pues es la reorganización curricular del nivel; entendiendo por reorganización curricular el establecimiento del perfil de egreso dentro del MCC, que implica una mayor y mejor interacción, diálogo y cooperación entre instituciones educativas, sociales, económicas, culturales y políticas<sup>69</sup>, como parte de una flexibilidad indispensable, en términos de competencias, referida a la necesidad del país de adoptar un marco de referencia común y flexible de grados y calificaciones que tengan impacto en el sistema de transferencias, la valoración de los estudios, la movilidad educativa o laboral de quienes acceden al sistema educativo<sup>70</sup>.

El MCC es el instrumento que dota de flexibilidad al currículo en la RIEMS, pero no por medio de un sistema de créditos que permita estimar el avance y los conocimientos de los alumnos y traducirlo a cifras en cada promoción escolar<sup>71</sup>; sino por medio de las competencias y sus desempeños terminales, es decir, perfil de egreso. El poder evaluar los desempeños terminales permite conocer el nivel de logro de las competencias y prever la afinidad que se tiene en situaciones contextualizadas por parte del egresado.

Parece necesario considerar que no existe una relación intrínseca entre créditos y flexibilidad. La flexibilidad presupone estructuras y formas educativas de relaciones abiertas, partes de un mismo sistema educativo para afectar sus relaciones internas o entre él y otros sistemas. La

---

<sup>67</sup> *Ibid.*, pp. 44- 46

<sup>68</sup> Para más del SNB veáse: Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, 2008 [en línea], pp. 47- 96.

<[http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema\\_Nacional\\_Bachillerato.pdf](http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf)> [6 de diciembre del 2011].

<sup>69</sup> Díaz Villa, Mario. *Flexibilidad y organización de la educación superior*, *op.cit.*, p. 67

<sup>70</sup> *Ibid.*, p. 100

<sup>71</sup> Centro de Estudios Educativos (CEE), Vidalon G. C., *op. cit.*, pp. 127- 128



flexibilidad entonces, puede ser parcial al estar ligada a ciertos contextos y prácticas de un sistema educativo y de esta manera, estar afectando a la totalidad del sistema<sup>72</sup>. De tal manera que en la RIEMS el MCC la establece como los logros finales u objetivos a alcanzar por los alumnos en términos de competencias después de cada curso, estableciendo así el perfil de egreso. Ya en palabras de la RIEMS: el MCC basado en desempeños terminales, es la clave de la flexibilidad pues determina el *qué*, dejando a libre criterio y elección el *cómo*.

Los tres conceptos anteriores sin duda son indispensables ya que sustentan la realización de la RIEMS y arrojan más luz para comprender mejor la profundidad que ésta tiene sobre el Sistema Educativo Nacional, así mismo lo anterior sólo reitera el cambio medular necesario que se debe realizar para mejorar la calidad, la cobertura y la eficiencia terminal, entre otras problemáticas del nivel medio superior, dentro de esos términos, para saber cómo y por qué se debe pensar en un enfoque educativo diferente.

---

<sup>72</sup> Díaz Villa, Mario. *op. cit.* p. 112

### 3. LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA EN LA REFORMA (RIEMS).

Hasta este punto se puede aducir una serie de inferencias del constructivismo sobre la RIEMS, todas ellas, obtenidas a partir de un conocimiento del enfoque y de una lectura previos del Acuerdo Secretarial 442 de la Secretaría de Educación Pública, *por el que se establece un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. En el que se señala:

Un planteamiento de esta naturaleza [refiriéndose: no tanto a la importancia del conocimiento sino al uso que se hace de él], es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.<sup>73</sup>

Al analizar el constructivismo, es prudente señalar someramente los diversos tipos que se han desarrollado para comprender mejor su evolución. Todo tipo de clasificación de los constructivismos recoge la existencia de al menos cinco corrientes representativas: el constructivismo psicogenético, constructivismo cognitivo, constructivismo sociocultural, constructivismo radical y el construccionismo social.<sup>74</sup>

- **Constructivismo Psicogenético.** Es el primero de los constructivismos en aparecer, basado en las publicaciones de Piaget y sus seguidores. Pese a ser desarrollado con fines epistémicos, dio origen a un sin número de implicaciones y experiencias en el ámbito educativo. Las interpretaciones educativas de este paradigma tienen un interés en el estudio de las relaciones entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje escolar, así como por el análisis detallado del desarrollo

---

<sup>73</sup> Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 442, Por el que se establece un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad*. [en línea] México. 2009.

<<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/290/Acuerdo442.pdf>> [16 de diciembre del 2011]. Corchetes míos.

<sup>74</sup> Clasificación obtenida de los textos de Hernández Rojas, Gerardo *Miradas constructivistas en psicología de la educación, 2006* y Serrano José Manuel y Pons Parra Rosa Ma. *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación, 2011*.

de las construcciones y su dinámica interna que el alumno elabora en relación con los diversos contenidos escolares.<sup>75</sup> Para esta perspectiva el elemento social coadyuva a la mejor adquisición del conocimiento pero no es condición necesaria para su construcción, pues privilegia lo individual y lo endógeno.<sup>76</sup>

- **Constructivismo Cognitivo.** Una propuesta anglosajona también conocida como el paradigma del procesamiento de la información bajo la metáfora de la mente como computadora. Sostenía que el ser humano es un tipo de sistema que procesa información; la mente es un sistema de procesamiento de la información que realiza operaciones cognitivas, y el aprendizaje consiste en la adquisición de representaciones mentales.<sup>77</sup> Su limitación consiste en no poder explicar qué es lo que sucede con aquella información una vez dentro de la mente del sujeto que aprende.
- **Constructivismo sociocultural.** Una propuesta occidental, derivada de los escritos de Vigotsky. Esta propuesta es un intento de articular una explicación de la génesis de los procesos psicológicos y de la conciencia utilizando la dimensión sociohistórica y cultural; la mediación sociocultural<sup>78</sup> es una categoría clave en la explicación de lo psicológico. La unidad de análisis se sitúa en el plano de los intercambios e interacciones compartidas que ocurren entre el sujeto y los otros. El aprendizaje es una actividad esencialmente social o cultural, que pone énfasis en lo exógeno como co-construido por el sujeto y los individuos para su estudio y comprensión.<sup>79</sup>
- **Constructivismo Radical.** Es una propuesta desarrollada principalmente por Von Glaserfeld con ideas retomadas de Piaget, Foerster, Maturana y Varela. En esta perspectiva, mente y realidad

---

<sup>75</sup> Hernández Rojas, Gerardo, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós Educador, 2006, pp. 18- 19

<sup>76</sup> Serrano, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, en REDIE, UABC, [en línea] México, vol. 13, #1, 2011. <<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>> [12 de diciembre 2011].

<sup>77</sup> Hernández Rojas, G., *op. cit.*, p. 19

<sup>78</sup> La mediación sociocultural someramente podemos definirla como: el proceso que ocurre en quien aprende en relación con el objeto enseñado; en el cual intervienen procesos e instrumentos psíquicos y con ellos los signos- significados sociales culturalmente aceptados.

<sup>79</sup> Hernández Rojas, G., *op cit.* pp. 22- 23

son totalmente construidas; pues si bien considera que el conocimiento es adaptativo y es un intento por organizar el mundo experiencial, no tiene un fin ontológico, es decir, sólo conocemos nuestra realidad experiencial y no el mundo exterior.<sup>80</sup> De tal manera que el conocimiento no puede ser transmitido por otro porque la construcción es definitivamente individual;<sup>81</sup> por lo cual sostiene la importancia de experiencias personales directas con los contenidos curriculares con espacios de reflexión, el docente se relativiza como “promotor” de situaciones de experiencia y reflexión.<sup>82</sup>

- **Construccionismo Social.** Realiza una crítica feroz a las tesis del conocimiento como correspondencia y al objetivismo en la investigación. De acuerdo con el construccionismo social, la realidad es creada por el lenguaje y éste deja de ser una mera representación, para constituirse en una auténtica construcción por consenso o convención inter-subjetiva;<sup>83</sup> de tal forma que el elemento social es una condición necesaria y suficiente para construir el conocimiento.<sup>84</sup>

Las maneras previas de entender el constructivismo difieren en la forma de entender el aprendizaje; el carácter social o solitario de la construcción y/o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo, es decir, endógeno-exógeno, social-individual y dualismo-adualismo, lo que lleva a preguntarnos: quién, cómo y qué se construye.<sup>85</sup>

La manera en la que aquí se entiende el constructivismo es conciliadora en cuanto a las perspectivas, buscando enriquecer el binomio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, tratando de comprender sus influencias mutuas, posibles interacciones y el vínculo entre ellos para derivar en un marco de interpretación constructivista de la E- A sustentado

---

<sup>80</sup> *Ibid.*, p. 26

<sup>81</sup> Serrano, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, op. cit.

<sup>82</sup> Hernández Rojas, Gerardo, *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*, Perfiles Educativos, México [en línea] #122, 2008, p. 18  
<[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2008-122-38-77](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2008-122-38-77)> [26 de enero del 2012].

<sup>83</sup> Hernández Rojas, G. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, op. cit., p. 27

<sup>84</sup> Serrano, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., op. cit.

<sup>85</sup> *Ídem.*

en la integración crítica, coherente y jerarquizada de una serie de principios y tesis derivadas y reinterpretadas de los constructivismos mencionados. Al respecto Gerardo Hernández dice:

el *para qué* de dicha integración, a saber: a) para integrar, en un todo coherente y articulado, aportaciones que permitan dar cuenta de las dimensiones y procesos psicológicos involucrados en el proceso de E-A; b) para proporcionar un esquema organizador susceptible de ser enriquecido con los resultados de nuevas investigaciones psicológicas y psicoeducativas, e incluso con aportaciones de otras disciplinas educativas; c) para establecer un marco de referencia que sustente la elaboración de propuestas pedagógicas y de intervención psicopedagógica en las distintas dimensiones y problemáticas educativas; d) para poner al alcance de los profesores y de otros profesionales de la educación conocimientos psicológicos que puedan ser de utilidad, y e) para ayudar a identificar problemas nuevos en la situación educativa.<sup>86</sup>

Entendamos, el constructivismo es un enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano, compartido por teorías psicológicas<sup>87</sup>; de tal manera que podemos diferenciar las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje: la teoría psicológica explicativa de la psique humana y los planteamientos constructivistas en educación: en su mayoría son propuestas pedagógicas y didácticas con origen en una o varias teorías del aprendizaje y del desarrollo<sup>88</sup>.

A continuación expondré el enfoque constructivista que ofrece César Coll<sup>89</sup>; ya que brinda una explicación bastante clara del porqué elegir una de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje supone renunciar a otras que ayudarían a comprender determinados aspectos de la E-A. Se pronuncia a favor de elegir una perspectiva epistemológica distinta que brinde criterios de selección sólidos considerando la naturaleza y funciones de la educación y de las características propias y específicas de las actividades de E- A, y concluye:

“esto no significa en absoluto una infravaloración o una crítica de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje. Simplemente se acepta, con todas sus consecuencias, que estas teorías no ofrecen, ni contienen potencialmente explicaciones adecuadas de los procesos educativos escolares. Entre otras razones, porque son el fruto de programas de investigación que persiguen objetivos distintos y se dirigen a otros objetos de estudio. Lo que sucede, en suma, es que el cambio epistemológico apuntado conduce a postular la necesidad de una

<sup>86</sup> Hernández Rojas G., *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, op. cit., p. 33

<sup>87</sup> Coll, César. *¿Qué es el constructivismo?* Argentina. Magisterio de Argentina. 1997. p.47

<sup>88</sup> *Ibid.*, p.9

<sup>89</sup> *Ibid.*, pp. 10- 15

*explicación constructivista genuina de los procesos educativos escolares*, admitiendo que esta explicación no puede consistir simplemente en la transposición o extensión de una o varias teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje —que ofrecen ciertamente explicaciones “genuinas” de los procesos del desarrollo y de aprendizaje, pero no de los procesos educativos escolares— al ámbito de la educación escolar.<sup>90</sup>

Al considerar este enfoque constructivista, hablamos también de considerar un cambio en el paradigma de la educación, ya mencionado en los Proyectos Tuning.

La visión constructivista, como tal, surge en las últimas dos décadas del siglo XX como respuesta a los cambios de paradigma educativo que se han desarrollado históricamente: el aprendizaje como adquisición de respuestas; aprendizaje como adquisición de conocimientos y el aprendizaje como construcción de significados y/o conocimientos,<sup>91</sup> por mencionar los más representativos:<sup>92</sup>

- Aprendizaje como adquisición de respuestas (resultado de la consolidación de respuestas). El aprendizaje surge cuando el alumno refuerza o debilita una asociación entre estímulo respuesta. La función del estudiante es recibir refuerzos; la del profesor administrarlos; y la del diseñador de la instrucción, crear entornos adecuados para estas situaciones y determinar la retroalimentación más adecuada.
- Aprendizaje como adquisición de conocimientos (Adquisición de conocimiento). El aprendizaje surge cuando el alumno puede retener en su memoria permanentemente información nueva. La función del alumno es recibir pasivamente la información, la del profesor presentarla adecuadamente, y la del diseñador crear entornos enriquecidos en los cuales el alumno se exponga a una gran cantidad de información.
- Aprendizaje como construcción de significados y/o conocimientos (elaboración de conocimientos). Se basa en el estudio del

---

<sup>90</sup> *Ibid.*, p. 15 [subrayado del autor].

<sup>91</sup> Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., *La concepción constructiva de la instrucción*, en *COMIE [en línea] #38, 2008*.

<<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART38001>> [20 de diciembre del 2011].

<sup>92</sup> *Ídem*.

aprendizaje en situaciones contextualizadas. El aprendizaje se produce cuando los alumnos participan en la construcción de representaciones cognitivas de la realidad. La función del alumno es comprender, la del profesor orientar cognitivamente, y la del diseñador crear entornos en los que ocurran las interacciones de los elementos del proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A).

Estos cambios en el paradigma educativo conllevan a replantearse la manera en la que los estudiantes aprenden además de replantear las actividades que éstos y el profesor deben asumir y realizar para llevar a cabo el proceso de E-A, como veremos más adelante en el capítulo 5.

En todas las propuestas constructivistas prevalece la idea de que cuando el sujeto cognoscente (alumno), realiza un acto de conocimiento o aprendizaje, no copia la realidad, sino que construye una serie de representaciones o interpretaciones sobre la misma y el hecho de señalarlo como una construcción personal, no implica necesariamente que sea realizada en solitario, ya que puede lograrlo en conjunto con otros.<sup>93</sup> Sobre el proceso de E-A, el constructivismo considera 3 fuentes de influencia, lo cual rompe con el binomio que se venía manejando entre el profesor-alumno, para agregar los contenidos y objetivos a la ecuación; de esta forma tenemos a:<sup>94</sup>

- a. Los profesores: cuya influencia educativa se ejerce por medio de los procesos de interacción-interactividad, dirigidos por la cantidad y el ritmo de la enseñanza, por la manera de presentar la información y elaborar sistemas de significados compartidos, por la manera de indagar y valorar las respuestas de los alumnos y por el proceso de traspaso del control y responsabilidad de los aprendizajes a los estudiantes.
- b. Los alumnos: su influencia también es proceso de interacción-interactividad, representada por la solución a problemas cognitivos y controversias conceptuales, por la regulación del lenguaje y por el apoyo a la atribución de sentido del aprendizaje.

---

<sup>93</sup> Hernández Rojas, G. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, op. cit., p. 14

<sup>94</sup> Serrano, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, op. cit.

- c. Contenidos y objetivos: cuya influencia puede ser directa o indirecta: indirecta por medio de los proyectos institucionales (educativo y curricular); directa, al favorecer la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

En síntesis José M. Serrano y Rosa María Pons dicen:

Las teorías constructivistas han elaborado el constructo *cognición situada* y al hacer referencia al término, queremos decir que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza. En la *cognición situada* los elementos implicados en la construcción del conocimiento son: el sujeto que construye, los instrumentos utilizados para la actividad, los conocimientos que deben ser construidos, una comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan, un conjunto de normas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y un conjunto de reglas que establecen la división de tareas en la actividad conjunta.<sup>95</sup>

El fin de la concepción constructivista pedagógicamente es configurar un esquema orientado a analizar, explicar y comprender los procesos educativos escolares y para ello se nutre de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje.<sup>96</sup> El constructivismo a diferencia de otros paradigmas educativos, considera como punto central el desarrollo de la mente al enfocarse en la adquisición de estructuras y procesos mentales, también conocidos como: esquemas y/u operaciones cognoscitivas, de los estudiantes (o sujetos cognoscentes).

Sí entendemos que las personas no reciben de manera pasiva la información de sus sentidos: más bien desarrollan activamente ideas y generan significados de lo que perciben sus sentidos, al interpretar estos estímulos con base en las ideas existentes y las experiencias previas.<sup>97</sup> A lo anterior podemos agregar lo que César Coll menciona: la concepción constructivista, sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base del desarrollo personal educativo; pues por el aprendizaje significativo el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimiento; y su esencia consiste en ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> *Ídem*.

<sup>96</sup> Coll, C. *¿Qué es el constructivismo?* op cit. p. 48

<sup>97</sup> J. Posner, G. *Análisis del Currículo*, op. cit., pp. 108- 123

<sup>98</sup> Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México. Paidós Educador. 2008. pp. 179-182



De esta manera tenemos que la propuesta constructivista acepta la estructura previa de los alumnos y admite que poseen una serie de propuestas válidas sobre el mundo;<sup>99</sup> ya que el aprendizaje, como cambio conceptual, comenzará cuando las predicciones (conocimiento previo) que realicen no se corroboren; por esta razón las concepciones que tienen son una precondition de la experiencia.<sup>100</sup>

Coll entiende la educación como una práctica social compleja, con una función esencialmente socializadora, donde no hay desarrollo personal al margen de una sociedad y una cultura.<sup>101</sup> En esencia, el constructivismo en general plantea que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente. En este proceso la mente va construyendo progresivamente modelos explicativos, cada vez más complejos y potentes. De manera que conocemos la realidad a través de los modelos que construimos *ad hoc* para explicarla<sup>102</sup>; así el aprendizaje se vuelve un proceso propio de la razón de cada alumno, lo que representa para el profesor el transformar sus ideas sobre el conocimiento hacia una visión compleja, producto de diversas interacciones: experiencia sensible, el actuar, sus resultados y la teoría o enfoque desde la cual se actúa;<sup>103</sup> lo que despierta el interés porque los docentes ejerciten en todo momento una práctica facilitadora y orientadora que intente potenciar en los alumnos aquellas construcciones que han permitido a los seres humanos comprender de una manera más apropiada la realidad.<sup>104</sup>

La evaluación también es parte clave de cualquier concepción constructivista de la educación, pues es el eslabón que permite vincular la acción educativa del profesor [enseñanza], con la adquisición y construcción de los alumnos [aprendizaje]. Esta vinculación debe

---

<sup>99</sup> Royman Pérez, Miranda y Gallego-Badillo, Rómulo. *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Colombia. Mesa Redonda Magisterio. 2000. p. 47

<sup>100</sup> *Ibid.*, p. 51

<sup>101</sup> Coll, C. *¿Qué es el constructivismo?* op cit. pp. 21- 22

<sup>102</sup> Serrano, J. M. y Pons Parra, R. Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, op. cit.

<sup>103</sup> Royman Pérez, M. y Gallego-Badillo, R., op. cit. p. 50

<sup>104</sup> Hernández Rojas, G. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, op. cit., p.

entenderse en dos sentidos: las actividades y tareas de evaluación, deben ser planificadas y desarrolladas de modo que se vuelvan una prolongación poco diferenciada de las tareas de aprendizaje; y la evaluación debe extenderse al conjunto de actividades de E-A realizándose antes, durante y después del mismo, recibiendo el carácter de diagnóstica, formativa y sumativa. Si a esto le agregamos la triple función que la evaluación puede tener: didáctica, al servicio de decisiones pedagógicas; acreditativa, como certificación de la actividad del alumno, y de control social, fuente de información para la toma de decisiones en política educativa, no cabe duda la dificultad que representa evaluar<sup>105</sup>.

Con base en lo expuesto anteriormente, podemos decir que los alumnos son la parte esencial en la construcción del aprendizaje en todas las teorías constructivistas en el proceso de E-A y los profesores son y serán los encargados de guiar su enseñanza, al crear los escenarios necesarios para que los estudiantes construyan sus propios aprendizajes significativos.

En resumen, en palabras de Serrano González y Pons Parra<sup>106</sup>, la educación constructivista encaja en una Educación Basada en Competencias (EBC), por dos hechos: 1° los profesores ya no imparten conocimientos a los alumnos, les ayudan a su construcción mediante procesos de interacción-interactividad y; 2° porque acentúa la importancia del contexto para un eficaz y eficiente desarrollo de los procesos de aprendizaje. Se integran por la necesaria congruencia entre objetivos y contenidos (interacción: contenido↔objetivo), determinando el carácter competencial, o nivel de logro de la(s) competencia(s) tangible(s) del aprendizaje. Las competencias reúnen en un todo coherente aspectos cognitivos y afectivo-emocionales de los procesos de E-A<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma, *La concepción constructivista de la instrucción. op. cit.*

<sup>106</sup> Serrano, J. M. y Pons Parra, R. Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación, op. cit.*

<sup>107</sup> Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma. *La concepción constructivista de la instrucción, op. cit.*

#### 4. REFORMA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS) {11 COMPETENCIAS}.

Las competencias son la propuesta más congruente de acuerdo con diversas instancias y proyectos, no sólo nacionales sino también internacionales, para organizar la educación y responder a las exigencias de la sociedad inmersa en el conocimiento. Desde la primera revisión sobre el término *competencias*, podemos observar que es un concepto polisémico<sup>108</sup> y ampliamente vulgarizado actualmente<sup>109</sup>. De esta manera tenemos diversas definiciones; desde las propuestas por los proyectos Tuning, la comisión Europea, la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), por medio de su programa DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias), la establecida en la misma RIEMS, y claro en un trabajo como éste, no podemos olvidar algunas definiciones pedagógicas expresadas por autores como Perrenoud y Ángel Díaz Barriga, por mencionar sólo algunos.

Lo que a continuación haré es exponer algunas definiciones que permitan una visión más panorámica del concepto y aclaren a que nos referimos, ayudando a enriquecer el debate sobre un término indispensable en el desarrollo del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC). Otro aspecto importante a considerar son los niveles o categorías que podemos encontrar en las competencias, es decir: competencias genéricas o clave, competencias disciplinares y las competencias profesionales o laborales; las dos últimas, divididas en básicas y extendidas<sup>110</sup>.

Las competencias a consideración de la OCDE, dentro de su proyecto DeSeCo son:

---

<sup>108</sup> Andrade Cázares, Rocío A., *El enfoque por competencias en educación*, en Ide@s CONCYTEG [en línea] #39, 2008.

<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_E NFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_E NFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)> [10 de enero del 2012].

<sup>109</sup> Sosa, Eurídice *¿Educar para la vida: competencias o aprendizajes?* En Eutopía, [en línea] #10, 2009.

<[http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia\\_10\\_epic\\_b.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia_10_epic_b.pdf)> [16 de enero del 2011].

<sup>110</sup> Estas categorías se obtuvieron del *Acuerdo Secretarial 444 (2009)*, y del texto *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* (2006), De Ángel Díaz Barriga.

Más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular<sup>111</sup>.

La Comisión Europea a través de la Dirección General de Educación y Cultura define las competencias como:

Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, y agrega: aptitudes, destrezas y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo<sup>112</sup>.

En la misma Europa, el Proyecto Tuning, denomina las competencias como una representación de:

Una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, capacidades y valores. La promoción de estas competencias es el objeto del programa educativo. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas. Quien las obtiene es el estudiante<sup>113</sup>.

Por su parte el Proyecto Tuning América Latina, las define como:

La formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo<sup>114</sup>.

Por otro lado, en otra postura académica Ángel Díaz Barriga, supone la combinación de tres elementos para la conceptualización del término:

a) Una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita [...] toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar<sup>115</sup>.

---

<sup>111</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. DeSeCo. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, [en línea] 2005, p. 3. <[http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02\\_parsys.78532\\_downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf](http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02_parsys.78532_downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf)> [13 de enero del 2012].

<sup>112</sup> Comisión Europea. *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia Europeo*. Bélgica [en línea], 2007, p. 5. <[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf)> [13 de enero del 2012].

<sup>113</sup> González J. Y R. Wagenaar, ed., *Tuning Estructuras educativas Europa. Fase Final 2*, op. cit., p. 14

<sup>114</sup> Benitone Pablo, Esquitini César, González Julia et al, *Tuning América Latina, Informe Final*, op. cit., p. 36

<sup>115</sup> Díaz Barriga, Ángel, *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* En Perfiles Educativos [en línea] México, #11, 2006, p 14. <[http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra\\_pdf.php?clave=MjAwNi0xMTEtNy0zNg==&url=MjAwNi0uMTEeYTYlMDYvbXgucGVyZWR1LjIwMDYubjExMS5wNy0zNi5wZGY=>](http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAwNi0xMTEtNy0zNg==&url=MjAwNi0uMTEeYTYlMDYvbXgucGVyZWR1LjIwMDYubjExMS5wNy0zNi5wZGY=>)> [11 de enero del 2012].

En la misma línea académica, Perrenoud es citado en la propia RIEMS de manera sintética, por su definición del concepto competencias, aquí expondré su idea completa:

Representa una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. La cual insiste en cuatro aspectos:

a) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*.

b) Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación* y cada situación es única, aunque se le pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.

c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas. Sostenidas por *esquemas de pensamiento*, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consiente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.

d) Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra<sup>116</sup>.

Por último, las competencias de acuerdo con David René Thierry, presentan cuatro características en común:

La competencia: *toma en cuenta el contexto* (situaciones laborales reales); es el *resultado de un proceso de integración* (se confronta con los estándares); está *asociada a criterios de ejecución o desempeño* (niveles de dominio); e *implica responsabilidad* (del estudiante por su aprendizaje)<sup>117</sup>.

Se puede observar en las definiciones anteriores que existe una gran cantidad de similitudes respecto de cada una, pero aquellas pequeñas diferencias son determinantes y convierten la tarea de definir el término competencias, en algo de suma y verdadera complejidad. Dependiendo de la visión, el modelo y enfoque teórico en el cual se entienda o explique la educación, será la manera en que podemos explicar, no uno, sino varios conceptos de las competencias.

Aunado a lo anterior, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades vinculados directamente a una disciplina o profesión como bien señala A. Díaz Barriga<sup>118</sup>, desde luego no es el único en reconocer lo siguiente, pues también lo reconocen la RIEMS, los Proyectos Tuning, DeSeCo, y diversos

---

<sup>116</sup> Perrenoud, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. España. Graó. 2004. p.11

<sup>117</sup> Thierry G., David René, *La formación profesional basada en competencias*, México, [en línea], pp. 4- 5. <<http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc>> [9 de enero del 2012].

<sup>118</sup> Díaz Barriga, Á. *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? op. cit.*, p. 17

autores. Pero, sin duda la explicación de Á. Díaz Barriga<sup>119</sup> cuenta con una gran congruencia en su planteamiento, al exponer que es un tema reciente (el de las competencias), que hace retomar ciertos planteamientos de otras posiciones, lo cual dificulta tanto la conceptualización que se hace de las mismas, como la instrumentación técnica que ayuden a su definición; y a pesar de estas dificultades es importante establecer una clasificación y ordenamiento de las mismas.

Sin embargo, las diferencias parecen disminuir sustancialmente cuando se trata de definir las diversas competencias, aunque no dejan de ser polisémicas, se abre paso a un mayor número de similitudes y las divergencias se vuelven pequeñas y no ya, determinantes.

Entonces, las competencias genéricas o clave, parafraseando a Á. Díaz Barriga responden a la vida social y académica: a la vida social porque ayudan a formar mejores ciudadanos y, a la vida académica porque se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso a la cultura general<sup>120</sup>. Por su parte Perrenoud, es menos esquemático al definir las categorías, pues indica: las competencias movilizan conocimientos de los cuales una gran parte seguirán siendo de orden disciplinario, cada una de las cuales se encargará de un nivel o un componente de la realidad<sup>121</sup>.

Para ser más esquemáticos dirijámonos a otras concepciones sobre las competencias genéricas o clave; por ejemplo en sus líneas, la RIEMS<sup>122</sup> y el acuerdo Secretarial (SEP) 444<sup>123</sup> determinan las competencias genéricas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, que les permitan comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida, y desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar

---

<sup>119</sup> *Ibid.*, p.14

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 16

<sup>121</sup> Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. México. J C Sáez Editor. 2011. p. 50

<sup>122</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior*. México, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, op. cit., p. 55

<sup>123</sup> Secretaría de Educación Pública. *Acuerdo 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*. [en línea] México, 2009, p. 1. <<http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/291/Acuerdo444.pdf>> [12 de enero del 2012].

eficazmente en su vida social, profesional y política cotidianamente. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave.

De igual modo para el Proyecto Tuning América Latina, las competencias genéricas *identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc.*<sup>124</sup>. En adición a esto, el programa DeSeCo<sup>125</sup> señala que las competencias clave son aquellas de valor particular, que tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos, así cada competencia clave deberá:

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos.
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos.
- Ser relevante tanto para los especialistas como para los individuos.

La siguiente categoría de competencias son las competencias disciplinares, que se dividen en básicas y extendidas. Al respecto Á. Díaz Barriga,<sup>126</sup> menciona: las competencias disciplinares básicas son aspectos complementarios e independientes que pueden ser usados en otros campos; mientras que las competencias disciplinares extendidas son referidas a conocimientos y habilidades para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos adquiridos.

Por su parte la RIEMS se refiere a las competencias disciplinares como procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones como las que caracterizan al mundo actual; las básicas se componen por los conocimientos que todos los alumnos, independientemente de su trayectoria académica o profesional, tendrían que dominar; las extendidas, implican niveles de complejidad deseables para quienes optaran por una determinada disciplina o campo laboral.<sup>127</sup>

<sup>124</sup> Beneitone P., Esquitini C., González J. *et al*, ed., *Tuning América Latina, Informe Final*, op. cit., p. 37

<sup>125</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, DeSeCo. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, op. cit., pp. 3- 6

<sup>126</sup> Díaz Barriga, Ángel. *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* op. cit., pp. 17- 21

<sup>127</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*,

## Complementando lo anterior las competencias disciplinares en el Acuerdo Secretarial 444:

Son las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que 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. Donde las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y trayectoria académica a seguir; pues son un sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas y; las competencias disciplinares extendidas, son las que amplían y profundizan a las competencias disciplinares básicas, estas se definen al interior de cada sistema educativo según los objetivos particulares.<sup>128</sup>

Desde otra perspectiva de la realidad educativa, Perrenoud menciona que si las competencias se encuentran articuladas en saberes disciplinares, es porque las disciplinas organizan en parte tanto el mundo del trabajo como la investigación<sup>129</sup>.

En última instancia tenemos las competencias profesionales las cuales en el Proyecto Tuning son consideradas como genéricas y específicas a cada área de estudio; las genéricas como la base para la obtención de un título profesional consagrando tiempo al desarrollo de las mismas y; las específicas aquellas que luego de un estudio realizado a empleadores y egresados, se consideran más deseables a desarrollar ampliamente de acuerdo a las áreas de estudio.<sup>130</sup> A. Díaz Barriga retoma y divide en dos: básicas, como aquellas que se desarrollan a lo largo de la formación profesional, aprendiendo y desarrollando los conocimientos y habilidades propios para su egreso y específicas o avanzadas, desarrolladas en los primeros acercamientos reales con la profesión y sus problemáticas y la adquisición y reafirmación de los conocimientos necesarios para el experto que se desempeña eficientemente en su trabajo<sup>131</sup>. Perrenoud añade: todas las competencias profesionales desarrolladas se apoyan en diversos conocimientos, disciplinares, interdisciplinarios y profesionales, con el

---

*op cit.*, pp. 66

<sup>128</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*, *op. cit.*, pp. 5- 8

<sup>129</sup> Perrenoud, P. *Construir competencias desde la escuela*, *op. cit.*, p. 51

<sup>130</sup> Beneitone P., Esquitini C., González J. *et al*, *Tuning América Latina, Informe Final*, *op. cit.*, pp. 35- 36.

<sup>131</sup> Díaz Barriga, Á. *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* *Op. cit.*, pp. 21- 27



único fin de responder de manera adecuada a la vida cotidiana<sup>132</sup>.

La RIEMS en sus líneas, nos indica que una competencia profesional es aquella que se refiere a un campo del quehacer laboral. Se trata del uso particular del enfoque por competencias aplicado al campo profesional; donde las competencias profesionales básicas son la base elemental para el trabajo y, las extendidas son aquellas para el ejercicio profesional<sup>133</sup>.

El acuerdo Secretarial 444<sup>134</sup>, señala que las competencias profesionales preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que sustenta las competencias genéricas, y se dividen en básicas y extendidas y finaliza con la mención de que no hay una determinación o marco de estas últimas pues dependerá de la región y las necesidades laborales, su denominación alcance y amplitud.

En general, podemos considerar al enfoque por competencias como la búsqueda de la sociedad por ver resultados tangibles de la educación en los jóvenes, y para encontrar el punto de convergencia entre educación y empleo, sin olvidar que esto representa un entramado complejo, pues una competencia implica educación formal y aprendizaje informal<sup>135</sup>.

De igual manera las competencias a través del enfoque constructivista, incluyen la necesidad de lograr en los estudiantes la transferencia de los conocimientos no sólo a contextos inmediatos, sino a la vida misma, a lo que viven aquí y ahora y a potenciar su vida futura<sup>136</sup>; por lo que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), es parte de las competencias, pues transitamos de la sociedad de la información a la

---

<sup>132</sup> Perrenoud, P., *Construir competencias desde la escuela*, op. cit. p. 53

<sup>133</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, Construir un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, op. cit., pp. 67- 71

<sup>134</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*, op. cit.

<sup>135</sup> Mota Quintero, Alejandro, *Competencias profesionales como eje articulador entre el ámbito laboral y el educativo: el caso de las Universidades tecnológicas*, en *Ide@s Concyteg* [en línea] México, #39, 2008, p. 4.

<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39062008\\_COM PETENCIAS\\_PROFESIONALES\\_COMO%20EJE\\_ARTICULADOR.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39062008_COM PETENCIAS_PROFESIONALES_COMO%20EJE_ARTICULADOR.pdf)> [22 de septiembre del 2011].

<sup>136</sup> Medina Márquez Ma. Guadalupe y Liberio Victorino Ramírez, *Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica su impacto en México*, en *Ide@s CONCYTEG* [en línea] México, #39, 2008.

<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008\\_EDU BASADA\\_COMPETENCIAS\\_PROYECTO\\_TUNING.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf)> [26 de septiembre del 2011].

sociedad del conocimiento, dado que la información por sí misma no constituye un conocimiento firme y duradero. Es preciso procesar, analizar y evaluar su aplicación en el entendimiento de la realidad o la resolución de problemas para que sea un conocimiento adquirido y aplicado<sup>137</sup>.

No se trata simplemente de renombrar las metas de aprendizaje con un nuevo título como muchos pensarían, sino ir más allá del dominio de la conducta o de lo cognitivo, para alcanzar una dimensión integral, que incluya los conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para llevar a cabo una tarea contextualizada, es decir, una tarea que responda eficiente y eficazmente a lo requerido<sup>138</sup>. Se trata de complementar todas las características disponibles en la educación para responder de manera eficiente y eficaz a las diversas demandas a que se sujetan los individuos y estudiantes.

Enseguida presento un cuadro con las 11 competencias clave o genéricas que la Subsecretaría de Educación Media Superior ha establecido en MCC de la RIEMS agrupadas en seis categorías que contienen los atributos o logros que dan una mejor idea de lo que representan.

| CATEGORÍA                  | COMPETENCIA  | ATRIBUTOS  |
|----------------------------|--|--|
| Se determina y cuida de sí | Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persiguen. | Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.                                  |
|                            |  | Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. |
|                            |  | Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.                            |
|                            |  | Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.   |

<sup>137</sup> Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel. *Competencias laborales y formación docente*, en *Ide@s* CONCYTEG, México [en línea], #39, 2008.

<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39122008\\_COM PETENCIAS\\_LABORALES\\_FORMACION\\_DOCENTE.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39122008_COM PETENCIAS_LABORALES_FORMACION_DOCENTE.pdf)> [26 de septiembre del 2011].

<sup>138</sup> Sosa, Eurídice, *La reforma Integral de la Educación Media Superior y las competencias*, en Eutopía [en línea] México, #10, 2009.

<[http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia\\_10\\_epic\\_a.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia_10_epic_a.pdf)> [3 de octubre del 2011].

|                                  |   |   |
|----------------------------------|---|---|
|                                  |   | <p>Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.</p> <p>Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.</p>   |
|                                  | Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.                                   | <p>Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.</p> <p>Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.</p> <p>Participa en prácticas relacionadas con el arte.</p>   |
|                                  | Elige y practica estilos de vida saludable.   | <p>Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.</p> <p>Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.</p> <p>Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y de quienes lo rodean.</p>   |
| Se expresa y comunica.           | Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. | <p>Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.</p> <p>Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.</p> <p>Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.</p> <p>Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</p> |
| Piensa crítica y reflexivamente. | Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.  | <p>Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</p> <p>Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</p>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.</p> <p>Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.</p> <p>Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas</p> <p>Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</p>   |
|   | Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. | <p>Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</p> <p>Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.</p> <p>Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.</p> <p>Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</p> |
| Aprende de forma autónoma.                    | Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.   | <p>Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</p> <p>Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</p> <p>Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</p>  |
| Trabaja en forma colaborativa.                | Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.   | <p>Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.</p> <p>Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.</p> <p>Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.</p>  |
| Participa con responsabilidad en la sociedad. | Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.   | Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.   |
|  |   | Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. |
|  |   | Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.   |
|  |   | Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.   |
|  |   | Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.                            |
|  | Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. | Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.             |
|  |   | Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.            |
|  |   | Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.   |
|  | Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.  | Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.  |
|  |   | Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.                                 |
|  |   | Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.  |

Fuente: RIEMS, *La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*.<sup>139</sup>

<sup>139</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, op. cit., p. 59

La razón por la cual he decidido trasladar las 11 competencias en un cuadro como el anterior, es que al ser un marco de referencia, éste siempre está abierto a la posibilidad de modificaciones, adaptaciones y cambios, para optimizar los resultados de aprendizaje y por consiguiente de la educación. Por ejemplo, el marco de referencia del Proyecto Tuning Europa, que considera los puntos comunes propone así las competencias genéricas para aquel continente y como su nombre indica, busca la *sintonía* en cuanto a los perfiles de egreso más óptimos para tener reconocimiento internacional.

Por su parte la Comisión Europea, por medio de la Dirección General de Educación y Cultura (DGEC), sostiene: aunque marcos como éstos no crean obligaciones para los Estados miembro, sí contribuyen a una confianza mutua entre los participantes principales y alientan la reforma con atención hacia aspectos de aprendizaje para la vida<sup>140</sup>.

En esta misma línea la OCDE en su programa DeSeCo,<sup>141</sup> expone que un marco de competencias ayuda a tener un enfoque integrado en el cual los integrantes puedan manejar las herramientas ofrecidas para así adaptarlas a sus propios fines y usarlas de manera interactiva.

Por último Philippe Perrenoud dice:

La introducción de bases de competencias se justifica explícitamente a través de la preocupación de homogeneizar los niveles de exigencia, sin nivelar por debajo: «Como garantes de la democratización de la escuela, guías del aprendizaje y protección de la evaluación, las bases de competencias marcan el difícil camino que debe conducir, más allá de la igualdad del acceso a la escuela, a la igualdad de los resultados de la acción educativa y de las exigencias a las que se orientan todos los niños»<sup>142</sup>.

Como se puede inferir a partir de una lectura de las diversas definiciones, las competencias son trabajadas como la respuesta a la demanda social de vincular la educación a la vida cotidiana y al ámbito laboral de una manera más tangible dejando aquella visión en la que la educación es un lastre por no responder a las necesidades primordiales de la sociedad.

<sup>140</sup> Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, un marco de referencia europeo*, [en línea], p. 4. <[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)> [19 de enero 2012].

<sup>141</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, DeSeCo. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, op. cit., pp. 4- 7

<sup>142</sup> Perrenoud, P. *Construir competencias desde la escuela*, op. cit., p. 62

## 5. LAS COMPETENCIAS Y SUS ACTORES.

A lo largo de los capítulos anteriores he realizado varios señalamientos de la RIEMS sobre algunos de los aspectos a cambiar (cambio del currículo, del rol docente y del alumno, del modelo evaluativo, del paradigma educativo, del proceso E-A, por mencionar algunas), para alcanzar el nivel necesario de calidad deseado por el enfoque constructivista. Factores como el cambio en el paradigma educativo, establecen toda una nueva dinámica en el salón de clases, los docentes deben re-pensar su función y facilitar el papel constructivo de los estudiantes; otro factor de gran relevancia es el cambio en el enfoque evaluativo que procede del nuevo paradigma y los nuevos roles educativos; una educación por competencias requiere de un rediseño de la evaluación, si no en competencias, sí que considere un entorno más flexible, global e integrador en cuanto a su logro contextualizado<sup>143</sup>.

Se necesita dejar de lado la visión utilitaria y eficientista<sup>144</sup> de las competencias, para adentrarnos en una visión ecléctica reflexiva<sup>145</sup>, más cautelosa, para no terminar en reduccionismos sin sentido o eclecticismos vagos, difusos y contradictorios. Lo anterior se adhiere a un enfoque curricular flexible, más cercano a la realidad fuera de la escuela, pues exhorta a superar la fragmentación de los conocimientos y ponderar el aprendizaje que posibilite la solución a diversas demandas educativas; lo cual considera un verdadero compromiso por querer cambiar y mejorar la educación, por parte de todos los involucrados.

En este capítulo expondré algunas ideas a reflexionar para una evaluación acorde con las competencias y con ciertos argumentos desde la RIEMS sobre la perspectiva institucional, docente y del estudiante.

---

<sup>143</sup> Hablamos de la pertinencia de contenidos, la infraestructura institucional, el proceso de E-A dentro y fuera del aula, los materiales de apoyo (del docente y alumno), evaluaciones propedéuticas (con el fin de conocer los vacíos previos de los alumnos), etc. Que permitan comprender de una forma más completa la realidad educativa del estudiante.

<sup>144</sup> Beneitone P., Esquitini C., González J. *et al*, *Tuning América Latina, Informe Final*, op. cit., pp. 42- 43

<sup>145</sup> Coll, C., *¿Qué es el constructivismo?* op cit. pp. 13- 19

La evaluación desde cualquier punto de vista pedagógico es algo necesario, pues se presenta como la apreciación sistemática, sobre la base de métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos y buscados o no, de las políticas educativas de un micro-enfoque (salón, institución), o un macro-enfoque (niveles educativos, sistema educativo)<sup>146</sup>. Se trata de poder ofrecer un juicio de valoración, acerca de la calidad, eficacia y eficiencia, respecto a las demandas regionales o locales<sup>147</sup>.

Por su parte el enfoque constructivista centra su atención en la evaluación del constructivismo que se sustenta en la idea de que el conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa; la finalidad de la evaluación ya no es descubrir un conocimiento universal, sino captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características<sup>148</sup>. La evaluación educativa para Posner tiene el propósito de informar a los individuos con seis fines: diagnóstico, retroalimentación de la enseñanza, colocación, promoción, acreditación y selección. Una evaluación constructivista enfatiza que los estudiantes comprendan los conceptos básicos y el desarrollo de las habilidades de razonamiento; y por tanto, busca medir si los estudiantes adquieren los conceptos básicos y significativos, y aprendieron a resolver problemas no rutinarios<sup>149</sup>.

Coll argumenta que responder las preguntas: qué, cómo y cuándo evaluar son elementos indispensables para saber si el currículum en su acción pedagógica responde a las intenciones iniciales e introducir correcciones oportunas<sup>150</sup>; siguiendo esta línea, evaluar es la búsqueda educativa para optimizar su estructura, proceso y producto gracias a la

---

<sup>146</sup> Pedró, F., y Puig, I., *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*, op. cit., p. 67

<sup>147</sup> *Ibid.*, p. 79

<sup>148</sup> Carbajosa, Diana, *Debate desde paradigmas en la evaluación educativa*, en COMIE, Perfiles Educativos, [en línea] México, 2011, p. 5.  
<[http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra\\_pdf.php?clave=MjAxMS0xMzltMTgzLTE5Mg==&url=MjAxMS0uMTMyYTIwMTEvbXgucGVyZWw1LjIwMTEubjEzMi5wMTgzLTE5MjIwZGY=>](http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAxMS0xMzltMTgzLTE5Mg==&url=MjAxMS0uMTMyYTIwMTEvbXgucGVyZWw1LjIwMTEubjEzMi5wMTgzLTE5MjIwZGY=>) [21 de enero del 2012].

<sup>149</sup> J. Posner, G., *Análisis del Currículo*, op. cit., pp. 268- 284

<sup>150</sup> Coll, C., *Psicología y currículum*, op. cit. p. 31



retroalimentación que ofrece (la evaluación), para asegurar su permanencia eficacia y funcionalidad<sup>151</sup>.

Al querer evaluar las competencias, debemos tener en cuenta que el dominio exigido por los requisitos de cada competencia (conocimiento, habilidad, destreza, actitud), no identifica necesariamente, el logro o adquisición de las mismas; pues su dominio se identifica exclusivamente con el cumplimiento de una función o el desempeño con éxito de un papel, lo que supone cumplir con los requerimientos meramente básicos; por lo tanto, el indicador de las competencias, es el nivel de ajuste del desempeño exitoso de la función o rol, a unos estándares o niveles de realización empíricamente contrastables<sup>152</sup>, es decir, la evaluación de competencias plantea la evaluación de desempeños (ejecuciones), fácilmente reconocidos y aceptados por todos como desempeños deseados; por lo cual se debe establecer qué deben saber y qué deben ser capaces de hacer los evaluados, de tal manera que se pueda medir el dominio logrado en los conocimientos y las habilidades subyacentes para un desempeño satisfactorio<sup>153</sup>.

En resumen, la evaluación puede ser entendida como ayuda para la mejora educativa y/o a manera de rendición de cuentas, como medida para la toma de decisiones en cuanto a la dirección educativa actual y futura; sin embargo, las competencias aún requieren de procesos evaluativos más cercanos a las competencias, como ya mencioné en una cita anterior (143).

---

<sup>151</sup> De la Orden Hoz, Arturo, *Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo*, en REDIE, UABC, [en línea] México, vol. 13, # 2, 2011, p.2. <<http://redie.uabc.mx/contenido/vol13no2/contenido-delaorden2.pdf>> [22 enero del 2012].

<sup>152</sup> *Ibid.*, pp. 11- 12

<sup>153</sup> Urzúa Hernández, Ma. Del Carmen y Garriz Ruiz, Andoni, *Evaluación de competencias en el nivel Universitario*, en Ide@s CONCYTEG, [en línea] México, #39, 2008, pp. 6- 8. <[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39092008\\_EVALUACION\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_UNIVERSITARIO.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39092008_EVALUACION_COMPETENCIAS_EN_EL_NIVEL_UNIVERSITARIO.pdf)> [20 de febrero del 2011].

## 5.1 PROFESORES.

La RIEMS considera la profesionalización y actualización docente como una verdadera prioridad, ya que requiere además del dominio de su materia, que cuente con las capacidades profesionales que exige el enfoque por competencias, que se incorpore al diseño curricular para contribuir con su experiencia, además los profesores deberán contar con los conocimientos suficientes sobre las necesidades de sus estudiantes y en su caso, fungir también como asesores o tutores de los alumnos para así implementar adecuadamente un enfoque por competencias<sup>154</sup>; en adición es indispensable que los docentes de la RIEMS se interesen e involucren en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), para el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, que los ayuden a una adecuada inserción social y/o laboral, sin olvidar que son un medio importante, más no el fin.<sup>155</sup>

Parte clave de la participación docente en la RIEMS es traducir el currículo formal a las necesidades del aula, a fin de diseñar experiencias de aprendizaje; como se plantea en el enfoque constructivista, se deberán cambiar los métodos de evaluación, por unos más afines a las competencias. Los docentes deberán contar con sus propias competencias que les permitan fomentar el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo enfocado a proyectos<sup>156</sup>. Al hablar de unanimidad en la formación docente, lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir que los profesores tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos, conducir una clase y evaluar, conducir la progresión de los aprendizajes o implicar a los alumnos en su aprendizaje y el trabajo<sup>157</sup>.

---

<sup>154</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral de la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, op. cit., p. 90.

<sup>155</sup> Benoitone P., Esquitini C., González J. et al, *Tuning América Latina, Informe Final*, op. cit., p. 24

<sup>156</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, op. cit., pp. 90- 93

<sup>157</sup> Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, op. cit., p. 8

Sin embargo para ser más claro, las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social y en consecuencia definen su perfil. Estas competencias son ocho según el acuerdo Secretarial (SEP) 447, y cada una se describe con sus atributos, aquí sólo expondré las competencias:<sup>158</sup>

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje con un enfoque formativo.
- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

En la RIEMS se apoya la idea de una formación profesional constante que permita alcanzar los niveles óptimos para el desempeño de la docencia en la EMS, sin duda, una ventaja con la que cuentan ya los docentes, es su formación profesional y experiencia, sin embargo aún carecen de la formación pedagógica (falta de manejo de material didáctico,

---

<sup>158</sup> Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*, [en línea], México, 2008, pp. 2- 4. <<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/293/Acuerdo447.pdf>> [23 de enero del 2012].

falta de acreditación en docencia, falta de motivación, entre otras), necesaria para generar contenidos educativos, en vez de sólo repetirlos.<sup>159</sup>

Un docente en la RIEMS debe tener entusiasmo, optimismo pedagógico, liderazgo, debe dar afecto que proporcionará la imprescindible seguridad y confianza que reforzará el impulso de los estudiantes para demostrar su capacidad<sup>160</sup>. Cabe mencionar que la RIEMS no presenta una postura clara sobre la evaluación del y por el docente y como dice Frida Díaz B.<sup>161</sup> se propone como eje central para el docente de EMS una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa, pero flexible y situacional de la enseñanza.

En síntesis, la función del docente para la RIEMS es vincular los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del docente no se limite a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. Resulta evidente que los docentes presenciarán grandes dificultades al implementar la RIEMS, como ya lo señalaba el Proyecto Tuning:

Lo expresado anteriormente se relaciona explícitamente con el cambiante papel del profesor que de ser la persona que estructuraba el proceso de aprendizaje, el protagonista principal en la enseñanza y articulación de conceptos clave, así como el supervisor y director del trabajo de los estudiantes cuyos conocimientos evaluaba, pasa a ser, en la visión centrada en el estudiante, un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias. Si bien el papel del profesor continua siendo crítico, se desplaza cada vez más hacia el de un consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y capacidad necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales. La selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, etc.<sup>162</sup>

---

<sup>159</sup> Mendoza Vargas Jesús, Morales Arias Ma. Dolores Argelia y Arroyo Bustos Ricardo, *Competencias docentes en el bachillerato. Una mirada desde la práctica*, en Eutopía, [en línea], México. 2009, pp. 16- 18. <[http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia\\_11\\_epic\\_b.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia_11_epic_b.pdf)> [23 de enero del 2012].

<sup>160</sup> Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M., *Competencias laborales y formación docente*, *op. cit.*, p. 18

<sup>161</sup> Díaz Barriga, Arceo Frida, *Aportación de la perspectiva constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*, en Perfiles Educativos, [en línea] México, # 97- 98, 2002, p. 8. <[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2002-97-98-6-25](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2002-97-98-6-25)> [23 de enero del 2012].

## 5.2 ESTUDIANTES.

A continuación, veremos algunos argumentos sobre aquello que se espera del estudiante en su nuevo papel, pues al igual que el profesor, en la educación basada en competencias (EBC), los estudiantes son los primeros afectados por el enfoque educativo y en un enfoque como éste, lo que se exige del estudiante es una mayor participación en conjunto, con la disposición y responsabilidad para tomar las riendas en la construcción de su conocimiento, sirviéndose de su profesor y materiales didácticos.

En una educación como en la del enfoque constructivista que busca el desarrollo de competencias no se necesitan cuadernos de ejercicios o fichas interminables, sino situaciones interesantes y adecuadas que tomen en cuenta la edad, el nivel de los alumnos, el tiempo del que se dispone y las competencias que se quieren desarrollar, es decir, en el aprendizaje general, sólo se estimulará al estudiante a crear competencias de alto nivel, haciendo que se enfrente regular e intensamente a problemas numerosos, complejos y realistas, que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos<sup>163</sup>.

La postura constructivista rechaza la concepción del estudiante como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; rechazando a su vez, la construcción del conocimiento como la simple acumulación de aprendizajes específicos<sup>164</sup>; ya que se concibe (al estudiante), como un sujeto activo que interactúa con el entorno y que va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas<sup>165</sup>. Pues bien, un enfoque orientado a la formación de competencias, exige del alumno una implicación mucho mayor en la tarea, no sólo una presencia física y mental efectiva, requerida tanto por los otros alumnos como por el profesor, sino una inversión de imaginación, ingenio, ideas ordenadas, etc. Lo que modifica el contrato didáctico y evita que el

---

<sup>162</sup> González J. Y R. Wagenaar, ed., *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, op. cit., p. 72

<sup>163</sup> Perrenoud, P., *Construir competencias desde la escuela*, op. cit., pp. 74- 79

<sup>164</sup> Díaz Barriga, Frida Arceo y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill. 2002. p. 8

<sup>165</sup> Serrano, J. M. y Pons Parra, R. Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, op. cit. p. 4

alumno se encierre fácilmente, como acostumbra, en una pasividad prudente<sup>166</sup>.

Lo que la RIEMS señala como caracterización del estudiante de la EMS es que tanto por la edad en la que se encuentran como por la posición social que reciben, se encuentran en una situación complicada, donde lo último que las instituciones debieran hacer es complicar aún más su paso por ellas; siendo esta la forma de pensar, se trata de facilitar por todos los medios su ingreso, formación y egreso del nivel educativo, por medio de tutorías, revalidaciones, facilitando la movilidad institucional, entre otras.<sup>167</sup>

Aceptar la actividad del alumno, como hace el constructivismo, es aceptar su protagonismo; la responsabilidad última en el proceso de construcción del conocimiento corresponde por tanto a los estudiantes, pues si bien los materiales y profesores pueden y deben ayudarlos a realizar esta tarea, de ningún modo pueden sustituir su responsabilidad de llevarla a cabo<sup>168</sup>.

En síntesis, el enfoque educativo basado en competencias desde el enfoque constructivista se centra en el estudiante y su capacidad de aprender, al construir su conocimiento; exige de éste mayor protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es él quien debe desarrollar la capacidad de acceder a la información original, manipularla y evaluarla en una gran variedad de formas (bibliotecas, profesores, Internet, etc.)<sup>169</sup> para la solución de problemas contextualizados.

### 5.3 INSTITUCIONES.

De las instituciones inmersas en la RIEMS, se espera una mayor profesionalización de su administración escolar, facilitando en todo lo posible la transición del modelo educativo a docentes y estudiantes<sup>170</sup> para

---

<sup>166</sup> Perrenoud, P., *Construir competencias desde la escuela*, op. cit., p. 89

<sup>167</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral de la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, op. cit., pp. 85- 90.

<sup>168</sup> Coll, C., *¿Qué es el constructivismo?* op. cit., pp. 28- 29

<sup>169</sup> González J. Y R. Wagenaar., ed., *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, op. cit., p. 72

<sup>170</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral de la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un ambiente de diversidad*, op. cit., p. 90.

el desarrollo óptimo de las competencias establecidas en el Marco Curricular Común (MCC). La institución debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado<sup>171</sup>, pues las instituciones, son por excelencia, un espacio de socialización en el cual nos creamos como seres iguales y a la vez diferentes, pues forman parte del proceso de incorporarnos a una sociedad y una cultura; ya que no hay desarrollo personal al margen de una sociedad y cultura<sup>172</sup>; por eso a su vez las instituciones deben brindar la infraestructura adecuada para lograr estos objetivos como: salas de computo, bibliotecas con un acervo digno, laboratorios y talleres para las prácticas, etc.

Por lo anterior, entre otras cosas, elevar la calidad educativa es un objetivo por demás ambicioso, pero esta idea no es nueva en ninguna reforma educativa<sup>173</sup>, solamente cuando la educación responda a las demandas de los estudiantes y la sociedad el permanecer en la escuela se inclinará a favor de la permanencia y la calidad<sup>174</sup>. Las instituciones son las últimas encargadas en mantener un nivel de calidad educativo deseable y aceptable, al compartir los desempeños terminales y realizar un voto de confianza en que serán alcanzados y desarrollados dentro de cada institución por los estudiantes de Educación Media Superior.<sup>175</sup> Muy bien señala esta idea el Proyecto Tuning en las siguientes líneas:

Es conveniente para la sociedad como un todo que los estudiantes encuentren su camino en un área educativa global. Transparencia es la palabra clave no sólo para esa área sino también para los programas que llevan a las titulaciones. La garantía de calidad y la acreditación forman parte integral de este cuadro. La competitividad exige la transparencia en la definición de resultados de aprendizaje y de competencias y un sistema de créditos que permita la comparación.<sup>176</sup>

---

<sup>171</sup> Díaz Barriga, F. A. y Hernández Rojas, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, op. cit., p. 8

<sup>172</sup> Coll, C. *¿Qué es el constructivismo?* op cit. pp. 20- 22

<sup>173</sup> A decir, ya desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, podemos vislumbrar expresiones como: educación de alta calidad, educación básica de calidad, etc.

<sup>174</sup> Sosa, E., *La reforma Integral de la Educación Media Superior y las competencias*, op. cit. p. 6

<sup>175</sup> Beneitone P. Esquitini C. González J. et al, ed., *Tuning América Latina, Informe Final*, op. cit., p. 17

<sup>176</sup> González J. Y R. Wagenaar. ed., *Tuning Estructuras Educativas Europa. Fase Final 1*, op. cit., p. 62

Las instituciones de EMS requieren de administradores que faciliten la cooperación de los diversos profesionales en la educación (profesionalización de la gestión educativa), más allá de las diferencias, para favorecer la coexistencia y la cooperación de todos; y estos administradores por su parte deben contar con un número importante de competencias, las cuales por mencionar algunas tenemos, *grosso modo*: delegar, pedir cuentas, conducir, suscitar, garantizar o negociar proyectos, estudiar o interpretar balances, incitar sin imponer, animar sin desposeer, es decir, estamos en un punto donde todos los involucrados en una EBC están implicados y a los cuales se les exige el desarrollo de nuevas competencias<sup>177</sup>.

Punto clave que la RIEMS debiera de atender en consecuencia al grado de implicación de todos los involucrados, es lo poco que se han detenido los no especialistas y que toman las decisiones, en el desarrollo dentro de lo metodológico (cómo hacer), que permita transformar la realidad pues esto va dejando sin rumbo claro la acción. Dicho quehacer debe ser tomado dentro de lo pedagógico y lo didáctico-metodológico, para encausar el proceso de acción dentro de un marco ajustable y adaptable de Enseñanza- Aprendizaje (E-A)<sup>178</sup> en lo real.

Otro punto al margen de la RIEMS, es la idea de mayor educación, es decir, más oportunidades de educación por más tiempo, es fácil ver que esto se traduce en la demanda de más matrícula escolar, ya sea en educación básica o superior, pública o privada; y en paralelo la sociedad siempre quiere una mejor educación y el significado de ésta nos remite al poco claro concepto de calidad educativa, que no es, ni unívoco ni fácilmente cuantificable; por lo que puede significar: menos alumnos por aula, aprender más y mejor, reducir el riesgo de paro, escuelas más cercanas al domicilio, por mencionar algunas<sup>179</sup>.

---

<sup>177</sup> Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, op. cit., pp. 82- 88

<sup>178</sup> Andrade Cázares, R. A. *El enfoque por competencias en educación*, op. cit., p. 6

<sup>179</sup> Pedró, F. y Puig, I., *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*, op. cit. p. 25



## CONCLUSIONES.

Habrà quien se pregunte en este punto si este enfoque (constructivista) es o serà la panacea moderna de la educación, y la verdad es que si bien ayuda a solucionar un gran número de conflictos, despierta otros tantos, ya sea por su “*reciente*” desarrollo y aplicación educativa o por su gran eclecticismo teórico. Lo cual no demerita que sea una herramienta suficiente para servir de guía al análisis, reflexión y acción educativa y dotar a esta última de la coherencia suficiente para fundamentarla<sup>180</sup>.

Al ubicar la Educación Basada en Competencias (EBC), dentro del enfoque constructivista, debemos no tergiversar los planteamientos que diluyan su potencial explicativo encaminando la perspectiva a la vaguedad o superficialidad, de “*modas*”<sup>181</sup>. Pues el fin de la concepción constructivista es organizar un enfoque para comprender la acción educativa, fundamentándose en las teorías constructivistas, e inevitablemente deberá nutrirse a su vez de otros campos disciplinares para alejarse de un reduccionismo psicologizante y establecer una integración multidisciplinar más rica y respetuosa de la acción educativa<sup>182</sup>.

Hemos de considerar que las facetas del trabajo pedagógico y las familias de competencias no existen “objetivamente”, están construidas, sin duda a partir de lo real, pero también de tramas conceptuales e ideas preconcebidas teórica e ideológicamente por cada autor e individuo; lo que dificulta la posibilidad de relación en un referencial, en varias perspectivas que reflexionarán sobre las competencias de manera individual<sup>183</sup>.

Parafraseando a Perrenoud: la mejor manera de no comenzar esta reforma, es considerar que las resistencias son irracionales sea para ignorarlas o para decirle al mundo que las cosas marchan bien. Lo que importa es el *colectivizar la incertidumbre*, reconocer los límites e invitar a la gente que quiera el progreso de la educación a unirse al proceso. Lo cual posibilita dar pie a la re-negociación de todas las partes involucradas.

<sup>180</sup> Coll, C., *¿Qué es el constructivismo?* op cit. p. 49

<sup>181</sup> Hernández Rojas, G., *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*, op. cit., pp. 33- 34

<sup>182</sup> Coll, C., *¿Qué es el constructivismo?* op. cit. p. 48

<sup>183</sup> Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, op. cit., p. 147

La dificultad en esta situación es encontrar un equilibrio de apertura y cierre en las posturas vertidas en la reforma: que no excluya aliados potenciales, y que no abra mucho al debate para no perder coherencia y fuerza<sup>184</sup>. Lo verdaderamente difícil no es trabajar con las diversas ideologías, sino con las resistencias reales al cambio, aquellas que no son dichas en palabras o el discurso, pues suele ser muy duro confesar la oposición a la reforma porque complica la vida, evidencia algunas incompetencias y amenaza el equilibrio creado con los alumnos, pues ¿quién aceptaría una reforma que lo podría poner personalmente en dificultades? Para encarar esta dificultad lo mejor es hablar con la simple verdad, al aceptar estas dificultades se buscará una solución y así se incluirán éstas (ir)racionales resistencias al proceso de la reforma<sup>185</sup>.

Los más optimistas, impulsores y defensores de este nuevo enfoque deberemos estar conscientes de las limitaciones (que si me permiten decir, son muchas), y que justamente los detractores son los mejores aliados ya que nos ofrecen las herramientas para trabajar, al encontrar las fugas y grietas de aquello que deseamos construir, robusteciendo las bases que fundamentan el enfoque que ahora está en proceso. Y debemos seguir trabajando para erradicar contradicciones como la que a continuación cito textual de la RIEMS, obtenida del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS):

“Es esencial que en este contexto se consideren los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje como aspectos integrales del currículo. Los profesores, sin embargo, no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas. Simplemente cambiará el enfoque de su trabajo, el cual estará orientado a que los estudiantes adquieran ciertos desempeños, sin que ello requiera que cubran nuevos contenidos”<sup>186</sup>.

Puesto que si una reforma como la que se establece no requiere de nuevas tareas y características de los profesores, en realidad no se estaría realizando en absoluto y sólo tendríamos un lindo discurso. Ya lo dijo A. Díaz Barriga: las innovaciones educativas tienen un tinte muy

---

<sup>184</sup> Pensando siempre en la relevancia y pertinencia de una educación basada en competencias y su posibilidad de modificación y ajuste de acuerdo al contexto en evolución o desarrollo.

<sup>185</sup> Perrenoud, P., *Construir competencias desde la escuela*, op. cit., p. 114

<sup>186</sup> Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un mundo de diversidad*, op. cit. p. 50

“inmediatista”, pues ni bien se ha reflexionado sobre el modelo o enfoque anterior, ya se tiene uno nuevo en vigor que pareciera responder más al cambio de gobierno que a la mejora *necesaria* en la educación. Este rápido y desmedido ritmo de cambios, reformas e innovaciones no logran una acción real a mediano plazo, pues no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial; al sistema educativo pareciera importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que lograr una acción real, consistente en el sistema.<sup>187</sup>

---

<sup>187</sup> Díaz Barriga, Á., *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* op. cit., pp. 1- 11.

## FUENTES CONSULTADAS.

### Bibliográficas:

- ✓ Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México*. México. Colegio de México. 1998. 343 pp.
- ✓ Centro de Estudios Educativos (CEE). Carlos Vidalon G. *El currículum flexible*. México 24 de marzo de 1969.
- ✓ Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México. Paidós Educador. 2008. 206 pp.
- ✓ \_\_\_\_\_. *Psicología y currículum*. México. Paidós. 2000. 174 pp.
- ✓ \_\_\_\_\_. *¿Qué es el constructivismo?* Argentina. Magisterio Argentina. 1997. 62 pp.
- ✓ Díaz Barriga, Frida Arceo y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill. 2002. 405 pp.
- ✓ Díaz Villa, Mario. *Flexibilidad y organización de la educación superior*. En: René Pedroza Flores y Bernardino García Briceño (comp.) *Flexibilidad Académica y Curricular en las Instituciones de Educación Superior*. UAEM, México. Miguel Ángel Porrúa. 2005. 63- 117 pp.
- ✓ Gimeno Sacristán, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España. Morata. 2007. 423 pp.
- ✓ Hernández Rojas, Gerardo. *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México. Paidós Educador. 2006. 210 pp.
- ✓ J. Posner, George. *Análisis del Currículo*. México. McGraw Hill. 2005. 345 pp.
- ✓ Ley General de educación. México. 1993. PACJ. 2008. 67 pp.
- ✓ Pedró, Francesc y Puig, Irene. *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. España. Paidós Ibérica. 1998. 347 pp.
- ✓ Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. México. J C Sáez Editor. 2011. 125 pp.

- ✓ \_\_\_\_\_ . *Diez nuevas competencias para enseñar*. España. Graó. 2004. 168 pp.
- ✓ Royman Pérez, Miranda y Gallego-Badillo Rómulo. *Corrientes constructivistas. De los mapas conceptuales a la teoría de la transformación intelectual*. Colombia. Mesa Redonda Magisterio. 2000. 156 pp.
- ✓ Silva Montes, César. *Currículum, calidad y evaluación, las claves de la globalización en las Universidades públicas*. México. UACJ. 2009. 243 pp.
- ✓ Zabalza, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España. Narcea. 2003. 253 pp.

Electrónicas:

- ◆ Andrade Cázares, Rocío A., *El enfoque por competencias en educación*, en Ide@s CONCYTEG [en línea] #39, 2008. <[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)> [10 de enero del 2012].
- ◆ Barajas Arroyo, Guadalupe y Fernández Pérez, Jorge A., *Competencias profesionales. Nuevas perspectivas en la formación profesional del odontólogo*, en Ide@s CONCYTEG [en línea] #39, 2008. <[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39082008\\_COMPETENCIAS\\_PROFESIONALES.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39082008_COMPETENCIAS_PROFESIONALES.pdf)> [18 de enero del 2012].
- ◆ Beneitone, Pablo, Esquitini César, Julia González et al, ed., *Tuning America Latina Informe Final*, España, [en línea] 2007, pp. 432. <[http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmcounter&ascdesc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmcounter&ascdesc=DESC)> [21 de octubre del 2011].
- ◆ Carbajosa, Diana, *Debate desde paradigmas en la evaluación educativa*, en COMIE. Perfiles Educativos, [en línea] 2011.

<[http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra\\_pdf.php?clave=MjAxMS0xMzltMTgzLTE5Mg==&url=MjAxMS9uMTMyYTlWMTevbXgucGVyZWV1LjIwMTEubjEzMi5wMTgzLTE5Mi5wZGY=](http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAxMS0xMzltMTgzLTE5Mg==&url=MjAxMS9uMTMyYTlWMTevbXgucGVyZWV1LjIwMTEubjEzMi5wMTgzLTE5Mi5wZGY=)> [21 de enero del 2012].

◆ Carranza Palacios, José Antonio, *La Educación Media en México*, en ANUIES, México [en línea]

<[http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res009/tx3.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res009/tx3.htm)> [1 de noviembre del 2011].

◆ Comboni Salinas, Sonia y Juárez Núñez, José Manuel.

*Competencias laborales y formación docente*, en [Ide@s](mailto:ide@concyteg.guanajuato.gob.mx) CONCYTEG [en línea] #39, 2008.

<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39122008\\_COMPETENCIAS\\_LABORALES\\_FORMACION\\_DOCENTE.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39122008_COMPETENCIAS_LABORALES_FORMACION_DOCENTE.pdf)> [26 de septiembre del 2011].

◆ Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida, un marco de referencia europeo*, [en línea] 2004.

<[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)> [19 de enero 2012].

◆ \_\_\_\_\_.  
*Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia Europeo*, [en línea] Bélgica, 2007.

<[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf)> [13 de enero del 2012].

◆ \_\_\_\_\_,  
*Programa ALFA*, [en línea] última actualiz. 17 de febrero, 2012.

<[http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/detail\\_es.htm](http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/detail_es.htm)> [28 de octubre del 2011].

◆ Ministerio de Educación España, *Declaración de Bolonia*, [en línea] 1999.

<[http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf)> [18 de octubre del 2011].

- ◆ De la Orden Hoz, Arturo, *Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo*, en REDIE. UABC, [en línea] México, vol. 13, # 2, 2011.  
<<http://redie.uabc.mx/contenido/vol13no2/contenido-delaorden2.pdf>> [22 enero del 2012].
- ◆ Diario Oficial de la Federación, 9/ 02/ 12, Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [en línea].  
<[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012)> [14 de abril del 2012].
- ◆ Díaz Barriga, Ángel, *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*, en Perfiles Educativos, [en línea] México, # 111, pp. 7- 36, 2006.  
<[http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra\\_pdf.php?clave=MjAwNi0xMTEtNy0zNg==&url=MjAwNi9uMTEExYTlwMDYvbXgucGVyZWwR1LjIwMDYubjExMS5wNy0zNi5wZGY=](http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAwNi0xMTEtNy0zNg==&url=MjAwNi9uMTEExYTlwMDYvbXgucGVyZWwR1LjIwMDYubjExMS5wNy0zNi5wZGY=)> [11 de enero del 2012].
- ◆ Díaz Barriga, Frida Arceo, *Aportación de la perspectiva constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*, Perfiles Educativos, [en línea] México, # 97- 98, pp. 6- 25, 2002.  
<[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2002-97-98-6-25](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2002-97-98-6-25)> [23 de enero del 2012].
- ◆ Espacio Europeo de Educación Superior [en línea] 2006- 2008.  
<<http://www.eees.es/>> [21 de octubre del 2011].
- ◆ \_\_\_\_\_, *Declaración de Praga*, [en línea] 2001. <[http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf)> [20 de octubre del 2011]
- ◆ \_\_\_\_\_, *Declaración de Sorbona*, [en línea] última actualiz. 18- noviembre, 2005.  
<[http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion\\_sorbona.htm](http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm)> [18 de octubre del 2011].
- ◆ Generalidades de Sorbona, Bolonia y Tuning, [en línea].  
<<http://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de->

[bolonia-y-proyecto-tuning#TOC-TEXTO-COMPLETO:-Declaraci-n-de-Bolo](#)> [18 de octubre del 2011].

◆ Gobierno Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012*, México [en línea] 2007.

<<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>> [11 de noviembre del 2011].

◆ \_\_\_\_\_, *Programa Sectorial de Educación*, México [en línea] 2007. <[http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial)> [14 de noviembre del 2011].

◆ \_\_\_\_\_. *Primer informe de ejecución del Plan nacional de Desarrollo*, México [en línea] 2007.

<[http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PrimerInformeEjecucion/3\\_3.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PrimerInformeEjecucion/3_3.pdf)> [11 de noviembre del 2011]

◆ \_\_\_\_\_. *Segundo informe de ejecución del Plan nacional de Desarrollo*, México [en línea] 2008.

<[http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/SegundoInformeEjecucion/3\\_3.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/SegundoInformeEjecucion/3_3.pdf)> [11 de noviembre del 2011]

◆ \_\_\_\_\_. *Tercer informe de ejecución del Plan nacional de Desarrollo*, México [en línea] 2009.

<[http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/TercerInformeEjecucion/3\\_3.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/TercerInformeEjecucion/3_3.pdf)> [12 de noviembre del 2011]

◆ \_\_\_\_\_. *Cuarto informe de ejecución del Plan nacional de Desarrollo*, México [en línea] 2010.

<[http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/CuartoInformeEjecucion/3\\_3.pdf](http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/CuartoInformeEjecucion/3_3.pdf)> [13 de noviembre del 2011].

◆ \_\_\_\_\_, *Visión México 2030*, México [en línea].

<<http://www.vision2030.gob.mx/pdf/folleto.pdf>> [10 de noviembre del 2011].

◆ González Julia y Wagenaar, Robert, ed., *Tuning Estructuras Educativas Europa, Fase Final 1*, [en línea] España, 2003, pp. 338.

<[http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)> [20 de octubre del 2011].



- ◆ \_\_\_\_\_., *Tuning Estructuras Educativas Europa, Fase Final 2*, [en línea] España, 2006, pp. 424.  
<[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning\\_2\\_CAST\\_PR2\\_pdf.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf)> [21 de octubre del 2011].
- ◆ Hernández Rojas, Gerardo, *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*, en *Perfiles Educativos*, [en línea] México #122, pp. 38- 77, 2008.  
<[http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2008-122-38-77](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2008-122-38-77)> [26 de enero del 2012].
- ◆ Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta Nacional de Juventud 2005*, [en línea] México, 2006.  
<[http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc\\_documentos/292.pdf](http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf)> [28 de noviembre del 2011].
- ◆ Instituto Mexicano de la Juventud, *Los jóvenes y la educación, Encuesta Nacional de Juventud 2010*, [en línea] México, 2010.  
<<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf>> [6 de agosto del 2012].
- ◆ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Panorama Educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Media Superior 2009*. [en línea] México, 2011.  
<<http://www.inee.edu.mx/images/PanoramaEMS2009/panoramams.pdf>> [17 de noviembre del 2011].
- ◆ Medina Márquez Ma. Guadalupe y Liberio Victorino Ramírez, *Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica su impacto en México*, en *Ide@s CONCYTEG*, [en línea] #39, pp. 97- 114, 2008.  
<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008\\_EDU\\_BASADA\\_COMPETENCIAS\\_PROYECTO\\_TUNING.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39072008_EDU_BASADA_COMPETENCIAS_PROYECTO_TUNING.pdf)> [26 de septiembre del 2011].
- ◆ Mendoza Vargas Jesús, Morales Arias Ma. Dolores Argelia y Arroyo Bustos Ricardo, *Competencias docentes en el bachillerato. Una mirada desde la práctica*, en *Eutopía*, Núm. 11, [en línea] México. pp. 10-17, 2009.

<[http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia11\\_epic\\_b.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia11_epic_b.pdf)> [23 de enero del 2012].

◆ Monroy Alvarado, Germán S., *La Reforma Educativa*, Centro de Investigación en Geografía y Geomática, [en línea] México, 1977.

<[http://www.centrogeo.org.mx/curriculum/germanmonroy/pdf/la\\_reforma\\_educativa.pdf](http://www.centrogeo.org.mx/curriculum/germanmonroy/pdf/la_reforma_educativa.pdf)> [1 de noviembre del 2011].

◆ Mota Quintero, Alejandro, *Competencias profesionales como eje articulador entre el ámbito laboral y el educativo: el caso de las Universidades tecnológicas*, en *Ide@s* CONCYTEG, [en línea], México #39, pp. 83- 96, 2008.

<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39062008\\_COMPETENCIAS\\_PROFESIONALES\\_COMO%20EJE\\_ARTICULADOR.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39062008_COMPETENCIAS_PROFESIONALES_COMO%20EJE_ARTICULADOR.pdf)> [22 de septiembre del 2011].

◆ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. DeSeCo, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, [en línea] 2005.

<<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>> [13 de enero del 2012].

◆ Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo 442. Por el que se establece un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de diversidad*, [en línea] México, 2009. <<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/290/Acuero442.pdf>> [16 de diciembre del 2011].

◆ \_\_\_\_\_, *Acuerdo 444. Por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato*, [en línea] México, 2009.

<<http://www.reformaiems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/291/Acuero444.pdf>> [12 de enero del 2012].

◆ \_\_\_\_\_, *Acuerdo 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*, [en línea] México. 2008.

<<http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/work/sites/riems/resources/FileDownload/293/Acuero447.pdf>> [23 de enero del 2012].

- ◆ \_\_\_\_\_, *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras de ciclo escolar 2010-2011*, [en línea] México, 2011.  
<[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Estadisticas](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Estadisticas)> [2 de agosto del 2012]
- ◆ Serrano, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, en REDIE, UABC, [en línea] vol. 13 # 1, 2011. <<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>> [12 de diciembre de 2011].
- ◆ Serrano González-Tejero, José Manuel y Pons Parra, Rosa Ma., *La concepción constructiva de la instrucción*, en COMIE, [en línea] #38, pp. 681- 712, 2008. <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART38001>> [20 de diciembre del 2011].
- ◆ Sosa, Eurídice, *¿Educar para la vida: competencias o aprendizajes?*, en Eutopía, [en línea] # 10, pp. 12- 18, 2009.  
<[http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia10\\_epic\\_b.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia10_epic_b.pdf)> [16 de enero del 2011].
- ◆ \_\_\_\_\_, *La reforma Integral de la Educación Media Superior y las competencias*, en Eutopía, [en línea] # 10, pp. 4- 11, 2009.  
<[http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia10\\_epic\\_a.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutopia10_epic_a.pdf)> [3 de octubre del 2011].
- ◆ Subsecretaría de Educación Media Superior, *Reforma Integral a la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, [en línea] México, 2008, pp. 102.  
<[http://www.profords.cfie.ipn.mx/profords3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema\\_Nacional\\_Bachillerato.pdf](http://www.profords.cfie.ipn.mx/profords3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf)> [6 de diciembre del 2011].
- ◆ Tiana Ferrer, Alejandro, “*La educación de adultos en el siglo XIX: los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo*”, en Revista de Educación [en línea] núm. 294, 1991.

- <<http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre294/re29401.pdf?documentId=0901e72b813576a4>> [15 de agosto del 2012].
- ◆ Thierry G., David René, *La formación profesional basada en competencias*, [en línea] México.  
<<http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc>> [9 de enero del 2012].
  - ◆ Tuning Educational Structures in Europe, [en línea].  
<<http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>> [19 de octubre del 2011]
  - ◆ Unión Europea, *Europa sin fronteras*, [en línea].  
<[http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/eu-history/1990-1999/index_es.htm)> [17 de agosto del 2012].
  - ◆ Uribe, Claudia *et al*, *Un sexenio de oportunidad educativa, México 2007- 2012*, en Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento regional II [en línea] 2006.  
<[http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID\\_NotaPolitica\\_Educacion\\_06.pdf](http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID_NotaPolitica_Educacion_06.pdf)> [17 de agosto del 2012].
  - ◆ Urzúa Hernández, Ma. Del Carmen y Garriz Ruiz, Andoni., *Evaluación de competencias en el nivel Universitario*, en Ide@s CONCYTEG [en línea] México, #39, pp. 138- 154, 2008.  
<[http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39092008\\_EVALUACION\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EL\\_NIVEL\\_UNIVERSITARIO.pdf](http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/39092008_EVALUACION_COMPETENCIAS_EN_EL_NIVEL_UNIVERSITARIO.pdf)> [20 de febrero del 2011].