



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR COMÚN (MCC)
DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACION MEDIA
SUPERIOR (RIEMS)

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA

PRESENTAN

ANA MENÉNDEZ PRÍA
ANAHI URIOSTEGUI HERNANDEZ

ASESOR DE TESIS: ANDRÉS LOZANO MEDINA

MÉXICO, D.F

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I. Las sugerencias de los Organismos Internacionales respecto a la formación basada en competencias.	11
1.1 La globalización y su impacto en los diferentes ámbitos de la vida actual.	13
1.2 Impacto de la globalización en el ámbito educativo.	15
1.3 Los organismos internacionales: contexto en el que surgen y sus lineamientos respecto a la formación basada en competencias.	17
1.3.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).	18
1.3.2 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).	22
1.3.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).	27
1.3.4 Banco Mundial (BM).	32
Capítulo II. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).	41
2.1 Antecedentes Históricos.	42
2.2 Política educativa en México 2000-2012. Base de la RIEMS.	48
2.2.1 Programa Nacional de Educación 2001-2006.	52
2.2.2 Programa Sectorial de Educación 2007-2012.	53

2.3	La Reforma Integral de la Educación Media Superior.	57
2.3.1	La construcción de un Marco Curricular Común con base en competencias.	58
2.3.2	La definición y regularización de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior.	59
2.3.3	La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de propuesta.	60
2.3.4	Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.	64
Capítulo III. Elementos teóricos de un currículum por competencias.		68
3.1	Conceptualización de las competencias en educación.	69
3.2	Diseño de un currículum por competencias.	71
3.3	Las competencias docentes.	81
3.4	Evaluación del aprendizaje.	89
Capítulo IV. Análisis del Marco Curricular Común de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.		96
4.1	Conceptualización de competencia.	97
4.2	Diseño de un curriculum por competencias.	100
4.2.1	Competencias Genéricas.	104
4.2.2	Competencias Disciplinarias Básicas.	117

4.3 Competencias Docentes.	125
4.3.1 Competencias docentes relacionadas con la planeación del proceso de enseñanza.	126
4.3.2 Competencias docentes relacionadas con el proceso de enseñanza.	128
4.3.3 Competencias docentes relacionadas con la evaluación.	132
4.4. Evaluación del Aprendizaje	135
Conclusiones	141
Referencias consultadas	147

INTRODUCCIÓN

¿El Modelo Educativo Basado en Competencias que propone el Marco Curricular Común (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que puso en marcha la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2008, responde en sus planteamientos a una perspectiva teórica del curriculum bajo el modelo por competencias sólida y definida?

Para dar respuesta a esta pregunta resulta indispensable identificar las circunstancias en las que surgió dicha reforma educativa y revisar si en todo este proceso fueron tomadas en cuenta las necesidades y características de la sociedad a la que pretende responder.

Lo anterior debido a que, en los últimos años, se han generado cambios importantes en las formas de organización de las sociedades, los cuales implican realizar una modificación en los planteamientos que regulan los distintos ámbitos en los que el ser humano se desenvuelve, entre los cuales se encuentra el educativo; en el que, la visión de la educación se ha visto modificada por lo propuesto por Organismos Internacionales (OI) que le imprimen a ésta un grado de importancia, intentando convertirla en el medio fundamental para formar individuos que respondan a las exigencias de la globalización y se adapten a los cambios que se generan en la sociedad.

Es así como OI, que en sus inicios no se preocupaban por el desarrollo de la educación, comenzaron a intervenir y establecer formas para combatir las problemáticas educativas desde diferentes perspectivas (económica, social), adquiriendo un papel importante en la transformación de las sociedades actuales y sus diferentes formas de organización, ya que establecen sugerencias y lineamientos, con la finalidad de contribuir al desarrollo de los diversos ámbitos que conforman un país. Sin embargo, los planteamientos de cada uno de los OI han sido formulados a partir de una perspectiva definida, lo que limita la visión sobre educación que cada uno tiene, de tal manera que las necesidades o debilidades que detecten en la misma serán restringidas, pues parten de una idea global cuando cada uno de los países tiene necesidades particulares.

A pesar de esto, los OI tienen un fuerte impacto en la reconversión de los sistemas educativos, debido a la creencia de que sus planteamientos son la alternativa para dar respuesta a las problemáticas educativas. Por lo tanto, entendiendo la importancia que han adquirido los OI en la construcción de lineamientos para la mejora de la educación, resulta necesario revisar sus propuestas sobre un modelo educativo basado en competencias.

De tal manera, que fueron seleccionados, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), por ser OI reguladores que formulan políticas y lineamientos con la finalidad de asesorar a los países, la primera desde una visión socio-humanista y la segunda socio-económica.

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual tiene una visión socio-económica y, al ser México un país miembro de ésta, resulta conveniente revisar sus planteamientos; y el Banco Mundial (BM), con una visión totalmente económica, estableciendo criterios y lineamientos para recibir préstamos económicos.

Con la selección de estos cuatro OI se pretende obtener un panorama general de lo que se busca lograr con un modelo educativo basado en competencias desde diferentes perspectivas.

Resulta fundamental tomar en cuenta que lo señalado por los OI ha buscado impactar en la política educativa de cada uno de los países, provocando la implementación de reformas educativas que se adapten a los planteamientos de los mismos, a través de propuestas que buscan diferentes cambios en la educación, como la descentralización, los sistemas de evaluación y la modificación del currículum, considerándolos como el medio más efectivo para la transformación educativa.

En el caso específico de la modificación del currículum, se promueven nuevas formas de transmisión y adquisición de los conocimientos, con la finalidad de enfocar la educación hacia una formación que “haga a los individuos y a las sociedades viables en un mundo cada vez más globalizado que exige cualidades nuevas” (Puelles, Braslavsky, Gvirtz, Martínez, 2000, pp. 76-77). En este sentido,

Puelles y cols., plantean la posibilidad de un aprendizaje permanente que se adapte a diferentes contextos y tiempos, a partir de la apropiación de los conocimientos que permitan incrementar la competitividad de los ciudadanos, su formación y el acceso a los códigos de la modernidad (Puelles y cols., 2000, pp.76-77).

Para ello, se considera que el eje de las políticas educativas debe ser la transformación de las metodologías y estrategias de enseñanza, las formas de organización y la definición de los contenidos a enseñar, los cuales surgen a partir de la identificación de “ciertos contenidos mínimos o básicos que deben ser aprendidos por todos los niños o jóvenes que asisten a las escuelas de un mismo nivel o modalidad”. (Puelles y cols., 2000, p.56). Este modelo educativo, predominante en el mundo neoliberal, es conocido como *Modelo Educativo Basado en Competencias*, el cual promueve un currículum enfocado al desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para realizar ciertas actividades o tareas.

Todos estos planteamientos son resultado de la visión internacional de la educación; sin embargo, esto no quiere decir que ésta sea la única forma de resolver las problemáticas educativas, ni que exista unificación en el criterio para dar respuesta a las mismas.

En el caso de México, el gobierno ha retomado los planteamientos de los OI, adaptando los planes y programas de estudio de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a este modelo educativo basado en competencias.

Con el objetivo de seguir unificando el Sistema Educativo Nacional (SEN) bajo este modelo, se realizó la propuesta de una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con la finalidad de unificar los planes y programas de estudio de las diferentes modalidades que conforman este tipo educativo, a través de la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); sin embargo, resulta conveniente puntualizar que no todas las instituciones del tipo medio superior comparten este modelo, ya que existen algunas que se opusieron a

adaptarse al mismo, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Para comprender el contexto en que surge la RIEMS, se presenta una breve descripción sobre la construcción del tipo educativo medio superior, desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), esto con la finalidad de tener una base del surgimiento de dicho tipo educativo, hasta llegar a lo que hoy en día representa dentro del SEN.

Lo anterior se complementa con la revisión de la política educativa nacional de los últimos dos sexenios, específicamente del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, ya que representan el antecedente a los planteamientos que posteriormente derivaron en la RIEMS. Esta revisión permitirá dar pasó a una descripción general sobre los cuatro ejes que conforman la RIEMS, debido a que es conveniente reconocer que dicha reforma, además de construir un MCC aborda aspectos referentes a la definición y regularización de las modalidades educativas, a la instrumentación y mecanismos de gestión y al modelo certificación, con la finalidad de consolidar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Asimismo se relacionan, tanto los planteamientos de la política nacional de ambos sexenios como los de la RIEMS con los que establecen los OI, con la finalidad de identificar cómo han impactado dichos organismos en la política educativa del país.

Posterior a lo antes mencionado se abordan los elementos teóricos de un currículum bajo el enfoque de competencias, a partir de dos perspectivas teóricas: la constructivista, desde los planteamientos de Philippe Perronoud, junto con Antoni Zabala y Laila Arnau, ya que como se verá en el capítulo IV, la RIEMS en su discurso establece que el MCC fue elaborado bajo esta perspectiva; y la cognitivo-conductual, retomando a Laura Frade Rubio, debido a que se parte del supuesto, de que el MCC tiene características de dicha corriente teórica. Además de que los planteamientos contrastantes de ambas perspectivas, permiten identificar diversos aspectos conceptuales a partir de los cuales se realizó el análisis de MCC de la RIEMS.

Finalmente se realizó un análisis documental con el objetivo de analizar el Modelo Educativo basado en Competencias del MCC propuesto en la RIEMS y discutir si lo planteado en el mismo responde en su discurso a una perspectiva teórica definida.

Esta investigación consiste en un estudio descriptivo de corte cualitativo, ya que a través de la obtención de información documental acerca del Marco Común Curricular (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que puso en marcha la Secretaría de Educación Pública en el 2008 se pretende identificar la perspectiva teórica sobre la que se construyó el MCC.

Lo anterior a través de la técnica de investigación del análisis de contenido; el cual permite en el campo de la educación, *“producir y evaluar, en el material didáctico escrito, en planes de estudio o curricula académicos, ciertas características que influyen en el aprendizaje”* (Solano, 1989), mediante la definición de 2 variables:

1. Selección de la muestra; es decir, de los documentos que se van a revisar y que permitirán identificar y recopilar datos suficientes para responder a la pregunta de investigación (Solano, 1989). En este caso, se eligieron documentos oficiales y acuerdos legislativos expedidos por la Secretaría de Educación Pública que forman parte del MCC de la RIEMS y que en su contenido incluyen aspectos relacionados con el modelo curricular que se pretende poner en práctica en el nivel Medio Superior, los cuales van a permitir conocer lo planteado en la RIEMS e identificar claramente los lineamientos de la misma en relación a la perspectiva teoría del curriculum sobre la que se desarrolla; además dichos acuerdos legislativos son la base de la RIEMS.
2. Definición de las Unidades de Análisis (Solano, 1989); es decir, describir los aspectos del currículum que se van a identificar en los documentos seleccionados y que llevarán al análisis del MCC de la RIEMS para determinar la perspectiva teórica del curriculum sobre la que se desarrolla, y por lo tanto, reconocer las implicaciones que esto conlleva.

Las Unidades de Análisis de esta investigación son 4, las cuales, desde el punto de vista de las autoras del presente proyecto de investigación, representan los momentos indispensables que se deben tomar en cuenta en la elaboración de un currículum; en este caso, de un currículum por competencias.

En primer lugar, la **conceptualización de competencia** planteada por la RIEMS, identificando aquellos elementos que se relacionan con las perspectivas teóricas trabajadas.

En segundo lugar, el **diseño de un currículum por competencias**, lo cual está relacionado con el qué enseñar/aprender, identificando la manera en que se seleccionaron y se organizaron únicamente las competencias genéricas y las competencias disciplinares básicas, ya que son las que constituyen el MCC de la RIEMS y su vinculación con las perspectivas teóricas del currículum trabajadas.

En tercer lugar, las **competencias docentes** que establece la RIEMS, relacionadas con el cómo enseñar, las cuales se clasifican a partir de los tres momentos que se consideran esenciales en el proceso de enseñanza, referidas a las competencias docentes: relacionadas con la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionadas con el proceso de enseñanza y relacionadas con la evaluación.

Finalmente, la **evaluación del aprendizaje**, que tiene que ver con el cómo evaluar, detectando las características esta evaluación propuesta por la RIEMS a partir de cuatro preguntas clave, qué busca la evaluación, qué evaluar, cómo evaluar y cuando evaluar, relacionando la información obtenida en cada una de las preguntas con las perspectivas teóricas del currículum trabajadas.

CAPÍTULO I. LAS SUGERENCIAS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES RESPECTO A LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.

Uno de los elementos que reflejan el impacto que ha tenido la globalización en el ámbito educativo son las sugerencias de los Organismos Internacionales (OI), ya que, actualmente, algunos de estos influyen en la elaboración de políticas y reformas educativas. Para fines de este trabajo, resulta necesario conocer los planteamientos que han hecho algunos OI en cuanto a uno de los elementos que ha influido en la transformación de la educación, la formación basada en competencias, ya que es en el que se basa el Marco Común Curricular (MCC) establecido en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), objeto de análisis de esta investigación.

Se decidió tomar como referencia cuatro OI, debido a que se considera que son los que tienen mayor influencia educativa en nuestro país y a qué la perspectiva que tienen de la educación es diferente, al igual que las formas de intervención en la mejora educativa, lo que permitirá conformar un panorama amplio de lo que a nivel internacional se espera de la educación. Además, en sus propuestas educativas se encuentra una tendencia a la formación basada en competencias.

En este sentido, se eligieron dos OI reguladores que formulan políticas y lineamientos, con la finalidad de asesorar a los países, a través de sugerencias y acciones encaminadas a promover su desarrollo, ubicándolo de modo relevante en la esfera social, cultural, científica y tecnológica, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

La UNESCO se eligió debido a que es el organismo descendiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), mediante la cual se influye en la educación, además de que sus propuestas hacen hincapié en la transformación de los sistemas educativos hacia una formación basada en competencias, mientras que la CEPAL, igualmente perteneciente a la ONU, pero encargada de la atención de América Latina y el Caribe, retoma lo planteado por la UNESCO, tomando en

cuenta las características de América Latina y el Caribe, aspecto que llevó a su elección, ya que, al encontrarse enfocada en el estudio de las problemáticas de los países de América Latina, permite conocer más de cerca las problemáticas de México como país Latinoamericano, así como la manera en que sus planteamientos impactan en el desarrollo de políticas educativas en el país.

Por otro lado, se eligió la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ya que México es un país miembro de esta organización, por lo que su impacto en la política educativa del país es importante. Dicho organismo se encarga de asesorar a los países a través de sugerencias y acciones, partiendo de la evaluación que se hace de la situación real en la que se encuentran los diferentes ámbitos de desarrollo de los países miembros; además, es el que ha trabajado más ampliamente el tema de las competencias, a través de su Programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo).

Por último, están los organismos que establecen criterios y lineamientos que deben seguir los países para recibir los préstamos económicos que otorgan y que los gobiernos nacionales utilizan para realizar acciones que permitan el desarrollo de sus países, centrándolo en las esferas económica y financiera, como es el caso del Banco Mundial (BM), elegido por la importancia que tiene en el financiamiento de la educación, ya que es considerado como uno de los prestadores de financiamiento externo más importantes; además, es indispensable conocer lo que este organismo exige para poder obtener los préstamos que otorga, ya que México, como país en vías de desarrollo, necesita de éstos para poder ampliar su intervención en materia educativa.

Asimismo, el conocimiento de los planteamientos que hacen estos OI permite tener un panorama más amplio en cuanto a la perspectiva que tienen para establecer los lineamientos y sugerencias para el desarrollo de los países.

Cabe mencionar que, antes de abordar los planteamientos de los OI sobre una educación basada en competencias, resulta conveniente contar con un panorama general de cómo la globalización ha impactado en los diversos ámbitos que componen a la sociedad, ya que es de este contexto del que parten los OI para construir sus propuestas y lineamientos para el desarrollo de la educación.

1.1 La globalización y su impacto en los diferentes ámbitos de la vida actual.

Resulta necesario comprender que la globalización es un proceso que no sólo atañe a lo económico sino a otros ámbitos como el social, cultural, político, tecnológico, etc., y que, por lo tanto, impacta y transforma la sociedad y las formas de organización de ésta. Sin embargo, es preciso comenzar conceptualizando a la globalización, ya que este fenómeno es sumamente complejo debido a la diversidad de ámbitos en los que se genera e impacta, lo que lo convierte en un término polisémico, que no ha podido ser universalizado; es decir, que la conceptualización que se tiene del mismo varía desde la perspectiva teórica que se estudie.

Se tomará como base la definición que propone González Casanova, P. (1968, citado en Garandilla J. 2002), quien se refiere a ella como un proceso de dominación de los mercados y las sociedades en términos político-militares, financieros-tecnológicos y socio-culturales, además de un proceso de apropiación de los recursos naturales y riquezas, que se realiza de manera especial, en donde el desarrollo tecnológico-científico más avanzado se combina con formas muy antiguas que hoy aparecen como fenómenos de privatización, desnacionalización, desregulación y marginación, los cuales facilitan procesos macrosociales de explotación de trabajadores, artesanos, hombres, mujeres y niños. Esta concepción permite comprender cómo es que la globalización impacta en diferentes espacios que constituyen a la sociedad, a partir de un proceso de dominación, tanto humana como de recursos, que provoca cambios trascendentales en la forma de vida de los individuos, lo que a su vez contribuye al incremento de las demandas en distintos ámbitos como medio para sobrevivir en este nuevo sistema.

En el ámbito económico, el mundo del trabajo ha sufrido cambios importantes que han transformado la organización de las empresas, las cuales han tenido que modificar su estructura organizativa y sus modos de producción, ya que las economías se ven obligadas a trabajar en tiempos reales a nivel planetario, a través de una red de interconexiones. Asimismo, se encuentran otros cambios como la desregulación del mismo sistema, concebida como una condición

indispensable para aumentar y sostener la competitividad, además de la flexibilidad de la producción y el proceso de trabajo que tiene como consecuencias a nivel empresarial, de acuerdo con la CEPAL (2002):

La multiplicación de las formas de organizar la producción, también [...] la articulación de redes de empresas, tanto verticales como horizontales, y la subcontratación de tareas y procesos, lo que evita asumir los costos fijos de actividades que no tienen continuidad en el tiempo o que no son centrales en los procesos de producción.

En cuestión política, la democracia adquiere fuerza frente a otras formas de gobierno como la monarquía, debido a que en su discurso promueve la participación de los individuos, el pluralismo, la elección de las autoridades y la alternancia en el poder, lo que permite a los ciudadanos intervenir en las decisiones políticas del país al que pertenecen (CEPAL, 2002). Además, el Estado-Nación pierde fuerza otorgando mayor poder a empresas trasnacionales que cuentan con recursos para atender las demandas de la sociedad, lo que ocasiona la privatización y descentralización de los servicios.

En cuanto al ámbito tecnológico, los grandes avances de la tecnología y la apertura del conocimiento obligan a las personas a acceder a la información y a manejar de forma adecuada las nuevas tecnologías para estar al tanto de los constantes cambios, lo cual resulta importante, pues, debido a la globalización, surge la necesidad de conocer lo que sucede en las diferentes partes del mundo, ya que estos sucesos tienen repercusiones en todas las naciones; además, el tener acceso y manejo de información y tecnología se ha convertido en la base para lograr el desarrollo tanto individual como colectivo.

En la parte social se le ha otorgado gran importancia a los derechos humanos, los cuales se han convertido en el nuevo *ethos mundial* (CEPAL, 2002), como promotores de la igualdad, solidaridad y no discriminación, con lo cual todos los seres humanos adquieren un valor importante a nivel mundial. Además, existe la necesidad de que las sociedades tengan la capacidad de responder y adaptarse a los constantes cambios que sufre el mundo, ya que estos son cada vez más rápidos. Las migraciones, debido a cuestiones económicas o inestabilidad política, son otra repercusión en las estructuras sociales, lo que promueve un modelo

intercultural donde puedan convivir personas de diferentes rasgos culturales (Didou Aupetit, 2000, p. 69).

Con lo expuesto se puede ver cómo con la globalización se han producido diversos cambios en todos los ámbitos que influyen en el modo de vida de los individuos, de tal manera que se establecen nuevos lineamientos que deben ser seguidos por éstos para transformar sus formas de organización, contribuyendo con ello al desarrollo del país al que pertenecen. Otro ámbito en el que la globalización tiene cierto impacto y que, por lo tanto, debe contribuir al desarrollo, es el educativo, expuesto en el siguiente apartado.

1.2 Impacto de la globalización en el ámbito educativo.

El ámbito educativo, el que para fines de este trabajo interesa, es uno de los más afectados, ya que los cambios en el sistema económico, político y social le dan a la educación un papel fundamental.

En primer lugar, el tema de la información, donde el acceso a ésta se puede dar desde diversos medios tecnológicos y de comunicación, obliga a la educación a transformar el papel de la escuela como medio de información y enseñanza, ya que ahora se deben desarrollar en los individuos “funciones cognitivas superiores” (Brunner, 2000) que les permitan aprender a seleccionar, evaluar, interpretar, clasificar y utilizar la información que reciben de dichos medios.

Por otro lado, los cambios en las formas de organización del trabajo le dan un papel primordial a las empresas trasnacionales, quienes establecen los perfiles de formación requeridos, obligando a los sistemas educativos a reorientar su formación hacia las competencias que demanda el mercado laboral. Además, las nuevas reglas comerciales, que generan cambios en las relaciones productivas, donde una vez más predominan las empresas trasnacionales, requieren del libre tránsito de profesionales, lo que obliga a los sistemas educativos a replantear la orientación de su formación y a establecer criterios de evaluación y convalidación académica, así como equivalencias de créditos y acreditación de profesionales.

Otro impacto en el ámbito educativo son las migraciones que se han convertido en la principal causa de rezago o deserción escolar, lo que lleva al planteamiento de nuevas modalidades educativas que permitan atender e integrar a la población con dichas características. También, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) permiten la incorporación de nuevas modalidades educativas¹, lo que ayuda a ampliar la cobertura y favorecer la formación continua y permanente que se requiere en este mundo tan inestable y cambiante.

En cuanto a las brechas de desigualdad e inequidad que la globalización genera, se busca implantar estrategias que ayuden a combatir estas problemáticas y a crear un mundo más justo (Sánchez, 2008).

Además, los cambios geopolíticos que se han desarrollado en el mundo han impactado en la organización de la economía, tomando formas y funcionamientos que cambian rápidamente por las innovaciones tecnológicas, de comunicación y de información, que han llevado a un juego constante entre el ajuste y la flexibilidad, y le dan significado a las políticas públicas en distintos terrenos entre los que se encuentra el educativo (Negrete, 2007, p.50).

Lo anterior obliga a la elaboración de nuevas políticas nacionales que puedan ser llevadas a cabo para responder a las exigencias de la globalización y, al mismo tiempo, transformar la práctica educativa. Hoy en día, el desarrollo de políticas educativas no depende exclusivamente de los gobiernos nacionales, ya que de acuerdo con Tarabani (2008), éstas se determinan a partir de “la coordinación de diversas actividades educativas (financiación, provisión, regulación), actores sociales (Estado, mercado, comunidad y familia) y las escalas de decisión (nacional, supranacional, subnacional)” que convierten a la organización y gestión de la educación en un proceso muy complejo.

La educación, por lo tanto, adquiere un papel fundamental, pues será el medio por el cual a los individuos les será transferido el conocimiento y mediante la cual irán adquiriendo la capacidad de utilizarlo para responder a las necesidades de desarrollo del país, y como forma para la construcción del futuro

¹ Entre las nuevas modalidades educativas se encuentran: a distancia y mixta (distancia-presencial).

de cada uno de ellos, pues el conocimiento, pero sobre todo el manejo que se haga de éste mediante las competencias generadas en el individuo, ha quedado ahora como la herramienta que la sociedad debe tener para mejorar los estándares de vida de la población.

1.3 Los Organismos Internacionales: contexto en el que surgen y sus lineamientos respecto a la formación basada en competencias.

Los OI han adquirido un papel fundamental en la definición de las agendas de actuación en diferentes ámbitos, ya que éstos van estableciendo parámetros y lineamientos que permiten ir construyendo un nuevo mundo social. La educación se convierte en una pieza clave de intervención, a tal grado que diferentes OI, que no necesariamente fueron creados con la finalidad de atender problemáticas educativas, como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, el Fondo Monetario Internacional, etc., han realizado propuestas educativas para responder a dichas problemáticas. Por lo tanto,

Los Organismos Internacionales [...] no sólo aumentan su importancia desde un punto de vista cuantitativo, en la medida en que se expanden y multiplican, sino que, sobre todo, aumentan su importancia desde un punto de vista cualitativo, ampliando sus áreas de intervención y convirtiéndose en poderosos reguladores de las políticas sociales y educativas a nivel nacional (Tarabani, 2008).

De tal manera que, el impacto que ha tenido la globalización se ha visto reflejado en las sugerencias que hacen los OI a los gobiernos nacionales como medida para integrarse a este nuevo sistema, y con ello permitir el desarrollo de cada país.

Los OI empezaron a adquirir importancia en la elaboración de políticas públicas a partir de la posguerra. Como se mencionó anteriormente, por medio de la educación se abre una brecha importante de intervención para el establecimiento de parámetros y lineamientos que permitan el desarrollo económico, social, político y cultural de los países.

La intervención de los OI en el ámbito educativo se da desde diferentes perspectivas y con diferentes finalidades. Los OI seleccionados (UNESCO,

CEPAL, BM y OCDE) serán desarrollados en primer lugar por su área de intervención y, a partir de ésta, según el orden cronológico de su creación.

1.3.1 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es un OI que se ha caracterizado por estudiar las problemáticas educativas y proponer políticas basadas en lineamientos encaminados a la mejora de la educación, con la finalidad de que los países eleven los niveles de desarrollo económico, político, social, etc. Es por ello, y por la fuerte influencia que tiene sobre la educación en la actualidad, que resulta indispensable estudiar dicho organismo para comprender los cambios que se están generando en el ámbito educativo.

Este organismo fue creado en 1945 por la ONU, después de ver las terribles consecuencias que había dejado la Segunda Guerra Mundial. En sus inicios contaba con 37 países miembros, mientras que hoy en día 188 países forman parte de ésta. Se creó con la convicción de que era necesario

Asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación, la posibilidad de investigar libremente la verdad objetiva y el libre intercambio de ideas y de conocimientos. Además, resuelven desarrollar o intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas (UNESCO, 1945).

Lo anterior fundamentado con su propósito central de contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones, a través de la educación, la ciencia y la cultura (Maldonado y Rodríguez, 2002).

La UNESCO busca, mediante la cooperación de las naciones del mundo, promover una educación que permita el desarrollo sostenible basado en los derechos humanos, el respeto mutuo y la reducción de la pobreza; crear condiciones para el diálogo entre civilizaciones, culturas y pueblos, fundado en el respeto de los valores comunes y en generar el intercambio de conocimientos.

Se encarga de promover la educación, la ciencia y la cultura, y es uno “de los principales OI que ha procurado sostener -dentro del actual contexto de la globalización económica- una perspectiva más social y humanista de la educación, a diferencia de otras agencias internacionales, que manifiestan fundamentalmente una perspectiva económica” (Maldonado y Rodríguez, 2002).

Concibe a la educación como el medio para consolidar la paz, erradicar la pobreza, promover el desarrollo sostenible y el diálogo multicultural, por lo que se ha dedicado al mejoramiento de la educación en todo el mundo, contribuyendo a la construcción de sociedades justas, que valoren el conocimiento, promuevan la paz, promuevan la diversidad y defiendan los derechos humanos.

La UNESCO promueve la educación como derecho fundamental sin distinción de raza, sexo, idioma o religión. Esta educación debe ser de calidad y debe promover el intercambio de conocimientos y el fomento de las capacidades del ser humano, lo cual se refleja a través de políticas que aseguren el acceso de todos a la educación.

En diferentes etapas de su historia, la UNESCO se ha enfocado en diferentes problemáticas educativas, creando políticas encaminadas a establecer lineamientos y propuestas viables que permitan el desarrollo económico, social, cultural de los países. Actualmente, las estrategias y actividades que realiza toman como punto de partida los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM), que son una serie de metas y objetivos planteados por la ONU con la finalidad de erradicar la pobreza y el hambre, mejorar la educación, la equidad de género y la sostenibilidad ambiental; incrementar la salud y fomentar una asociación mundial para el desarrollo (Maldonado y Rodríguez, 2002), proponiendo a la educación como elemento fundamental, pero una educación que se encuentre encaminada al desarrollo económico de los países.

Para ello, la UNESCO desarrolló varios programas, entre los que se encuentra el *Informe Delors*, el cual plantea 5 principios básicos que son necesarios para la educación del siglo XXI, y que tienen como finalidad el *aprender a aprender* (Palmerín, Sesento y Mercado, 2009). Estos principios son:

- ❖ Aprender a ser.

- ❖ Aprender a pensar.
- ❖ Aprender a conocer.
- ❖ Aprender a hacer.
- ❖ Aprender a convivir.

Esto, debido a que los constantes cambios que enfrenta la sociedad obligan a los individuos a estar en un aprendizaje constante y, en ocasiones, a reincorporarse a la vida académica para alcanzar nuevos niveles de formación profesional (Palmerín y cols., 2009).

Por otro lado, creó el proyecto *Educación Para Todos* (EPT), que es un compromiso que se realizó a nivel mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. Este compromiso se puso en marcha en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, que se llevó a cabo en 1990, donde distintos países acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo hacia finales del decenio, y se les exhortó a realizar mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos.

Se pueden distinguir dos de sus áreas sustantivas que son claves en el cumplimiento de sus objetivos. La primera se relaciona con la producción de información actualizada y confiable sobre la educación, para dar seguimiento al cumplimiento de las metas de EPT y ODM. La otra área prioritaria es el monitoreo y apoyo a la calidad educativa en todos los países, donde la UNESCO tiene un rol clave (CEPAL, 2005).

Para lograr lo mencionado anteriormente, la UNESCO apuesta por un aprendizaje permanente basado en la construcción de competencias adecuadas que contribuyan al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (Argudín, 2001). Para Palmerin y cols. (2009), las competencias son “el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea”; mientras que Cecilia Braslavsky (citada en UNESCO s. f. párr.1), las define como:

El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimientos a través de la

acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo.

Para la UNESCO, las competencias son el pilar fundamental del desarrollo curricular, y es por ello que deben emplearse como el eje organizador del currículum. Esto permitirá establecer un perfil del estudiante en el que se especifiquen las situaciones, tareas y problemáticas relacionadas a la vida real, al mundo laboral o a la lógica interna de cierta disciplina, y que los estudiantes serán capaces de resolver al terminar su formación.

Utilizar las competencias como eje principal del currículum permite a los estudiantes dejar del lado el currículum convencional, basado en la memorización, para pasar a otro que permita trasladar lo aprendido en el aula a la vida real (UNESCO, s.f.).

Todo esto implica también el estudio de nuevas formas de certificación que tomen en cuenta todas las competencias adquiridas por los individuos, y sean reconocidas en el contexto social y laboral (San Martín, 2009).

Por ello, la UNESCO propone la creación de nuevos modelos educativos que respondan a las transformaciones de la sociedad contemporánea y que consideren el rol fundamental que tiene el conocimiento en este nuevo contexto histórico. A partir de esto, este nuevo modelo debe:

[...] estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad (González, 2007).

En este sentido, la UNESCO (sitio oficial) apoya a los gobiernos de los países definiendo y precisando en qué consiste la enseñanza y el aprendizaje basado en competencias; colabora con los responsables de política educativa y con los docentes en el establecimiento de estrategias que ayuden a incorporar las competencias necesarias para la vida, y fomenta vínculos entre diversos enfoques educativos que integren la formación en competencias con el desarrollo social y humano.

1.3.2 Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), trabaja en conjunto con la UNESCO, pero enfocándose en la situación de los países de América Latina y el Caribe, lo cual permite comprender más específicamente la forma en la que intervienen este tipo de OI en la política educativa mexicana.

Este organismo fue creado en 1948 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, como una de las cinco comisiones regionales de Naciones Unidas, con el objetivo de ayudar y colaborar con los gobiernos de la zona en la investigación y análisis de los temas económicos regionales y nacionales. Su finalidad es contribuir al desarrollo económico y social de América Latina, coordinando las acciones dirigidas a su promoción y reforzando las relaciones de los países latinoamericanos entre sí y con los demás países del mundo.

En los años 60's surgió en su interior el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), institución que permitió el desarrollo del pensamiento económico y sociológico latinoamericano, ya que desarrolló modelos y estrategias económicas y sociales acorde a los principios de desarrollo industrial y de distribución social de la riqueza; y a pesar de que con los años decayó su influencia en esos ámbitos, la CEPAL continúa teniendo gran importancia en el pensamiento económico y social de América Latina. Además, este OI ha abierto la brecha en la comprensión de las relaciones económicas establecidas entre los países centrales y los periféricos.

De acuerdo con Delgado, (2007), durante los 90's, la CEPAL y la UNESCO se unieron en "una sola propuesta radical por sus alcances, esencialmente por las perspectivas que abre: el papel central de la educación y el conocimiento en el desarrollo, sobre todo de los países latinoamericanos". El desarrollo al que hacen referencia estos OI es, además de económico y material, cultural, político y ecológico.

A partir de la globalización, la CEPAL plantea que el progreso económico y técnico se sustenta fundamentalmente en la educación y en la producción de

conocimientos. De ahí, que establezca como objetivos estratégicos de la educación el desarrollo de una competitividad internacional, en conjunto con una democratización que implique la formación y participación plena de los ciudadanos. Además, postula la necesidad de una mayor autonomía de las instituciones para ejecutar programas educativos con más pertinencia y responsabilidad en cuanto a los resultados y al empleo de recursos, gestión, capacitación y desarrollo científico-tecnológico.

En cuanto a la elaboración de políticas, recomienda como ejes la equidad e igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad que garantice la eficacia en el empleo de los medios y en el logro de las metas.

La CEPAL otorga gran importancia a la cooperación regional e internacional, y considera que esta política puede orientarse de acuerdo a tres ejes estratégicos:

1. La cooperación para formar recursos humanos altamente capacitados mediante la utilización eficiente de la capacidad instalada en las universidades y centros académicos de la región.
2. La cooperación en el campo del desarrollo económico, impulsando la vinculación entre la investigación científica y tecnológica y las necesidades del sector productivo.
3. La cooperación en la ejecución operativa de propuestas estratégicas aprobadas para mejorar la educación (De Allende y cols., s. f.).

Para dicho organismo, la educación es un instrumento de gran utilidad para la integración social y para elevar la competitividad de las economías basadas en el progreso científico y tecnológico, por lo que la educación se convierte en un elemento privilegiado que permite generar y promover recursos humanos de mayor calidad.

En este sentido, la CEPAL indica que América Latina ha avanzado respecto a cobertura, pero que a la vez ha dejado de lado la conexión del sistema educativo con la evolución del sistema productivo y las transformaciones de la sociedad,

impidiendo la incorporación de planes de estudio que respondan a las demandas de la economía y del ejercicio ciudadano (OEI, s.f.a).

Por lo tanto, la educación debe desarrollar en los individuos competencias que permitan aprender a lo largo de toda la vida, que son necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y que ayudan a la construcción de proyectos de vida en relación con otros (Cortes y Giacometti, 2010).

De acuerdo con Cortes y Giacometti (2010), estudios realizados por la CEPAL a comienzos de la década de los 90's, muestran que sólo el 8% de los jóvenes, de 20 a 24 años, finalizaba el tipo medio superior, lo que en el 2006 se ubicó en el 20.5%. Los bajos niveles de egreso del tipo medio son preocupantes, ya que la finalización de este tipo educativo es un fuerte condicionante para el ingreso al mercado de trabajo en puestos de calidad.

La CEPAL considera que el desafío de los países de América Latina es brindar una educación de calidad, que permita a los niños y adolescentes el desarrollo cognitivo y emocional y la adquisición de las destrezas y competencias necesarias para una vida adulta más plena y satisfactoria. Por lo tanto, solicita a los países de América Latina y el Caribe que avancen en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la construcción de acuerdos sobre el concepto y la modalidad de medición de la calidad para facilitar su seguimiento sistemático a nivel regional.

Además, destaca la necesidad de un consenso amplio y permanente entre los diversos actores económicos, políticos y sociales respecto a la educación para que establezcan acuerdos básicos cuyos criterios fundamentales se centren en la equidad, entendida como igualdad de oportunidades y compensación de diferencias; y el desempeño, referido a la evaluación de los rendimientos y el incentivo a la innovación productiva. (OEI, s.f.b)

Percibe como principales desafíos de reformas requeridas y/o realizadas en la educación:

- ❖ La continuidad educativa. A pesar de que se cuenta en algunos países con una matrícula universal en primaria, el reto es lograr avances importantes en

materia de continuidad de los estudiantes dentro del sistema educativo, intentando lograr una cobertura universal en la educación secundaria.

- ❖ El aumento en la calidad de la educación. Implica la elaboración de herramientas de diagnóstico y medición de la calidad que permitan tomar decisiones en materia educativa.
- ❖ La mayor equidad de oportunidades educativas. Promover una reforma educativa que permita la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad, garantizando que los sectores más desfavorecidos permanezcan más tiempo en el sistema, adquieran una formación oportuna y cuenten con mayores opciones de movilidad socio-ocupacional.
- ❖ La adecuación de los sistemas educativos a las exigencias productivas y a la competitividad global, basada en la incorporación de progreso técnico. Consiste en modificar la orientación y estilos pedagógicos hacia la formación para el desarrollo productivo, que debe tomar en consideración las destrezas de la sociedad de la información y del conocimiento.
- ❖ La educación para el ejercicio de la ciudadanía moderna. Se considera a la democracia como forma de gobierno que rige la mayoría de los países de la región; por lo tanto, se fomenta el ejercicio de la ciudadanía, caracterizado por el intercambio mediático, el diálogo público, el procesamiento informado de las demandas de distintos grupos sociales y la autoafirmación cultural (OEI, 1994).

Por otro lado, se propone la reestructuración del tipo medio superior para facilitar la incorporación y permanencia de todos los jóvenes en instituciones educativas; flexibilizar y actualizar los contenidos, lo que se lograría invirtiendo en infraestructura y materiales, capacitando a los docentes y previendo programas especiales para la población pobre y marginada. Esto debido a que la formación que se da en el tipo medio superior mostraba una diferencia muy grande entre los que se formaban para ingresar a la universidad y aquellos técnicos demandados por el sector económico. La escuela técnica no forma a sus alumnos en las

nuevas competencias demandadas por la nueva economía, lo que provocó que éstas fueran perdiendo su capacidad formativa.

En este sentido, se hizo hincapié en la transformación de los sistemas educativos para que la población adquiriera los códigos de la modernidad, entendidos por Franco y Espíndola (2000 citados en OEI, 1994) como "el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna", lo cual debe permitir a los individuos incorporarse en las nuevas formas de producción y participar de manera asertiva en espacios de negociación y toma de decisiones.

De acuerdo con la CEPAL (s.f.a), lo anterior se va a lograr a partir de una educación que vincule el sistema educativo con el campo laboral, para lo cual es necesario brindar una educación que cuente con las siguientes características:

- ❖ Igualdad de oportunidades para todos.
- ❖ Fomente el pensamiento crítico de la realidad.
- ❖ Combata las desigualdades sociales.
- ❖ Forme ciudadanos con base en la transmisión de valores democráticos.
- ❖ Forme para la competitividad, a través de habilidades y destrezas para el desempeño productivo.
- ❖ Promueva políticas de descentralización.

Todo esto con la finalidad de formar individuos competitivos que desarrollen dos tipos de capacidades:

1. Comprender los cambios que se generan continuamente de forma impredecible.
2. Desarrollar las aptitudes para el empleo, que son el saber, saber hacer y saber ser. (CEPAL, s.f.a)

A partir de esto, la CEPAL (s.f.a), promueve políticas educativas mundiales que definan los conocimientos básicos para responder a las exigencias actuales, señalen las relaciones entre el mundo del trabajo y la educación y coloquen como prioridad la calidad del servicio educativo.

Por último, las metas que se han establecido incluyen aumentar la dotación de equipamiento tecnológico, fortalecer la capacitación de los docentes y ampliar la provisión de material didáctico, aspectos que han sido críticos durante las últimas décadas.

1.3.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

Resulta importante conocer los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en cuanto al quehacer de la educación, ya que, en primer lugar, México es un país miembro de este OI, por lo que debe responder a los planteamientos del mismo, tomando en cuenta las evaluaciones que se hacen sobre la situación del país. En segundo lugar, debido a que la OCDE tiene una fuerte tendencia hacia la educación basada en competencias, pero con un enfoque economista.

La OCDE es el organismo descendiente de la Organización Europea para la Cooperación Económica encargada de administrar los recursos para la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Nace formalmente en 1961, por la alianza de casi todos los países de Europa Occidental, con Estados Unidos y Canadá, a la que posteriormente se le unieron Finlandia, Nueva Zelanda, México, República Checa, Turquía, Israel, Japón, Corea, Chile y Hungría, reuniendo un total de 33 países.

Es una organización conformada por países ricos, dedicada principalmente al estudio de los problemas económicos y a la coordinación de sus políticas. Su trabajo principal es la generación de análisis y propuestas en temas económicos, financieros, laborales, educativos, medio ambientales y de desarrollo económico y social, que puedan servir de marco para la toma de decisiones de la propia organización, de los países miembros o de otras instancias multilaterales (Bobadilla, s.f.).

El ingreso de México a la OCDE fue en 1994, cuando dicha organización comenzó un proceso de redefinición para dar cabida a países con economías

relevantes que compartieran sus principios. El gobierno mexicano aprovechó el fuerte auge que tuvo su economía durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari para internacionalizarla, por lo que firmó el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá e ingresó a la OCDE con la finalidad de impulsar la modernización del país.

En la actualidad, la OCDE actúa como centro de decisión que coordina las políticas de los países ricos y encauza su presión sobre otros OI (Martínez, 2007). Dentro de sus objetivos se encuentran:

- ❖ La coordinación de las políticas económicas para la expansión y el progreso del nivel de vida de los países miembros, manteniendo la estabilidad financiera;
- ❖ La ayuda a los países subdesarrollados;
- ❖ El fomento de acciones específicas en campos, tales como la enseñanza, la tecnología, la mano de obra, la agricultura, etcétera.

Los países miembros están en capacidad de intercambiar información, coordinar políticas o solicitar la realización de estudios que permitan diagnosticar el estado de un problema o de una política específica y aprovechar experiencias similares de otras naciones.

Además, los miembros de dicho OI están convencidos de que, debido a los constantes cambios que se producen en el mundo actual, los individuos necesitan desarrollar diversas competencias que les permitan responder a las demandas de la vida moderna. Dichas competencias deben ser desarrolladas por todos los individuos, con el objetivo de lograr crecimiento económico e igualdad social.

En este sentido, Martínez (2007) señala que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen totalmente de las competencias de toda la población, competencias que cubren conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.”

Fue a partir de estos ideales que la OCDE decidió poner en marcha una política denominada *Programa de Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo, 2002), donde hace un amplio análisis acerca de la importancia de las

competencias, y establece los lineamientos generales para establecer aquellas que los individuos del mundo globalizado deben desarrollar.

La OCDE (2005) parte de la definición de competencia como algo “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”

Siguiendo la línea del establecimiento de competencias consideradas como esenciales o claves para actuar en la sociedad actual, se creó un marco de análisis que identifica tres categorías de competencias claves:

1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimiento previo, así como también con instrumentos físicos como los computadores.
2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.
3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decidir, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites (Brunner, 2005).

A partir de estos puntos, la OCDE (2005) definió las competencias clave que deben desarrollar los individuos, sobre todo los de los países miembros, ya que es a partir de dichas competencias que se evalúa el avance educativo de éstos, a través de la prueba de PISA, cuyo objetivo es monitorear sí los estudiantes que están por concluir la educación básica han adquirido los conocimientos y habilidades básicas para participar en sociedad. Las competencias clave son:

- ❖ Uso de herramientas interactivas.
- ❖ Uso de lenguaje, símbolos y textos interactivos.

- ❖ Uso de conocimientos e información interactiva.
- ❖ Uso de tecnología interactiva.
- ❖ Interacción con grupos heterogéneos.
- ❖ Buena relación con otros.
- ❖ Cooperación, trabajo en equipo.
- ❖ Manejo y resolución de conflicto.
- ❖ Ser autónomo.
- ❖ Actuar con responsabilidad.
- ❖ Crear y conducir un plan de vida y proyectos personales.
- ❖ Defender y afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

En el caso de México, la OCDE ha realizado estudios sobre los diferentes tipos de educación, incluyendo la educación media superior, sobre la cual se han hecho varias observaciones y sugerencias para su mejora, ya que este organismo considera que mejorar la educación media superior permitirá contribuir al desarrollo de la educación superior.

En cuanto a la situación actual de este tipo educativo, considera que las opciones de formación técnico-profesional son poco atractivas, ya que se observan deficiencias en la calidad de la capacitación y la falta de contacto con las empresas; en general, las modalidades del tipo medio superior se encuentran descoordinadas y fragmentadas; las instituciones particulares se han adaptado más rápidamente a la evolución de la demanda de las empresas que las instituciones públicas, y es este tipo educativo el que tiene la mayor demanda del sistema educativo.

Para combatir dichas problemáticas, la OCDE sugiere realizar diversas acciones, las cuales, con fines de organización, se clasificarán de acuerdo a sus líneas de acción.

En cuanto a la organización del currículum, se propone la introducción de una organización modular basado en créditos, analizando y examinado cuidadosamente la situación del mercado de trabajo para evitar el incremento de estudiantes en las disciplinas sobresaturadas; disponer de patrones de referencia nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama profesional, y

efectuar evaluaciones sobre esa base mejorará la calidad educativa a través del establecimiento de procesos de evaluación, acreditación y certificación; también, se propone diferenciar y flexibilizar los conjuntos educativos en cuanto al currículum, competencias laborales de los trabajadores, educación continua; crear para cada área profesional un comité nacional permanente compuesto por representantes de los sectores académico y productivo, con el objeto de definir las ramas profesionales y los programas pertinentes.

En cuanto a la organización del un sistema de educación media superior, se sugiere separar las preparatorias de las universidades y agruparlas en un sistema nacional apropiado; reforzar las formaciones técnico-profesionales; establecer un marco nacional que contemple la política nacional para aumentar la movilidad del personal entre las instituciones y mejorar la calidad académica; crear un sistema nacional de educación media, que instituya reglas de organización y admisión que sean las mismas en todas partes y para todos; que utilice los medios disponibles de la manera más equitativa y eficaz posible; que permita la participación de los representantes del sector económico en la definición de los currículos y que garantice el acceso equitativo de todos los candidatos que sean aptos para ello; otorgar más autonomía a los institutos tecnológicos para favorecer la adaptación de sus servicios a las necesidades del desarrollo económico y social (De Allende, Díaz y Gallardo, s.f).

De acuerdo con Maldonado y Rodríguez (2002), la estructuración y conducción de dicho sistema se logrará a partir de la definición de sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales y la vinculación entre subsistemas.

Otras propuestas importantes son las de implantar, en colaboración con los empleadores, niveles de formación y capacitación que sean reconocidos por el sector empresarial; desarrollar considerablemente el nivel técnico superior en el sector tecnológico o en instituciones como las universidades tecnológicas; perfeccionar al personal a través del establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema y estímulos salariales (Maldonado y Rodríguez, 2002).

Para la OCDE, la educación media superior tiene un papel fundamental para elevar los niveles de competencia de los trabajadores que el mercado laboral necesita, y para ello hace un fuerte énfasis en la formación basada en competencias plasmada en su programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) y en la atención del tipo medio superior, a partir de los estudios realizados por dicho organismo para el análisis de las problemáticas educativas, que este tipo educativo enfrenta, y elaborando una serie de sugerencias que, en este caso, a México como país miembro le corresponde tomar en cuenta con la finalidad de elevar sus niveles de desarrollo.

1.3.4 Banco Mundial.

El Banco Mundial (BM) es un OI con visión económica, que brinda ayuda financiera a los países en desarrollo, con la finalidad de combatir la pobreza, suministrando recursos, proporcionando conocimientos y creando capacidad en los sectores público y privado. Resulta importante su estudio, ya que actualmente se ha convertido en uno de los organismos más importantes para la financiación de la educación.

El BM surgió en 1944 durante la conferencia de Bretton Woods, con la finalidad de apoyar la reconstrucción y el desarrollo de los países durante la postguerra. En ese entonces, una de las prioridades de este OI fue encontrar alternativas para la reconstrucción de Europa, la cual, al poco tiempo, se transformó, dando paso a la que ahora es su función central enfocada a la ayuda a largo plazo para el desarrollo de los países atrasados y a la disminución de la pobreza (Martínez, 2007).

En el caso de la educación, fue hasta 1963 que el BM tuvo su primera intervención dirigida a la educación secundaria, y en 1968, cuando se expandieron los programas sociales y educativos con la finalidad de combatir la pobreza.

Hoy en día, este OI representa una fuente vital de asistencia financiera y técnica, propiedad de 186 países miembros y conformada por dos instituciones, cuya finalidad es lograr una globalización incluyente y sostenible. El Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), que se encarga de los países

de ingreso mediano o pobres con capacidad crediticia, y la Asociación Internacional de Fomento (AIF), que se enfoca a los países más pobres, ofrecen créditos y donaciones con el propósito de invertir en educación, salud, administración de políticas públicas, infraestructura, desarrollo del sector financiero y privado, etc. Además, el BM ha desarrollado un gran interés por construir centros de análisis de políticas públicas, concentrando diversos especialistas por regiones y temáticas como pocas organizaciones en el ámbito internacional (B.M., sitio oficial).

Pero la labor del BM no se limita a ofrecer financiamiento, sino que, al mismo tiempo, brinda asesoría en materia de políticas públicas, análisis sectorial y coordinación de la asistencia a la educación para que los países hagan buen uso de los recursos que reciban (Bretton Woods, sitio oficial). Al mismo tiempo, se encarga de promover los vínculos entre la educación y el crecimiento económico, respondiendo así a las demandas de la globalización.

En el ámbito educativo, como ya se mencionó, el BM es considerado como uno de los prestadores de financiamiento externo más importante, otorgando cerca del 15% de toda su ayuda externa a la educación (Maldonado y Rodríguez, 2002), con dos propósitos fundamentales:

1. Ayudar a los países a lograr la cobertura universal en educación primaria.
2. La construcción de destrezas flexibles que permitan competir en los mercados actuales.

Para lograr esto, apoya 2 proyectos:

1. Educación para todos (EFA): el objetivo es brindar educación primaria gratuita, de buena calidad y obligatoria, a todos los niños y niñas del planeta para el año 2015.
2. Educación para el conocimiento de la economía (EKA): pretende formar fuerza de trabajo capacitada para generar el crecimiento económico a partir del

conocimiento que adquiriera. Este factor respalda el aprendizaje para toda la vida, que consiste en mantener a la fuerza laboral en permanente capacitación en relación con las constantes transformaciones que se dan en la tecnología.

Los préstamos que hace el BM se distribuyen alrededor de los diferentes países del mundo; sin embargo, durante el 2005, el mayor número de préstamos fueron a los países de América Latina (34%), seguido de África (19%), mientras que el resto (24%) se distribuyó entre Europa y Asia del Norte (Maldonado y Rodríguez, 2002)

Los préstamos que otorga el BM para la educación tienen, entre otras justificaciones, las de apoyar los esfuerzos de los países para adoptar reformas que permitan al sistema funcionar en forma eficaz a menos costo público. Da prioridad a los países dispuestos a adoptar políticas en materia de educación superior, que otorguen prioridad a la estructura diferenciada de las instituciones, la diversificación de fuentes de financiamiento y a las demandas del mercado. En estos países, los préstamos concedidos por el BM están destinados a apoyar reformas de políticas y estrategias nacionales al desarrollo institucional y el mejoramiento de la calidad de los servicios. (De Allende y cols., s. f.)

Para dicho organismo, la educación constituye el pilar del desarrollo humano que contribuye al progreso de la comunidad, la sociedad y la economía de cada país, por lo que el BM apoya a los países en la integración de estrategias económicas que impulsen el desarrollo de diversos sistemas integrales y equilibrados de educación, con la finalidad de alcanzar una educación primaria universal, un aprendizaje de calidad, además del desarrollo de habilidades y conocimientos que ayuden al crecimiento y competitividad (B.M., sitio oficial).

Asimismo, para orientar las reformas educativas, el BM recomienda que se sigan ciertas directrices:

- ❖ Diversificación del financiamiento en las instituciones públicas
- ❖ Incrementar los recursos provenientes del sector privado.
- ❖ Contribuciones de ex alumnos, aportes de fundaciones y organismos crediticios internacionales.
- ❖ Incentivar las actividades académicas.

- ❖ Apoyo (becas y préstamos) para estudiantes de condiciones económicas precarias (De Allende y cols., s.f.).

En cuanto a los supuestos que maneja el BM y bajo los cuales realiza el financiamiento en el ámbito educativo, estos tienen que ver con la vinculación de la educación al crecimiento económico, teniendo como base para este planteamiento la Teoría del Capital Humano (TCH) y la relación costo-beneficio, argumentando que la educación sólo contribuye al crecimiento económico si se hace una buena inversión en el capital humano y el capital físico dentro de mercados competitivos. También hace una vinculación de la educación con el mercado laboral, concibiéndola como el medio de preparación de los trabajadores altamente calificados y capaces de adaptarse a las condiciones y adquirir de forma fácil nuevos conocimientos (Alonso, s.f.).

Por ello, el BM apuesta por el desarrollo de habilidades y conocimientos para el crecimiento y la competitividad y colabora con los países en la proporción de una educación que apoye la creación de fuerza de trabajo calificada, que permita aumentar la productividad económica, la competitividad y la generación de conocimiento (Alonso, s.f.).

Por lo tanto, de acuerdo con San Martín (2009), algunos de los criterios que el BM toma en cuenta para otorgar préstamos en materia educativa son:

1. Reformas de calidad y eficiencia mediante sistemas de información, evaluación, certificación, exámenes, elaboración y actualización de planes de estudio y materiales didácticos.
2. Programas cuyo beneficio social sea significativamente superior a las ventajas que obtienen los estudiantes. Básicamente, liderazgo intelectual, fomento de valores ciudadanos, investigación y desarrollo tecnológico, cambios en la administración institucional y mejoras del desempeño económico.
3. Préstamos destinados a mejorar la equidad (becas para estudiantes e instituciones ubicadas en regiones pobres y postergadas).

Cabe mencionar que en esta línea de transformar la educación, en cuanto a calidad, equidad y eficiencia, el BM apuesta a las competencias, ya que considera que, mediante éstas, los individuos adquieren las aptitudes cognitivas necesarias que contribuyen a los ingresos personales, a la distribución de los ingresos y al crecimiento económico, y las define como *“la capacidad para responder exitosamente a una demanda, problema o tarea complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos / no cognitivos) y del entorno”* (González, 2007).

Esta breve descripción de lo que los OI plantean acerca de la educación permite observar la diferencia que existe en cuanto a su perspectiva sobre la misma, lo que contribuye a entender las sugerencias que proponen para mejorarla. A partir de las sugerencias que presentan los organismos expuestos, se puede identificar la tendencia que tienen hacia la formación basada en competencias, lo cual se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Análisis de las sugerencias de los Organismos Internacionales.

Organismos Internacionales	Perspectiva educativa	Ejes para la elaboración de políticas	Formación basada en competencias
<p>UNESCO</p>	<p>Socio - humanista.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación como derecho fundamental. - Erradicar la pobreza. - Promover el desarrollo sostenible. - Promover la multiculturalidad. - Valorar el conocimiento. - Defender los derechos humanos. 	<p>Calidad: promover el intercambio de conocimientos y fomento de capacidades.</p> <p>Equidad: asegurar el acceso de todos a la educación.</p> <p>Pertinencia: adaptar los contenidos a situaciones de la vida real y del mundo laboral.</p> <p>Cobertura: lograr que todos los individuos del planeta completen el ciclo primario de educación.</p>	<p>Informe Delors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser - Aprender a pensar - Aprender a conocer - Aprender a hacer - Aprender a convivir <p>Contribuyen al desarrollo social, cultural y económico. Permiten responder a las problemáticas de la vida diaria.</p>
<p>CEPAL</p>	<p>Socio - económica (AL y el Caribe).</p> <ul style="list-style-type: none"> - El progreso económico y técnico se sustenta en la educación. - Formación ciudadana. - Contribuir a la integración de la sociedad y a elevar los niveles de competitividad económica. - Responder a las demandas de la economía y el ejercicio ciudadano. 	<p>Calidad: elaboración de herramientas que permitan evaluar la calidad.</p> <p>Equidad: igualdad de oportunidades y compensación de diferencias.</p> <p>Pertinencia: orientar el sistema educativo hacia la formación del desarrollo productivo y social.</p> <p>Autonomía institucional: libertad de las instituciones educativas para desarrollar y ejecutar programas educativos, responsabilidad en cuanto a resultados y empleo de recursos.</p>	<p>Aprendizaje a lo largo de toda la vida.</p> <p>Participación en los diferentes ámbitos de la vida.</p> <p>Adquirir los códigos de la modernidad: saber, saber hacer, saber ser.</p>

Tabla 1. Continuación.

Organismos Internacionales	Perspectiva educativa	Ejes para la elaboración de políticas	Formación basada en competencias
<p>OCDE</p>	<p>Socio – económica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responder a las exigencias de la vida moderna. - Vinculación con el mundo del trabajo. 	<p>Evaluación y asesoramiento.</p> <p>Calidad: establecer modelos de evaluación, acreditación y certificación.</p> <p>Pertinencia: que los contenidos se adecúen a las exigencias del mercado laboral.</p> <p>Flexibilidad: currículum que permita la movilidad.</p>	<p>Permiten el crecimiento económico y la igualdad social.</p> <p>Programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)</p> <p>Enfrentar las demandas de la sociedad actual en un contexto específico.</p>
<p>BM</p>	<p>Económica.</p> <p>Como medio para combatir la pobreza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pilar del desarrollo humano; contribuye al desarrollo económico y social. - A mayor inversión en educación, mayores niveles de productividad. 	<p>Financiamiento y asesoramiento.</p> <p>Cobertura: lograr que todos los niños cuenten con estudios primarios.</p> <p>Pertinencia: que esté acorde a las exigencias del mercado.</p> <p>Calidad: los individuos cuenten con una formación que les permita aumentar sus ingresos personales y contribuir al crecimiento económico.</p>	<p>Enfocada hacia la formación de fuerza de trabajo calificada para aumentar la productividad económica, la competitividad y la generación de conocimiento.</p> <p>Permiten una mejor distribución de los ingresos y el crecimiento económico.</p>

Elaboración propia a partir de los documentos citados en el presente capítulo.

En la tabla 1 se muestran, de forma esquemática, los planteamientos de los OI seleccionados y se puede observar que, aunque existen divergencias entre ellos, también existen concordancias en cuanto a sus planteamientos.

En el caso de la perspectiva educativa, la UNESCO se enfoca a una visión social de la educación, ya que ésta pretende promover los derechos humanos, el desarrollo sustentable y la multiculturalidad, además de erradicar la pobreza. La CEPAL concuerda con la mayoría de los planteamientos propuestos por la UNESCO, pero también hace énfasis en la formación ciudadana y en la relación de la educación con el sector productivo. La OCDE y el BM, con un enfoque más económico; el primero, con cierta tendencia a la cuestión social, busca que la educación permita a los individuos responder a las exigencias de la vida moderna y hace hincapié en que la educación debe enfocarse a las exigencias del mercado laboral, mientras que, el segundo, concibe a la educación como un beneficio que permitirá elevar los niveles de desarrollo económico, lo que a su vez contribuye al desarrollo social. El hecho de que se inclinen hacia una perspectiva no quiere decir que dejen del lado las demás; en los cuatro se ve la preocupación por el desarrollo, tanto económico como social, ya que éstos dependen el uno del otro, pero eso no impide detectar cierto énfasis en alguna perspectiva.

Respecto a los ejes para el desarrollo de políticas existe, en cuanto a la calidad de la educación y la pertinencia de los contenidos, concordancia entre sus propuestas. Aunque las acciones propuestas para mejorar la calidad varían, todos buscan impulsar esta cuestión y, en general, se puede decir que todos apuestan por que los contenidos estén enfocados a las exigencias del mundo actual y del mercado. La UNESCO y la CEPAL hablan también de la equidad ampliando las oportunidades para que todos asistan a la escuela, mientras que la UNESCO coincide con el BM en la cuestión de la cobertura, lo cual se plasma en el proyecto EPT y los ODM. Por otro lado, la CEPAL menciona la autonomía institucional y la OCDE la cuestión de la flexibilidad, lo que se relaciona con que, mientras más flexibilidad se dé en el planteamiento del currículum, se le dará mayor autonomía a las instituciones para intervenir en la formación que brindan a sus estudiantes.

Por último, respecto al tema de la formación basada en competencias, todos coinciden en que las competencias las conforman conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc. Sin embargo, el enfoque de esas competencias varía, ya que la UNESCO y la CEPAL únicamente presentan un panorama general de lo que los individuos deben conocer, saber hacer y la forma de actuar para responder a las exigencias y problemáticas que pueden enfrentar en su vida diaria, mientras que el BM las ve más desde la perspectiva del mercado; es decir, que ese conjunto de competencias que los individuos desarrollen sean útiles para responder a lo que el mercado laboral requiere. La OCDE, por su parte, es la que más ha profundizado en el tema con su Programa de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) estableciendo una serie de competencias básicas, que es necesario que todos los individuos desarrollen para que puedan sobrevivir a las exigencias sociales y del mercado.

Además, cabe aclarar que su área de atención varía tanto en la población a la que impactan sus sugerencias como en la forma en la que interviene. El BM y la UNESCO lo hacen a nivel mundial, pero el primero financiando y asesorando en las cuestiones financieras, y el segundo planteando políticas con sugerencias que puedan aplicar a todos los países del mundo, al igual que la CEPAL, pero ésta a nivel regional (América Latina y el Caribe), lo que permite plantear políticas más específicas y acorde a la situación de los países correspondientes; en este caso, México. Por su parte, la OCDE tiene varios estados miembros que intervienen en el análisis de los sistemas educativos y en la evaluación de los mismos, proponiendo políticas que puedan ser de utilidad para cada uno de los países, y de esta manera contribuir a la mejora de la educación.

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

Para poder dar una descripción de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), con el objetivo de presentar un panorama general de lo que se pretende lograr con los cambios propuestos para este tipo educativo a partir de los 4 ejes sobre los que se desarrolla la misma, es necesario hacer, en un primer momento, un recorrido histórico sobre cómo la Educación Media Superior (EMS) ha llegado a constituirse en el tipo educativo que representa hoy en día en el sistema educativo mexicano, así como identificar los cambios que se han hecho en el mismo, con la finalidad de reconocer el papel que tiene la EMS en la mejora de la educación en México. Por ello, esta primera parte del capítulo partirá de la creación de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867, ya que se considera que es el antecedente más representativo en la conformación de la EMS, hasta llegar a este reciente cambio implementado a través de la RIEMS.

Asimismo, hay que reconocer los planteamientos políticos que generaron la elaboración e implementación de la RIEMS, para lo que, en la segunda parte de este capítulo, se revisarán los programas de educación de los últimos dos sexenios: Programa Nacional de Educación (2001-2006) y Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Se eligieron estos dos, ya que, en sus líneas de trabajo para la EMS, muestran gran énfasis en desarrollar lo que posteriormente se plantea en los documentos de la RIEMS. Además, en estos discursos se pueden ver reflejados los planteamientos neoliberales de los OI que se revisaron en el capítulo anterior.

Es conveniente la revisión de lo antes mencionado porque resulta fundamental tener presente que las reformas educativas surgen para dar respuesta a ciertas problemáticas o exigencias en un contexto determinado. Finalmente, la revisión que se realizó sobre aspectos históricos y políticos del tipo educativo va a permitir llegar a la última parte de este capítulo, donde se da una descripción general de los planteamientos de la RIEMS.

2.1 Antecedentes Históricos.

La EMS corresponde al tipo educativo intermedio del Sistema Educativo Nacional (SEN); es posterior a la educación tipo básica (preescolar, primaria, secundaria) y el antecedente de la educación tipo superior, por lo que representa el vínculo entre la educación básica y la superior, y puede ser cursada en 2 o 3 años.

Tiene su antecedente en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), creada en 1867 durante el gobierno de Porfirio Díaz, bajo el mando de Gabino Barreda, quien planteaba que la necesidad de la época era que este tipo educativo tuviera un carácter propedéutico y terminal, con la finalidad de brindar una educación integral, uniforme y completa que otorgaría a los estudiantes las herramientas necesarias para asegurarse un bienestar independiente (Pantoja, 1983, p.30).

A causa de los grandes cambios de la época y la hegemonía del pensamiento liberal, Gabino Barreda se encontraba influido por las ideas del positivismo, las cuales predominaron en sus planteamientos en materia educativa. Consideraba que el positivismo podía poner orden a la mente de los mexicanos después de los cambios que se habían generado en los últimos años (Castrejón, 1985, p. 152).

Barreda se encargó de organizar el plan de estudios, el cual tenía una duración de 5 años y donde se le da un valor primordial a las matemáticas y a la lógica, por encima de las ciencias naturales, formando una escala rigurosa de conocimientos útiles y necesarios, relacionando unos con otros. Además, afirmaba que la educación intelectual es el objeto principal de los estudios preparatorios, enfocando el plan de estudios a una cultura básica, a la formación integral de los estudiantes para permitir a los jóvenes incorporarse al mercado laboral o continuar sus estudios (Velázquez, 2004).

El plan de estudios propuesto se agrupaba en cuatro secciones:

- Abogados,
- Médicos y farmacéuticos,
- Agricultores y veterinarios,
- Ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores.

Las materias variaban dependiendo la sección, pero las que fueron establecidas en el plan de estudios eran, para el área de matemáticas: aritmética, álgebra, geometría y trigonometría; para el área de lógica: raíces griegas, ideología, moral, gramática, literatura; y, por último, las ciencias naturales: cosmografía, física, geografía, química, historia; y los idiomas: latín, inglés, francés, alemán (Castrejón, 2003).

Este plan de estudios fue adoptado poco a poco por instituciones educativas en diferentes partes de la República y se conservó hasta 1869, cuando el gobierno de Porfirio Díaz decidió realizar algunas modificaciones, aumentando algunas asignaturas, otorgándole a este tipo educativo el objetivo de la formación física, intelectual y moral, y modificando los tiempos de duración a partir de la adopción del sistema semestral (8 semestres).

Los matices de los contenidos educativos se enfocaron en tres modalidades; la primera, encaminada a la formación profesional, la cual contempló el carácter práctico de los contenidos. La segunda, que incluía la formación práctica y física, con la idea de que los estudiantes se incorporaran a la vida. Y la tercera, que incluía asignaturas dirigidas a ocupaciones diversas en la banca, el comercio y la industria (Velázquez, 2004).

Durante el Porfiriato, la educación fue adquiriendo un papel fundamental y el interés por atender a las problemáticas educativas llevó a la creación del Ministerio de Instrucción Pública, ahora la Secretaría de Educación Pública (SEP), que estuvo a cargo de Justo Sierra, quien impulsó la creación de la Universidad Nacional de México (fundada en 1910), lo que ayudó a unificar el sistema educativo y, principalmente, la educación superior. Todas las escuelas profesionales (Leyes, Medicina, Química, Ingeniería) pasaron a formar parte de la nueva universidad, y la ENP era la base donde se preparaba a los estudiantes para las escuelas superiores (Espinoza, 1982, p.75).

Además, fue en este periodo que se le definió como educación media, tomando la idea del modelo estadounidense *highschool*, perfilándola como la continuación de los estudios primarios y otorgándole una vez más la doble finalidad de la educación para la vida y para las profesiones (Velázquez, 2004).

Durante los siguientes años de inestabilidad (1910-1920), debido a la Revolución y a los constantes cambios de gobierno, la ENP estuvo a cargo de diferentes instancias del gobierno y de la universidad, a la vez que sufrió modificaciones en cuanto al tiempo de duración (se redujo a 4 años), se establecieron materias obligatorias y optativas y se incluyeron actividades físicas (gimnasia y ejercicios militares).

En 1920, José Vasconcelos, siendo rector de la Universidad, aprobó un nuevo plan de estudios para la ENP, el cual rompe con los esquemas tradicionales, estableciendo la seriación en las asignaturas, eliminando los cursos anuales, dividiéndolos por áreas y asignaturas con máximos y mínimos de horas de trabajo en aulas, e introduciendo la posibilidad de la capacitación para el trabajo. En esta época, la ENP pasó a formar parte de la Universidad Nacional de México, dependiente de la SEP hasta 1928, cuando a la Universidad se le otorgó la autonomía (Pantoja, 1983, pp. 35-38).

En 1929, debido al crecimiento acelerado de la población que terminaba el ciclo básico, la SEP se vio en la necesidad de dividir la educación preparatoria en dos ciclos: ciclo secundario (3 años), del cual se haría cargo ésta, y ciclo preparatorio (2 años), que estaría a cargo de la Universidad (Espinoza, 1982, pp. 81-82).

En los años siguientes, donde la Universidad se hizo cargo de la preparatoria, hubo un amplio debate sobre si este tipo educativo debía ser una base para la enseñanza profesional o debía preparar para el ejercicio profesional. Hasta que, en 1932, se llegó al acuerdo de que ambos bachilleratos (general y especializado) quedaran vigentes, diferenciándose sólo en la dosificación de las ciencias en cada uno de estos (Castrejón, 1985, p. 161).

Siguiendo con esta misma línea y con la finalidad de atender a las exigencias de la época debido a la Revolución Industrial, en 1937 se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), lo que permitió diversificar el tipo medio superior y reorganizar la enseñanza técnica que se venía ofreciendo hasta el momento. Tenía tres niveles de enseñanza:

1. Enseñanza pre-vocacional: equivalente al ciclo secundario, con una duración de tres años.
2. Enseñanza vocacional: equivalente al ciclo preparatorio, con una duración de dos años.
3. Enseñanza técnica profesional: correspondiente a ingenierías a nivel licenciatura, con una duración de 4 o 5 años (Espinoza, 1982, p. 85).

En 1956, los críticos del positivismo vieron la necesidad de modificar los planes de estudio, dando menor atención a las materias científicas y enfocándose mayormente al contenido socio-humanístico. Sin embargo, este nuevo plan dejaba de lado el conocimiento científico, lo que obligó a que, en 1964, se realizara otra reforma que enfatizaba la formación científica, sin dejar del lado la humanista, ampliando 1 año la duración del ciclo (de 2 a 3 años).

Por otro lado, a finales de los 60's surgió la necesidad de ofrecer educación técnica a estudiantes de provincia, lo que provocó que comenzaran a establecerse Institutos Tecnológicos Regionales en diferentes Estados de la República.

Al considerar la preparatoria como tradicional y conservadora, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) buscó un cambio en sus carreras y organización, que respondiera a transformaciones que se estaban llevando a cabo en el pensamiento social y educativo de esa época, lo que dio paso a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en 1971, cuyas características principales eran la flexibilidad del sistema, el énfasis en formar más que informar y la creación de una metodología adecuada para cumplir con sus fines (Castrejón, 1985, p. 164). En su plan se establecía que las materias básicas permitieran al alumno adquirir una gran flexibilidad, así como aprender a coordinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias (Pantoja, 1983, p. 47).

En 1973, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) analizó las tendencias de crecimiento del sistema educativo, la cual mostraba un crecimiento acelerado de la matrícula estudiantil de

la EMS, de tal manera que, en pocos años, la UNAM y el IPN atenderían en dicho tipo educativo a una población escolar mayor que la de licenciatura. Como respuesta a esta problemática se propuso la creación del Colegio de Bachilleres a cargo de la SEP, con una doble finalidad: propedéutico y terminal. Su plan de estudios estaba conformado por un núcleo básico de cuatro semestres y un núcleo de materias optativas en el quinto y sexto semestre. Además, contenía un área de especialización para el trabajo, con lo que buscaba preparar a los egresados de secundaria para continuar sus estudios en las instituciones de educación superior y capacitarlos para que pudieran incorporarse a actividades productivas. (Pantoja, 1983, p. 49).

Todo este recorrido histórico, permite comprender cómo se ha ido conformando la EMS, qué instituciones y con qué enfoques la brindan. Actualmente, tiene una duración de tres años o, en algunos casos, menos, dependiendo del plan de estudios. La edad típica de los alumnos oscila entre los 15 y los 17 años (Alcántara y Zorrilla, 2010). La Ley General de Educación vigente la define como el tipo de educación que incluye la educación media profesional y el bachillerato. Por ello, los subsistemas que conforman la educación media superior se pueden clasificar en los siguientes:

- ❖ Bachillerato general-propedéutico: ofrece al alumno conocimientos de diferentes áreas del conocimiento (humanísticas, científicas y tecnológicas), con la finalidad de ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando para que elija y curse estudios superiores.
- ❖ Bachillerato tecnológico: busca capacitar al alumno para que participe en el desarrollo económico del país, mediante actividades industriales, agropecuarias, pesqueras y forestales. Este tipo de estudios permiten obtener un título avalado por la Dirección General de Profesiones para ejercer alguna actividad de índole tecnológica.
- ❖ Bachillerato bivalente: además de ofrecer una preparación general a sus alumnos para el ingreso a la educación superior, preferentemente en el área tecnológica, confieren títulos de nivel técnico profesional (OEI, 1994). Este tipo

de bachillerato conduce a la obtención de dos certificados, uno de profesional técnico y otro de bachillerato.

Cabe mencionar que cada subsistema tiene su propio currículum, que se encuentra determinado por los fines educativos que cada uno tiene, lo que provoca que la EMS sea heterogénea y que no cuente con una base común que permita que el alumno pueda trasladarse de una modalidad a otra.

Este recorrido histórico permite identificar aspectos importantes que han marcado el desarrollo de la EMS, como lo es el enfoque que le ha sido otorgado dependiendo del contexto, el cual está determinado por las características económicas, políticas y sociales de una época específica.

Lo anterior se observa cuando con la creación de la ENP se le da un valor primordial a las matemáticas y a la lógica debido a la fuerte influencia que tenía el positivismo en ese momento, además de que este tipo de educación tenía un carácter terminal y propedéutico con la finalidad de brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para asegurar un bienestar independiente; por lo cual, se entiende que en este periodo no se pensaba en una educación posterior al bachillerato. Esto, se ve modificado durante el gobierno de Porfirio Díaz, donde ya se empieza a abogar por una educación profesional y práctica, la cual ya no estará enfocada únicamente en el pensamiento científico; sino que se consideran otros aspectos fundamentales para el desarrollo de los individuos, ya que en ese momento se incluyen nuevos contenidos relacionados con la formación física y moral.

Posteriormente, con la creación de la Universidad Nacional de México y del Ministerio de Educación, y hasta la incursión de José Vasconcelos como rector de la Universidad, se identifica que existe una organización curricular enfocada en áreas, por lo que se considera que la formación que se pretende dar a los estudiantes, se encuentra diferenciada dependiendo del área y se habla de brindar una capacitación para el trabajo. Aunado a esto, se le otorga importancia a las horas de trabajo dentro del aula, ya que se establecen máximos y mínimos de horas para cada una de las asignaturas.

El promover la idea de que la ENP brindara una capacitación para el trabajo, abrió el debate sobre los fines últimos de la preparatoria, dando paso a visualizar un bachillerato base para la enseñanza profesional y uno para el ejercicio profesional, lo cual encaminó a la creación del IPN como respuesta a las exigencias provocadas por la Revolución Industrial, empezando a atender necesidades diferentes de la población estudiantil, ofreciendo dos tipos de formación enfocados a continuar con una educación profesional o a insertarse en el mundo laboral.

Con la crítica al positivismo, se realizaron cambios los contenidos del bachillerato dando un mayor énfasis a la formación socio-humanística; sin embargo, al detectar que este tipo de formación carecía de conocimientos científicos, resultó necesario equilibrar los planes de estudio enfatizando la formación científica sin dejar de lado la humanística, la cual se considera como la última modificación fundamental de los contenidos del bachillerato y la base de lo que es hoy en día.

Finalmente, se llega a la conformación de lo que hoy en día representa la EMS, en la cual existen diferentes instituciones que ofrecen educación de este tipo, con diferentes enfoques. Por un lado, hay instituciones que preparan para elegir entre las diversas opciones de educación superior y, por otro, aquellas que lo hacen para capacitar a los estudiantes en diversas actividades enfocadas al campo laboral.

2.2 Política Educativa en México 2000-2012. Base de la RIEMS.

Para entender cómo se da el proceso de política educativa en México es necesario explicar, de manera general, cómo se dan los procesos de política educativa y reforma educativa, y la relación que existe entre ellos, ya que la RIEMS implica ambos procesos y, por lo tanto, resulta fundamental entenderlos.

Antes que nada, es importante precisar que la política educativa es un quehacer y un acto político que proviene del poder con fines específicos. El Estado, entendido por Osnaya como:

La entidad y espacio social de lucha política, surgido de la confrontación permanente entre los grupos que integran la sociedad, y cuya concreción en el campo de la política y lo político depende de las condiciones históricas, sincrónicas y diacrónicas en la que se desarrolla.

Es el encargado de establecer el proyecto político, el cual estará determinado por las circunstancias contextuales y expresará los fundamentos culturales, políticos, pedagógicos, sociales, económicos de la sociedad correspondiente.

En el caso de la educación, dichos fundamentos se materializan en programas y modelos educativos, los cuales conforman el proyecto de política educativa, dándole a la educación un papel en el desarrollo de dicha sociedad. Cabe mencionar que la política educativa no se puede comprender si se aísla del contexto en el que se desarrolla.

A partir de lo anterior, se entenderá a la política educativa como el conjunto de acciones formuladas por la sociedad civil y política para responder a las necesidades y problemáticas sociales y educativas. Tiene como objetivo modificar el SEN y todo lo que éste implica, y sus modalidades de acción se presentan en un discurso enunciado (Osnaya, 2007).

De tal manera que, de acuerdo con Quintana (1980, p. 267), para que una política educativa logre su objetivo, es necesario que parta de la realidad del país y de las necesidades de los ciudadanos, por lo que deben tomarse en cuenta aspectos como: las características de la población (nivel cultural, tradición histórica), el sistema económico (recursos, nivel profesional existente y demandante) y sistema político, así como el sistema educacional (instituciones y procedimientos existentes, personal disponible, tasas de escolarización, éxitos y abandonos, costos de la educación).

Como ya se mencionó, la política educativa debe responder a las necesidades y las problemáticas que enfrenta la educación en determinado contexto histórico y social; por lo tanto, con el paso del tiempo los planteamientos elaborados son modificados ya sea por una decisión política que expresa una voluntad al cambio educativo o por la exigencia de la sociedad por cubrir alguna necesidad educativa. Esta propuesta para producir cambios profundos en el

sistema educativo de un país es lo que se conoce como reforma educativa, y su realización implica contar con un proyecto educativo claro y definido (Ander-Egg, 1999, pp. 82-83).

La elaboración de una reforma educativa implica tomar datos de la realidad objetiva acerca de la situación del país, provincia o municipio, establecer una serie de supuestos y fundamentos que sirven como marco referencial y unificador de las transformaciones que se quieren llevar a cabo y consultar a sectores de la población interesados en la problemática. (Ander-Egg, 1999, pp. 82-83).

La Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación enlista tres fuentes principales que motivan la realización de las reformas educativas:

1. Preocupación de remediar los fallos e insuficiencias en el funcionamiento del sistema educativo.
2. Incitaciones provenientes del exterior del sistema educativo, como son los descubrimientos de la ciencia y la investigación.
3. Pulsiones internas; es decir, la gente del mismo sistema siente la necesidad de emprender cambios y actúa en consecuencia. (Ander-Egg, 1999, pp. 77-78).

Cabe mencionar que toda reforma genera modificaciones tanto en los fines como en los actores, con el objetivo de que ésta pueda aplicarse.

En el caso específico de México, la SEP es la instancia asignada por el Estado para hacerse cargo de las cuestiones relacionadas con la educación en el país. El Estado establece un proyecto político del cual se deriva el programa correspondiente al ámbito educativo.

En los últimos años, la política nacional desarrollada en materia educativa refleja el esfuerzo del gobierno federal por responder a las exigencias de la globalización y a las sugerencias de los OI.

En el caso específico del tipo medio superior, los actores involucrados en este tipo de educación se han preocupado por cómo enseñar, qué enseñar y para

qué enseñar, lo que ha llevado al planteamiento de acciones e iniciativas concretas respecto a este tipo educativo (Alcántara y Zorrilla, 2010), como es el caso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En México, EMS es concebida como aquel tipo educativo que debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige y que les permitirá el acceso a empleos bien retribuidos, resultado de la preparación que reciban (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Por lo tanto, se vuelve una necesidad brindar niveles educativos más altos y permitir el acceso de todos los individuos a la EMS, para contar con personal calificado que reciba sueldos acordes a su preparación, lo que contribuirá a que México aumente sus niveles de competitividad, que, de acuerdo con el discurso globalizador, son necesarios para el progreso del país.

Por lo anterior se llegó al desarrollo de la RIEMS; sin embargo, para poder entender la misma y los ejes en los que se desarrolla, es necesario conocer los planteamientos de política educativa que fundamentan el establecimiento de dicha reforma, esto debido a que los argumentos académicos plasmados en los currículos responden a políticas dictadas por los gobiernos en turno en contextos específicos. Además, dichas políticas educativas influyen en la definición de los contenidos educativos y transforman la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje (Alcántara y Zorrilla, 2010).

Ubicando esta última reforma educativa a la EMS en un contexto neoliberal, sería necesario revisar mínimo los últimos tres proyectos sexenales de educación, ya que la elaboración de políticas neoliberales comenzó con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari y su Proyecto para la Modernización de la Educación; sin embargo, se considera, a partir de lo revisado, que es hasta el gobierno de Vicente Fox que se comienza a trabajar en el planteamiento de una reforma educativa de la EMS como medida para dar respuesta a los planteamientos de la globalización y las sugerencias de los OI antes mencionados. Por ello se revisarán solamente el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* y el *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*.

2.2.1 Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El Programa Nacional de Educación, elaborado durante el gobierno de Vicente Fox, dedica un apartado al análisis de la EMS. De acuerdo con este programa, la EMS es un espacio educativo que contribuye a la formación de la personalidad de los individuos a través de la adopción de valores y el desarrollo de actitudes para la vida en sociedad. Además, este tipo educativo tiene un papel relevante en el desarrollo de las naciones como promotora de nuevas generaciones en la economía y el trabajo y la participación ciudadana.

Dentro de las problemáticas que se plantean respecto a este tipo educativo, se menciona que, a pesar de los avances que se tuvieron en la EMS, aún no se lograban superar ciertos factores que impedían brindar una educación que respondiera a las exigencias del país para lograr el desarrollo nacional. Para ello se establecieron algunos objetivos que se llevarían a cabo a lo largo del sexenio, dentro de los que se plantea la necesidad de realizar cambios que permitan reducir las dos principales problemáticas que enfrenta la EMS, *cobertura y calidad*, y de esta forma “responder a los retos de la sociedad del conocimiento y del crecimiento social y económico del país” (SEP, 2000).

Los retos planteados se encaminan a diferentes actores educativos, pero se analizará únicamente el tema del currículum y la propuesta que se hace sobre una Reforma Curricular en cuanto a cobertura y calidad, dentro de los cuales se detectaron varios problemas curriculares.

Respecto al tema de cobertura, se habla de planes y programas de estudio rígidos que no toman en cuenta la diversidad de los individuos que componen la población escolar, así como de la falta de un reconocimiento de los estudios realizados por los alumnos al momento de querer hacer un cambio de plantel, lo que ocasiona que muchos de ellos abandonen sus estudios.

Por otro lado, en cuanto al tema de calidad, el currículum se encuentra desfasado en relación con las demandas y necesidades de los jóvenes, de los sectores productivos y de una sociedad en constante transformación.

Para combatir estas problemáticas, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 propuso, en su objetivo 1, una Reforma Curricular que respondiera a

los requerimientos de la sociedad del conocimiento y del desarrollo sustentable, y permitiera el desarrollo social y económico del país, incorporando enfoques educativos centrados en el aprendizaje y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (SEP, 2000).

La propuesta de la Reforma Curricular consistía en flexibilizar el currículum de tal manera que garantizara mecanismos eficientes de reconocimiento de créditos, integrando en los planes y programas de estudio un conjunto de elementos comunes y brindando oportunidades para la incursión al mundo del trabajo. Para ello, se pretendía organizar el currículum a partir de tres elementos formativos comunes:

- ❖ Un componente básico orientado a lograr una formación humanística, científica y tecnológica avanzada, que desarrolle las capacidades de elucidar y resolver problemas, de expresarse, de participar en actividades colectivas y de aprender a lo largo de la vida.

- ❖ Un componente propedéutico dirigido a lograr los aprendizajes necesarios para acceder, en su caso, al tipo superior.

- ❖ Un componente de formación profesional acorde con la dinámica de los sectores productivos, orientado a la inserción en el mundo del trabajo y que tome en consideración el enfoque de las competencias laborales (SEP, 2000).

Asimismo, se propone tomar en cuenta la transformación de los procesos de producción en el ámbito internacional, para lo que se ha instaurado un nuevo referente para definir el contenido del trabajo: el de la *competencia laboral*, adecuando contenidos y prácticas de la educación a las exigencias del mercado laboral. Todo esto tomando en cuenta los retos de la vida en sociedad, de la ciudadanía responsable y de su eventual ingreso a la educación superior.

2.2.2 Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

A pesar de que durante el gobierno de Vicente Fox hubo una propuesta para llevar a cabo una Reforma Curricular en la EMS, no se concretó nada; sin embargo, el

gobierno de Felipe Calderón retomó la propuesta hecha en el sexenio anterior y la impulsó en su Programa Sectorial de Educación.

Dentro de este programa sectorial se manejan dos ejes fundamentales, *equidad y calidad*, que a su vez han sido planteados, tanto por los OI como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

De acuerdo con el programa, una educación con *equidad* implica ofrecer oportunidades educativas que respondan a las necesidades de cada uno de los grupos y regiones con diferentes características educativas, ampliando la cobertura, apoyando el ingreso y la permanencia de los estudiantes, además de realizar mejoras en cuanto a la calidad y la pertinencia de la educación que se ofrece.

Por otro lado, se habla de una educación de *calidad* que se logra a partir de la mejora en cuanto a capacitación de profesores, actualización de programas de estudio y sus contenidos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos, modernización de la infraestructura, articulación entre tipos y niveles, evaluación con indicadores pertinentes que permitan la mejora continua, además de la relevancia y pertinencia de las políticas públicas.

Para lograr dichas exigencias, el Programa propone seis objetivos; sin embargo, se abordaran sólo el 1, 4 y 5, ya que son estos los que hablan sobre una Reforma Curricular en la EMS y la educación basada en competencias, objeto de estudio de esta investigación.

El *objetivo 1* consiste en *eleva 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* (SEP, 2006). Para lograr esto, en la EMS se propone integrar un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos existentes, que permita la pertinencia y relevancia de los estudios y, al mismo tiempo, logre la movilidad de los estudiantes entre subsistemas y cuente con una Certificación Nacional de Educación Media Superior. Esto se logrará a partir del establecimiento de un Marco Curricular Común que incluya las competencias básicas y capacidades requeridas en este tipo educativo. Estas competencias deberán ser

útiles para la vida y para el trabajo, y permitirán el establecimiento de un Perfil del Egresado de la Educación Media Superior y la determinación de una Certificación Nacional de Educación Media Superior.

En segundo lugar, el objetivo 4 pretende *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* (SEP, 2006). En cuanto a dicho objetivo, la EMS debe promover experiencias de aprendizaje que permitan el desarrollo de soluciones creativas de problemas, búsqueda, análisis y organización permanente de información y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos de forma asertiva. Además, se debe fomentar en los estudiantes el desarrollo de habilidades de investigación, indagación y manejo de las tecnologías de la información, con el fin de plantear y resolver adecuadamente los problemas de los diversos campos del conocimiento.

Por último, el *objetivo 5* busca *ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral* (SEP, 2000). En este sentido, se propone establecer estructuras curriculares flexibles que permitan a los alumnos incorporarse al mercado laboral y/o reingresar a la escuela, así como, proporcionarles una certificación de competencia laboral. Además, se pretende conformar grupos de especialistas que transformen los programas de estudios al modelo de educación basada en competencias. Todo esto tomando en cuenta la situación real del mercado laboral para que las opciones educativas que se ofrezcan tengan pertinencia con las ofertas del campo laboral y, por lo tanto, permitan el desarrollo económico del país.

Una vez finalizada la revisión de los dos proyectos sexenales en lo referente a EMS y retomando lo establecido por los OI, se encuentran coincidencias entre los aspectos que deben ser atendidos y los cambios que deben realizarse en este tipo educativo.

La calidad y cobertura resultan las problemáticas principales a atender en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, mismas que se retoman en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012; donde la cobertura se incluye como parte de la problemática de equidad. Lo anterior se observa en los planteamientos de la UNESCO, cuando habla de la educación como derecho fundamental cuya característica debe ser la calidad reflejada en políticas educativas que aseguren el acceso de todos a la educación. Asimismo, la idea de equidad al implicar oportunidades educativas que respondan a las necesidades y características educativas de cada grupo, se relaciona con lo que señala la CEPAL al referirse a la equidad como igualdad de oportunidades y compensación de diferencias.

Como respuesta a estas problemáticas, ambos programas proponen una reforma curricular, en la cual uno de los cambios trascendentales consiste en flexibilizar el currículum, articulando los diferentes niveles que integran la EMS, reconociendo la diversidad con la que cuenta este tipo educativo. En este sentido, se encuentra relación con lo planteado por la CEPAL cuando habla de la reestructuración del tipo medio superior a través de la flexibilización y actualización de los contenidos, además, el BM propone como un criterio para otorgar préstamos en materia educativa, reformas que incluyan la actualización de los planes de estudio.

Otro cambio relacionado con el currículum es la vinculación de los contenidos educativos con las demandas del mercado laboral, otorgando a los estudiantes la posibilidad de incorporarse al mundo del trabajo. Este aspecto se relaciona con lo señalado por la CEPAL como desafío de las reformas educativas, que tiene que ver con la adecuación de los sistemas educativos a las exigencias productivas tomando en cuenta las destrezas de la sociedad de la información y del conocimiento. Asimismo, los estudios realizados por la OCDE respecto a este tipo educativo, detectan que el nivel técnico ofrecido tiene fuertes debilidades debido a la falta de adaptación a las exigencias de las empresas, razón por la cual propone la modificación curricular atendiendo a estas demandas; mientras que el BM, al promover la Teoría del Capital Humano (TCH) argumenta que el crecimiento económico de un país se logra con una educación que forme

individuos altamente calificados y capacitados para adaptarse a las condiciones de los nuevos mercados.

Finalmente, siguiendo la línea de los cambios al currículum se habla de una reestructuración del mismo siguiendo el modelo basado en competencias, del cual resulta necesario resaltar que en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 únicamente se habla del desarrollo de la competencia laboral, mientras que en el Plan Sectorial de Educación 2007–2012 se habla de la transformación de los programas de estudio al modelo de educación basado en competencias. Es necesario señalar que todos los OI promueven el desarrollo de competencias; sin embargo, es la OCDE a partir de su proyecto DeSeCo quien propone la reestructuración del currículum bajo este modelo siguiendo una serie de lineamientos generales y de competencias claves que todos los individuos deben desarrollar.

2.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), implementada en el 2008 por la SEP, cuya intención primordial es la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), fue el resultado de una amplia discusión entre los principales actores de la EMS en el país, como son las autoridades educativas de los estados, la UNAM, el IPN y la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES. Además, fue sometida a la consideración del Consejo de Especialistas de la SEP y otros expertos en educación (SEP, s.f.).

De acuerdo con la SEP (s.f.), durante el ciclo escolar 2008-2009, esta reforma se implementó y se estableció que estaría vigente hasta el siguiente ciclo escolar (2009-2010). A pesar de que propone la unificación de la educación del tipo medio superior, las preparatorias y CCH de la UNAM, y el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal no aceptaron la reforma. (Carmona y Pavón, s.f.)

La RIEMS busca otorgar a la comunidad estudiantil de EMS una identidad propia y contar con un perfil de egresado común para todos los subsistemas y

modalidades, a través de una base de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que permitan a los estudiantes desarrollarse adecuadamente en la sociedad del s. XXI; con la finalidad de lograr que los estudiantes reciban una educación orientada en fundamentos teóricos-prácticos que sean relevantes para el acontecer diario (Subsecretaría de Educación Media Superior, Sitio Oficial).

Se pretende que la reforma garantice que la EMS ofrezca una formación humanística, que permita la conformación de ciudadanos críticos, autónomos, libres y reflexivos. Además, busca definir de manera precisa las diferentes modalidades de EMS que existen, de tal manera que se pueda dar reconocimiento oficial y se facilite la regulación de las mismas.

Para lograr lo antes mencionado, se basa en cuatro ejes principales:

2.3.1 La construcción de un Marco Curricular Común con base en competencias.

Este eje pretende generar la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, basándose en *competencias* clasificadas en genéricas, disciplinares básicas, disciplinares extendidas y profesionales o para el trabajo, en donde las dos primeras deben aparecer en todas las instituciones de EMS (Acuerdo 442, 2008), y constituyen el Marco Común Curricular (MCC) conformando el Perfil de Egreso; mientras que las últimas dos dependen de los objetivos particulares de cada subsistema, y se definirán al interior de cada institución educativa.

El MCC es el objeto de estudio de esta investigación, por lo que más adelante se dedica un capítulo al mismo para poder estudiar y analizar más a fondo su organización y profundizar en sus planteamientos.

2.3.2 La definición y regularización de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior.

Este eje parte de la necesidad de reconocer las diferentes modalidades en las que se imparte la EMS; por lo que, considera indispensable la definición y regulación de las mismas. Para ello, se busca el establecimiento de un marco normativo que regule el desarrollo de las instituciones que imparten este tipo educativo, lo que contribuirá a la conformación de una identidad común que les permita avanzar en la misma dirección en la respuesta de las exigencias del mundo actual.

El reconocimiento de las distintas modalidades se hace a partir de las que plantea la Ley General de Educación, que son la escolarizada, no escolarizada (abierta y a distancia) y la mixta (OEI, 2008).

La definición de dichas modalidades se realizará tomando en cuenta la oferta vigente y los elementos que la integran, como:

- ❖ El estudiante, considerando si los estudios se cursan en un grupo frente a un docente o de manera independiente.
- ❖ La trayectoria curricular, referida al orden en que los estudiantes realizan sus estudios conforme a una secuencia fija de asignaturas o de manera libre.
- ❖ La mediación docente, que tiene que ver con la intervención que realiza el docente con el propósito de apoyar el aprendizaje.
- ❖ La mediación digital, en cuanto a la utilización de medios digitales para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.
- ❖ El espacio y el tiempo, que se refieren al lugar y el momento en el que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Las instancias que evalúan a los estudiantes, que son las instituciones educativas y, en algunos casos, las autoridades educativas o alguna instancia seleccionada por éstas.

- ❖ Los requisitos de certificación, que determinarán los medios por los cuales se acreditará el nivel educativo, ya sea por el cumplimiento de un plan de estudios o la adquisición de conocimientos adquiridos de forma autodidacta o por experiencia laboral.
- ❖ La instancia que certifica los estudios, que puede ser la institución educativa pública o privada (con Reconocimiento de Validez Oficial), o la autoridad educativa (Acuerdo 442, 2008).

Todo lo anterior permitirá dar reconocimiento a dichas modalidades y precisar las maneras en las que el MCC se implantará en distintos niveles, garantizando que los egresados de estas modalidades logren el desarrollo de competencias que contempla el MCC, logrando que tengan la misma finalidad (Acuerdo 442, 2008).

2.3.3 La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta.

Para la implementación de la RIEMS resulta necesario poner en marcha algunos mecanismos de gestión que determinen los estándares y los procesos comunes que seguirán todas las instituciones de EMS, de tal manera que se logre la universalidad del bachillerato, el fortalecimiento del desempeño académico de los alumnos y el mejoramiento de la calidad de las instituciones.

Dichos mecanismos varían dependiendo de la modalidad, y son:

- ❖ Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos.

Será necesario contribuir positivamente en el desempeño académico de los alumnos, tomando en cuenta las necesidades de los jóvenes y de la sociedad; para lo cual, se propone el desarrollo de planes institucionales de orientación y tutoría.

Dichos servicios de orientación y tutoría deberán tomar en cuenta principalmente las necesidades de integración de los alumnos a nuevos entornos escolares, seguimiento y apoyo individual/grupal en relación con los procesos de

aprendizaje y su desempeño académico, atención a las problemáticas individuales/grupales mediante apoyo psicopedagógico y orientación vocacional para la elección de profesión (Acuerdo 442, 2008).

❖ Formación y actualización de los docentes.

Se requiere de la actualización de los docentes para que cuenten con las capacidades indispensables para trabajar bajo un modelo de competencias. Bajo este enfoque, centrado en el aprendizaje, los docentes se convierten en facilitadores de los procesos de aprendizaje de los alumnos, para lo que es necesario que desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten diseñar clases participativas, lo que permitirá fomentar el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas y el trabajo en torno a proyectos.

Con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) se dio un avance importante en la definición de las competencias docentes necesarias para impartir este tipo de educación. De ahí que en el 2006, la SEMS haya desarrollado un diplomado en donde participaron cerca de 630 docentes, y en el que las competencias docentes básicas que se pretendía desarrollar en los docentes partían de cinco áreas genéricas: diseño de procesos de aprendizaje, desarrollo cognitivo y motivacional, métodos y técnicas de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, liderazgo educativo. Todo esto con el objetivo de desarrollar competencias que permitan a los docentes convertirse en investigadores activos de su práctica docente para fortalecer o mejorar la enseñanza en la EMS.

Aunado a lo anterior, las instituciones educativas deberán ofrecer apoyo al profesorado mediante acciones de actualización y formación que contribuyan a mejorar el nivel educativo de las instituciones. Además, es necesario promover el trabajo colectivo entre profesores para el intercambio de métodos y resultados (Acuerdo 442, 2008).

❖ Instalaciones y equipamiento.

Es necesario fortalecer los insumos didácticos en las instituciones educativas, a través del establecimiento de bibliotecas dignas e impulsando el uso de las TIC's mediante laboratorios y talleres equipados. Esto permitirá que los estudiantes sean capaces de utilizar distintas herramientas que brindan estas tecnologías para la búsqueda, procesamiento y análisis de información.

Por otro lado, se sugiere que las instituciones educativas elaboren convenios para compartir instalaciones y equipamiento, con la finalidad de que instituciones con menores recursos puedan gozar de estos beneficios.

❖ Profesionalización de la gestión.

En cuanto a la gestión escolar, se considera indispensable que los directores de plantel intercambien experiencias y reciban oportunidades de formación necesaria, vinculadas con las necesidades de la EMS, a través de la definición de las funciones específicas de los directores.

Otro de los retos en la gestión es el establecimiento de bases para la contratación de directores mediante concursos y la evaluación sistemática de su desempeño con base en criterios predefinidos.

Además, se propone el establecimiento de reglas mínimas de operación relacionadas con los derechos y obligaciones de los alumnos (inscripción, reinscripción y acreditación) y utilizar las TIC's como apoyo para el control escolar (Acuerdo 442, 2008).

❖ Evaluación integral.

Para que se cumpla con lo establecido en la RIEMS, es necesario el establecimiento de un modelo de evaluación integral que contemple todos los ámbitos de la vida escolar. Los tipos de evaluación propuestos son:

- Evaluación del aprendizaje: permitirá identificar las debilidades y fortalezas en el SNB, a través de la valoración de los aprendizajes

conseguidos por los estudiantes. Es necesario que las evaluaciones realizadas por los docentes partan de un enfoque por competencias, que permita identificar los avances de los estudiantes en relación con las competencias del MCC. Estas evaluaciones se complementarán con pruebas estandarizadas realizadas por las autoridades educativas.

- Evaluación de programas: es una evaluación que sirve para certificar que las instituciones incorporen en sus planes y programas las competencias establecidas en el MCC.
- Evaluación del apoyo a los estudiantes: producción de indicadores para fortalecer las acciones de apoyo que realicen las escuelas, para controlar las variables de contexto relacionadas con el éxito y fracaso escolar, ya sean familiares, sociales, de la escuela o del entorno escolar.
- Evaluación docente: es conveniente desarrollar lineamientos y metodologías de manera sistémica, que permitan conocer el desempeño de los docentes, ya que éstos tienen un papel fundamental para la implementación de la reforma.
- Evaluación de las instalaciones y el equipamiento: resulta importante construir un esquema de evaluación de las TIC's, bibliotecas y laboratorios, entre otros insumos que influyen en la calidad y pertinencia de este tipo educativo.
- Evaluación de la gestión: es necesario desarrollar un proceso sistemático, que permita evaluar el desarrollo laboral de los directores y docentes, y que contribuya a conocer el avance de los planteles de acuerdo al modelo curricular que se plantea en la reforma.

- Evaluación institucional: permite la elaboración de planes que involucren a toda la comunidad educativa para mejorar continuamente cada plantel escolar (Acuerdo 442, 2008).

❖ Mecanismos de tránsito entre subsistemas y escuelas.

Para lograr desarrollar este mecanismo, se establecerá un periodo de transición, en el cual las instituciones se irán adaptando al enfoque por competencias. Al término de éste será posible realizar equivalencias entre todas las instituciones que permitan el tránsito de los estudiantes entre subsistemas y planteles. Para lo anterior, se deben establecer mecanismos administrativos claros que faciliten el proceso de movilidad, sin importar las materias que cursen los estudiantes o el orden en que las cursen.

2.3.4 Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

En este eje se considera la emisión de un certificado único nacional para los estudiantes, además del que otorgue la institución en la que hayan concluido sus estudios; esto permitirá generar una mayor cohesión en la EMS, lo que evidenciaría una integración de los diferentes actores del SNB (Vela, 2008).

Asimismo, contribuirá a la incorporación de los estudiantes a la educación superior y al mundo laboral, pues, mediante éste, se acredita su preparación con base en la adquisición de competencias y habilidades (SEP, Sitio Oficial).

El certificado único que se emita será el reflejo de la identidad compartida del bachillerato, lo cual significa que se han realizado exitosamente tres procesos fundamentales: la definición de los contenidos del SNB establecida en el MCC, definición de los distintos tipos de oferta y su integración al SNB, así como el alcance de estándares mínimos en mecanismos de gestión compartidos.

Estos procesos culminan en la certificación nacional de los egresados del bachillerato, lo que comprueba que los estudiantes han desarrollado los requerimientos de MCC en una institución reconocida y certificada que reúna

estándares mínimos y que participan en procesos necesarios para el buen funcionamiento del tipo medio superior (Acuerdo 442, 2008).

Hasta el momento se consideran tres opciones para la certificación: una es que los diplomas de todos los subsistemas y modalidades de la EMS compartan ciertos elementos gráficos e incluyan otros que precisen el tipo de estudios cursados e identifique la institución correspondiente; otra es la entrega de un título adicional al que otorgan los distintos subsistemas y modalidades, otorgado por el SNB; y una tercera opción sería el establecimiento de una cédula de bachillerato similar a la que ofrece la SEP para las distintas profesiones de la educación superior (Acuerdo 442, 2008).

Con la revisión de estos cuatro ejes se concluye que resulta indispensable para que la RIEMS sea implementada con éxito, que los diferentes actores que intervienen en este proceso de transformación del tipo medio superior, como son docentes, directores, administrativos, etc., realicen las acciones correspondientes, conscientes de que esto implica grandes esfuerzos por parte de las instituciones educativas, ya que las exigencias de la reforma modifican diversos procesos, como el de enseñanza-aprendizaje, los administrativos y de evaluación, por citar algunos.

Asimismo, se detectó que la RIEMS refleja en sus 4 ejes, algunas propuestas de los OI; ya que en el primer eje se habla de un perfil de egreso conformado por las competencias que constituyen el MCC, lo cual se relaciona con la UNESCO, quien considera que si un currículum se organiza en torno a competencias es posible determinar un perfil del estudiante que defina lo que estos serán capaces de realizar al finalizar su formación. De igual manera, el cuarto eje de la reforma, el cual habla de un Modelo de Certificación de los egresados del SNB con el finalidad de que a todos los estudiantes que egresen del bachillerato se les reconozcan sus estudios de la misma forma; se encuentra relacionado con la UNESCO, ya que para éste el cambio en la reestructuración curricular implica nuevas formas de certificación que se reconozcan en el contexto social y laboral.

Cabe mencionar que aunque no se encuentra en ninguno de los ejes, la reforma surgió con la finalidad de unificar el tipo medio superior a través de la creación del SNB, aspecto que la OCDE considera importante para atender las problemáticas que este tipo educativo enfrenta.

Finalmente, esta revisión, tanto de la historia de la EMS como de la política educativa de los últimos años, permite dar un sentido a lo descrito en la última parte relacionada con la RIEMS, ya que el recorrido histórico ayuda a comprender cómo se ha ido conformando el tipo medio superior y cómo su finalidad se fue dirigiendo hacia dos vertientes predominantes, la formación para el trabajo o para ingresar a la educación tipo superior, lo cual también se encuentra reflejado en la reforma en su planteamiento de la necesidad de formar a los jóvenes desde esas dos vertientes, aunque, independientemente del tipo de formación que los estudiantes prefieran, se garantiza que recibirán una formación básica que les permita enfrentar los retos de la vida diaria.

Como se puede observar, lo planteado en el sexenio de Felipe Calderón en materia educativa vino a dar seguimiento a las propuestas de cambios para la EMS del sexenio de Vicente Fox; ya que el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* se enfoca a la detección de las problemáticas y a hacer una propuesta general para atender a las mismas; mientras que en el *Plan Sectorial de Educación 2007-2012* se concreta lo antes planteado, delimitando las acciones que se llevarán a cabo.

De igual manera, este seguimiento se observa en los ejes que deben sustentar la transformación del tipo medio superior, como lo es la calidad respecto la adaptación del currículum a las necesidades, tanto individuales como del mercado laboral; así como la equidad y cobertura a partir de la flexibilización del currículum, integrando en los planes y programas de estudio un conjunto de elementos comunes.

El seguimiento que se distingue entre lo planteado en el periodo presidencial anterior (2001-2006) y el actual (2007-2012) se encuentra totalmente ligado con lo que establece en la reforma, ya que ambos apuestan por la necesidad de reformar la EMS, enfocando su formación a las exigencias del

mercado laboral y de la sociedad actual, a través de una educación basada en competencias y bajo un MCC que permita garantizar que los estudiantes de las diferentes modalidades recibirán las mismas oportunidades educativas y una formación básica común.

Con los OI, se observó que existe una estrecha relación entre sus sugerencias y los planteamientos que se hacen en los programas de educación nacional. Se habla de una educación que responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del mercado laboral actual, y todo esto a través del Modelo Educativo basado en Competencias, con la finalidad de brindar una educación caracterizada por la calidad y la equidad.

CAPÍTULO III. ELEMENTOS TEÓRICOS DE UN CURRÍCULUM BAJO EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS.

El enfoque de las competencias es un tema relativamente nuevo en educación, y el intento por adecuar el modelo utilizado en el campo laboral al educativo ha ocasionado la transformación respecto a la manera en que se elabora un currículum, lo cual implica la modificación de los modos y formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Lo anterior ha llevado a distintos autores al estudio del currículum por competencias, y aunque no se puede decir que haya unificación en las posturas acerca de cómo debe diseñarse, existen concordancias que permiten tener una idea general de cómo debe elaborarse.

Por lo antes mencionado, en este capítulo se presentarán dos posturas que muestran cómo se puede elaborar un currículum por competencias. La perspectiva constructivista, tomando como referencia a Philippe Perrenoud, así como, a Antoni Zabala y Laila Arnau (el primero por ser uno de los principales estudiosos del enfoque por competencias, y, los segundos, ya que presentan una propuesta que permite precisar lo presentado por P. Perrenoud, enriqueciendo el marco teórico para abordar dicha perspectiva). De igual manera, se expondrá la perspectiva cognitivo-conductual, a partir de los planteamientos de Laura Frade Rubio, seleccionada por presentar lineamientos que permiten concretizar en mayor medida el diseño del currículum por competencias, contribuyendo a profundizar en los objetivos y en las formas de intervenir, para el logro de los mismos, en un currículum específico.

Comparar ambas perspectivas, contrastando sus similitudes y sus diferencias, permitirá observar que existen diversas formas de diseñar un currículum por competencias, y, al mismo tiempo, identificar las ventajas y limitaciones que pueden presentar cada una de ellas.

La revisión de estas perspectivas, se hará a partir de tres aspectos que se consideraron fundamentales para la elaboración de un currículum, bajo el enfoque de las competencias. En primer lugar, el diseño de las competencias que se

pretende que los alumnos desarrollen, para reconocer las características de una competencia y la manera en que se organizan para que éstos puedan llevarlas a cabo.

En segundo lugar, se pretende identificar las competencias con las que debe contar el docente, ya que será éste el que guíe el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Éstas se organizarán a partir de tres aspectos: la planeación, el proceso de enseñanza y la evaluación. Se optó por esta clasificación debido a que permite identificar tres momentos fundamentales en el proceso de enseñanza, referidos a la planificación de cómo se impartirá un curso, los medios que se utilizarán y la manera en que el docente juzgará su desempeño y el de sus estudiantes.

Finalmente, se expondrá el proceso de evaluación del aprendizaje que el enfoque de las competencias establece para determinar en qué medida los estudiantes lograron el desarrollo de las mismas.

La estructuración del capítulo se presenta de esta manera, ya que se considera que, para que la planeación de un currículum cumpla con sus objetivos, debe mostrar de manera clara y precisa estos tres elementos, referidos al qué enseñar/aprender, cómo enseñar y qué/cómo evaluar.

3.1 Conceptualización de las competencias en educación.

A fin de obtener una mayor comprensión sobre la visión de la que parten las perspectivas seleccionadas acerca de las competencias en el currículum, resulta indispensable, antes que nada, conceptualizar el término de competencia dentro del ámbito educativo, lo cual permitirá comprender cómo se quiere formar a los estudiantes. Por lo tanto, en este primer apartado se abordará la conceptualización de las competencias, identificando los elementos que incluye una competencia, dependiendo la perspectiva que lo fundamente, los cuales en cualquier caso incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el estudiante debe movilizar para resolver una problemática específica.

Desde la perspectiva constructivista, Perrenoud (1997, p.25-38) entiende las competencias como la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. No son conocimientos, habilidades o actitudes en sí mismas, pero integran dichos aspectos e implican operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada a la situación. Asimismo, para Zabala y Arnau (2009, pp.45-46), la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales (ser), procedimentales (saber hacer) y conceptuales (saber). Por lo tanto, se observa que en esta perspectiva, una competencia consiste en la integración de diversos recursos cognitivos (ser, saber, hacer) para intervenir satisfactoriamente en la resolución de una situación determinada, a partir de operaciones mentales complejas.

Por su parte, la perspectiva cognitivo-conductual² plantea, a partir de Frade (2009a, pp.82 y 112), que el conocimiento, al ser usado por el pensamiento con diferentes habilidades, lleva a un desempeño que tiene intenciones por parte de quien lo realiza, una meta a la cual llegar; de tal manera que, se puede determinar que para esta perspectiva, la competencia se refiere a la capacidad de conocer, pensar y sentir, incluyendo conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades, destrezas que permiten responder a las demandas del entorno, las cuales se traducen en desempeño.

Con estas dos formas de concebir las competencias educativas, se identifica que la perspectiva constructivista describe los tipos de conocimiento que incluye una competencia (conceptuales, procedimentales, actitudinales), haciendo énfasis en el proceso cognitivo que llevan a cabo los individuos, ya que adquiere mayor importancia la movilización de los conocimientos para responder de forma eficaz a una situación determinada, mientras que la perspectiva cognitivo-conductual se centra en el resultado, es decir, en el desempeño del individuo al

² La perspectiva cognitivo-conductual hace referencia a cómo los seres humanos articulan los procesos de pensamiento con la conducta mediante el lenguaje, traduciéndose en desempeños específicos en contextos diferenciados, los cuales incluyen elementos cognitivos (conocimientos y habilidades de pensamiento) y conductuales (destreza y actitud), involucrando emociones y valores.

utilizar sus capacidades (conocimientos, aptitudes, habilidades, destrezas) para responder a las exigencias del entorno.

3.2 Diseño de un currículum por competencias.

La conceptualización sobre las competencias determinará la forma de diseño de un currículum por competencias; por lo tanto, cada una de las perspectivas incluye distintos elementos que permiten la delimitación y la organización de las mismas, clasificadas generalmente en genéricas y disciplinares.

En la perspectiva constructivista, de acuerdo con Zabala y Arnau (2009, p. 87), para diseñar un currículum debe partirse de los fines que tienen la educación, la escuela y el sistema escolar en una sociedad determinada. En el caso de la educación por competencias, se plantea que estos fines estén encaminados al desarrollo de las competencias necesarias para que el ser humano responda a los problemas a enfrentar en su vida, delimitando sus responsabilidades en función de los medios que disponga y sus posibilidades reales. Lo anterior implica tomar en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes para que las situaciones sobre las que se trabaje en la escuela tengan familiaridad con la vida real de éstos.

Por lo tanto, el diseño de un currículum por competencias en esta perspectiva requiere, en primer lugar, la identificación de las competencias genéricas, las cuales, para Zabala y Arnau (2009, p.90), se van a establecer en función de las necesidades de la sociedad y de la persona, según la visión ideal del mundo y de la ciudadanía, e incluyen cuatro dimensiones:

- A. La dimensión social, que implica comprender, valorar e intervenir en la sociedad de forma crítica y responsable, con la finalidad de que sea más justa, solidaria y democrática.

- B. La dimensión interpersonal, la cual incluye las relaciones de comunicación y convivencia con los demás, cooperando y participando en las actividades

humanas desde la comprensión, tolerancia, así como, solidaridad personal y profesional del ser humano.

- C. La dimensión personal, encaminada a la comprensión de sí mismo y del mundo en todos los ámbitos de la vida para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad.
- D. La dimensión profesional, la cual envuelve conocimientos y habilidades específicas de una profesión, para que ésta pueda ser ejercida de manera responsable, flexible y rigurosa, satisfaciendo las expectativas y motivaciones personales y profesionales (Zabala y Arnau, 2009, pp. 91-97).

Dichas categorías permiten identificar distintos ámbitos de desarrollo del ser humano, dándole a las competencias genéricas la función de atender las necesidades personales y sociales de los estudiantes, permitiéndoles responder a las exigencias de la sociedad que los rodea.

En segundo lugar, es necesario determinar las competencias específicas, las cuales van a derivar de las genéricas en conocimientos, habilidades y actitudes; es decir, en contenidos de aprendizaje que son necesarios dominar, ejercer y conocer para ser capaces de actuar competentemente. Incluyen tres tipos de contenido: conceptuales, referidos al qué es necesario saber (conocimientos y contenidos conceptuales); procedimentales, relacionados al qué se debe saber hacer (habilidades); y actitudinales, correspondientes al cómo se debe ser (actitud) (Zabala y Arnau, 2009, pp. 99-100).

Comúnmente, estos son los tipos de contenido que exige el constructivismo; sin embargo, Perrenoud (1997, p.9 y 44) incluye dos más: los condicionales, que determinan las condiciones de validez de los conocimientos por procedimiento; así como, los profesionales, que consisten en identificar, agrupar y jerarquizar situaciones adecuadas, considerando situaciones relativamente banales, pero que demandan un tratamiento de rutina y situaciones excepcionales que requieren de la experiencia y creatividad del alumno.

Lo anterior permite comprender que las competencias genéricas derivan en ciertos tipos de conocimientos que permiten concretizar las acciones que los estudiantes deben llevar a cabo para lograr el desarrollo de las mismas.

Observando lo propuesto por ambos autores, se enriquecen los tipos de conocimiento incluidos, ya que, además de conocimientos, habilidades y actitudes generales, Perrenoud incluye, de manera independiente, los profesionales, los cuales corresponden de manera directa con la dimensión profesional de las genéricas, y, en el caso de los condicionales, ayudan a delimitar el avance en procedimientos específicos incluidos en una competencia determinada.

De acuerdo con Perrenoud (2007, pp. 44-54), además, se deben incluir las competencias disciplinares, las cuales toman en cuenta la organización de los saberes de las diferentes disciplinas, ya que cada una se encarga de un nivel o componente de la realidad, lo que permite utilizarlas por separado o abogar por cruces, lugares de integración y cooperaciones entre disciplinas.

A partir de cada una de las competencias se deben establecer distintos indicadores de logro, los cuales deben ser un reflejo de la competencia a la que responden y cuya finalidad es establecer un estándar que ayude a identificar el grado de competencia adquirido sobre cada uno de los contenidos que lo constituyen (Perrenoud, 2007, p. 97).

Una vez que se tienen claros estos aspectos, se inicia el proceso de planificación curricular, a partir de la definición de áreas curriculares que agrupen las disciplinas tradicionales afines y que asuman componentes con el objetivo común de desarrollar competencias que no pertenecen a una sola disciplina científica.

Ya que se ha definido la organización de las áreas curriculares, se distribuirán los componentes de cada disciplina en contenidos, los cuales pueden sustentarse en una sola o tener soporte interdisciplinar. (Perrenoud, 2007, p. 136)

Sin embargo, existen conocimientos que no están sustentados por ninguna disciplina académica, denominados conocimientos metadisciplinares, los cuales obligan a establecer un área común, cuya finalidad es que los conocimientos que

se encuentren dentro de la misma, que en su mayoría son procedimentales y actitudinales, se realicen en el mayor número de áreas disciplinares posibles, debido a que las vivencias y prácticas que se llevan a cabo en el salón de clases deben aplicar, de forma sistemática y persistente, valores y actitudes determinadas.

Debido a que no se pueden dejar de lado los contenidos de ciertas disciplinas, ya que éstos resultan necesarios para el desarrollo de las competencias establecidas, desde la perspectiva constructivista, se propone una forma de diseño curricular que permite, además de organizar los contenidos de cada disciplina de manera independiente, integrar ciertas competencias en un área común para interrelacionar conocimientos de diferentes disciplinas. Esto permite un diseño más flexible, ya que los cortes entre una disciplina y otra no son tan rígidos, sino que buscan contenidos que permitan interrelacionarlas, aceptando que para la resolución de una situación específica no se requiere de un solo tipo de conocimiento, sino la integración de un conjunto de ellos (Perrenoud, 2007, p. 150-151).

Además, dependiendo el nivel educativo para el que se elabora el currículum, se pueden incluir competencias profesionales, las cuales se crean en el ámbito de la formación profesional, pero, al mismo tiempo, toman en cuenta las situaciones cotidianas del estudiante de una situación de trabajo a otra. Esto resulta fundamental, ya que, en niveles avanzados como el superior, se debe hacer énfasis en contenidos más específicos que permitan a los estudiantes adquirir ciertos conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que les faciliten su ingreso al campo laboral.

Finalmente, Perrenoud (1997, p.157), considera que todo este proceso debe hacerse de forma sistemática, donde todo currículum identifique, por un lado, las áreas y niveles, las experiencias educativas según los distintos grados de exigencia, y, por el otro lado, los contenidos que se deben desarrollar y el tiempo dedicado a la teorización y a la reflexión. Esto implica una clara definición de los objetivos y contenidos para cada uno de los niveles de enseñanza y las actividades a realizar en cada una de las áreas disciplinares, y en la común.

En el caso de la perspectiva cognitiva-conductual, Frade (2009a, p.86) considera que el enfoque por competencias tiene un carácter dual, ya que define las metas terminales a las cuales se quiere llegar, así como las actividades escolares y las condiciones en las que se desarrollan. De tal manera que, trabajar por competencias consiste en hacer uso de los conocimientos en desempeños concretos de la vida, logrando con ello que el estudiante se apropie de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes; de tal manera que el diseño del currículum debe enfocarse en lo que se quiere lograr y los medios que se van a utilizar para llegar a esas metas.

Asimismo, la autora identifica seis componentes que comúnmente debe incluir un plan de estudios³ diseñado por competencias, de los cuales sólo se profundizará en los primeros cuatro, que son los que interesan para fines de esta investigación (propósitos generales, ámbitos de desempeño, competencias, indicadores de desempeño), debido a que son éstos los que contribuirán al análisis de lo propuesto en el MCC de la RIEMS, dejando de lado los últimos dos puntos correspondientes a los temas a tratar y los mecanismos de planear y evaluar (Frade, 2009a, p.82).

❖ Propósitos generales.

Aspecto fundamental del cualquier currículum que consiste en establecer los fines educativos de manera general, y son determinados por el número de ámbitos de desempeño del programa y la intencionalidad del docente (Frade, 2009a, p. 120) Este elemento debe ser totalmente claro, ya que dará sentido al establecimiento de los demás componentes del currículum y permitirá, tanto al docente como al alumno, conocer el camino a seguir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

❖ Ámbitos de desempeño.

De acuerdo con Laura Frade Rubio (2009a, p.123 y 124), en el diseño de un currículum por competencias se debe partir de aquellos ámbitos que permitan el

³ En el caso de la perspectiva cognitivo-conductual se utilizará “plan de estudios” como sinónimo de “currículum”, en virtud de que la autora utiliza ambos términos.

desarrollo de los componentes de una competencia. Estos se clasifican de la siguiente manera:

El perceptivo, referido a las capacidades para iniciar el proceso de adaptación al ambiente; incluye habilidades de sensación, percepción, atención y memoria.

El de la autonomía y desarrollo personal, que incluye capacidades para establecer la identidad, evaluarla, protegerla, y constituyen la base de un desarrollo personal sano.

El de la comunicación, derivado de la necesidad humana de comunicarnos con otros, e incluye comprensión del lenguaje, producción, uso artístico y recreativo.

El del manejo de la complejidad, es decir, el uso de las metacompetencias como la posibilidad de determinar lo que el individuo sabe y lo que le hace falta saber por sí mismo para desarrollarse en un entorno cada vez más complejo, lo cual implica una evolución al aplicar las reglas abstractas en situaciones concretas que guían la acción.

El normativo, que son capacidades para plantear preguntas con la finalidad de adaptarse a una situación, distinguir lo bueno de lo malo en una sociedad determinada, e incluye la ética.

El cooperativo y social, que son capacidades para entender y comprender al otro, impulsar el entendimiento y el trabajo común, ponerse en el lugar del otro y establecer puentes de comunicación para resolver situaciones y problemas específicos.

El de la tecnología, que tiene que ver con las capacidades y habilidades para hacer uso eficiente y eficaz de la tecnología.

El de los elementos clave para la vida laboral, que incluyen conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que determinan nuestra inserción en el mercado laboral.

El de la especialización laboral, referido a aquellas competencias específicas de cada campo de estudio para impulsar su desarrollo, así como la construcción de saberes acorde a las exigencias del mundo actual.

El del ejercicio de la ciudadanía, que son aquellas competencias que debe tener un individuo para ser un buen ciudadano, participar en la vida política con ética, principios y valores.

El del manejo de la espiritualidad y la trascendencia, relativo a las formas de relacionarse con la divinidad, con lo que trasciende a la existencia.

Con los aspectos señalados por la autora como ámbitos de desempeño, se puede observar que se cubren diferentes aspectos de la vida, tanto personal como social y laboral, que si bien se busca que el alumno los desarrolle dentro del espacio del aula, se considera que su dominio le permitirá enfrentar las situaciones de la vida real. Además, la delimitación clara de los elementos que se incluirán dentro de cada uno de estos ámbitos contribuirá a la definición de las competencias, de tal manera que, tomándolos en cuenta, se plantearían competencias que cubrirían diversos espacios de la vida diaria de los alumnos.

❖ Competencias.

Frade (2009a, p.125) indica que la base del diseño curricular por competencias es el perfil de egreso, en el cual se define qué es lo que tiene que saber hacer el estudiante frente a demandas socioculturales específicas delimitadas por los ámbitos de desempeño. Está conformado por las competencias genéricas, las cuales hacen referencia a las características que debe tener cualquier egresado de un plan de estudios y son un reflejo de las intenciones y deseos de la sociedad en su función educativa o de reproducción social. Además, incluye competencias que se desprenden de los ámbitos de desempeño o de las áreas del conocimiento y que resultan indispensables para el desarrollo las competencias genéricas.

En este caso, las competencias genéricas son fundamentales, ya que su definición va a determinar las características de los estudiantes al concluir un ciclo de estudios, por lo que resulta importante estudiar con detenimiento los ámbitos

de desempeño para poder relacionarlos con las necesidades de la sociedad, y de esta forma pasar a su definición.

Por otro lado, esta perspectiva incluye en el currículum las competencias disciplinares, las cuales se concretizan en dos niveles: las competencias subordinadas a la disciplina, las cuales están determinadas por las áreas del conocimiento y dependen de la forma en que se haya organizado el programa, y las competencias subordinadas a la estructura, las cuales constituyen los niveles de concreción y pueden ser definidas por ciclos, semestres, unidades, dependiendo de los aspectos epistemológicos de cada asignatura, así como con un proceso de dosificación y graduación didáctica básica. (Frade, 2009a, p.126)

Estos niveles de concreción permiten organizar los contenidos de cada una de las disciplinas de manera que facilite la comprensión por parte de los estudiantes, además de agrupar las disciplinas a partir del tipo de conocimientos que la componen, permitiendo la integración de conocimientos multidisciplinares.

Esta perspectiva pretende concretizar, hasta los más bajos niveles, las acciones en cada una de las competencias, para que el docente conozca lo que el estudiante debe saber hacer en el salón de clases.

Asimismo, para Frade (2009a, pp.140-142), las competencias genéricas y disciplinares incluyen elementos objetivos y subjetivos que deben desarrollarse en el estudiante. Los objetivos hacen referencia a aquellos cuya interpretación es más o menos convencional y que pueden ser impulsados desde fuera del sujeto que aprende, los cuales son conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes. Los primeros son el resultado de la interacción del sujeto con el objeto por la mediación social, conceptos e ideas que se forman. Las segundas se refieren a aquellas acciones mentales que llevamos a cabo para conocer, entender, obtener, abstraer, construir, reconstruir y transformar la información que surge del objeto. Las terceras son demostración clara de que el conocimiento es utilizado sin pensarlo en una situación concreta. Las últimas tienen que ver con la disposición de una persona para realizar una tarea, la cual le imprime un valor.

Por otra parte, los elementos subjetivos son aquellos que pueden ser interpretados de distinto modo por las personas y que se generan desde la subjetividad de cada estudiante. Entre éstos se encuentran la sensación, que consiste en el primer contacto con el objeto y se produce cuando el cerebro recibe sensaciones a través de los sentidos; la percepción, que hace referencia a cuándo el cerebro hace consciente dicha sensación, y se basa en diferenciar y discriminar las cualidades que evoca la sensación; la atención, que tiene que ver con concentrarse en un solo estímulo seleccionado por la percepción para planear la acción y ejecutarla sobre un objeto; la memoria, que se refiere a la identificación del estímulo y qué movimientos deben efectuarse ante éste; la cognición o pensamiento, relacionado con entender, conocer, analizar y sintetizar las cualidades del objeto para planear y tomar una decisión respecto al mismo; y, finalmente, la actuación, que consiste en llevar a cabo la actividad planeándola, ejecutándola y evaluando sus resultados (Frade, 2009a, pp.141-142).

La definición de cada uno de estos elementos permite concretizar cada una de las competencias e identificar más claramente los aspectos que será necesario que los estudiantes desarrollen, tanto en cuestión de conocimientos, habilidades, actitudes, así como la percepción o sensación.

❖ Indicadores de desempeño.

Los niveles de concreción antes mencionados implican establecer indicadores de desempeño por cada competencia; es decir, los descriptores del proceso para desplegarla. No todos los indicadores son observables, ya que estos procesos son subyacentes y se reconocen mediante una metodología apropiada. Tienen dos funciones principalmente: definir el contenido de la competencia e identificar las conductas observables por evaluar (Frade, 2009a, p.137).

Existen cuatro tipos de indicadores: los cognitivos, que establecen el proceso mental que realiza el individuo para llevar a cabo determinada competencia; los ejecutivos, que determinan el plan regular para el desempeño desplegado en la competencia; los funcionales, que definen la acción que debe

llevarse a cabo; y los valorales, donde se detalla la actitud, el valor o las normas para desplegar la competencia (Frade, 2009a, p.128).

Estos indicadores serán la guía para identificar el avance de los estudiantes en el desarrollo de una competencia, por lo que deben definirse claramente a partir de una metodología que permita, a través de la observación, determinar los avances de cada uno de los estudiantes.

Desde que se planteó la conceptualización de competencias en el apartado anterior, se pudo observar que cada una de las posturas tiene distinta intención, lo cual también se ve reflejado al momento de diseñar el currículum. En primer lugar, como punto de partida, la perspectiva constructivista se enfoca en el proceso que llevarán a cabo los estudiantes para desarrollar las competencias que serán determinadas a partir de los fines educativos, mientras que la perspectiva cognitivo-conductual se centra en el desempeño obtenido al momento de realizar una práctica escolar; es decir, en las metas a las que se quiere llegar.

Al mismo tiempo, en la perspectiva cognitivo-conductual se exige mayor concretización y detalle al momento de establecer las competencias, otorgándole al currículum la función de manual o instructivo que va a permitir al docente conocer lo que tiene que lograr en sus estudiantes y cómo hacerlo. Mientras que la perspectiva constructivista involucra al docente en el proceso de formación, convirtiendo al currículum en una guía para el desarrollo de capacidades específicas.

Además, en cuanto a los indicadores de logro, en el caso del constructivismo, e indicadores de desempeño, en el caso de cognitivismo-conductual, hay una gran diferencia. Los primeros pretenden ayudar a identificar el grado de alcance que se ha adquirido de los elementos que componen una competencia; es decir, cómo ha ido evolucionando su desarrollo en un periodo determinado, y los segundos pretenden identificar conductas observables que se puedan evaluar al final de proceso.

Sin embargo, cabe mencionar que ambas presentan algunas coincidencias: primero, que plantean un proceso sistemático para diseñar el currículum, incluyendo competencias genéricas y disciplinares; y después, ambas hacen

énfasis en tomar en cuenta el contexto, enfocando las competencias incluidas en el diseño curricular en dar respuesta a las necesidades personales, sociales y laborales de los individuos y con situaciones de la vida cotidiana.

3.3 Las competencias docentes.

Visualizar las competencias con las que debe contar el docente permite analizar la coherencia entre la manera de abordar las competencias y el proceso de enseñanza, ya que de las características que se le exijan al docente para participar en dicho proceso dependerán las acciones que llevará a cabo para el desarrollo de las competencias planteadas en el currículum.

En este apartado se presentarán las competencias que cada una de las perspectivas considera indispensables en un docente para que el proceso de enseñanza se lleve a cabo satisfactoriamente, promoviendo en los estudiantes el desarrollo de las competencias planteadas en el currículum.

Como ya se mencionó al principio del capítulo, se clasificarán las competencias dependiendo de su contenido, si hacen referencia a la planeación del proceso de enseñanza, al proceso de la enseñanza o a la evaluación, aunque cabe mencionar que, en el caso de la educación por competencias, los límites entre una y otra etapa del proceso de enseñanza son poco visibles, debido a que se promueve un proceso flexible que responda a las necesidades de los estudiantes; sin embargo, para fines de análisis resulta fundamental hacer esta división.

La perspectiva constructivista plantea que el enfoque por competencias exige la centralización en el alumno, una pedagogía diferenciada, que consiste en situar una organización del trabajo y de los dispositivos didácticos, que colocan regularmente a cada uno en una situación óptima (Perrenoud, 2007, p.47), así como métodos activos, lo cual implica una transformación en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, la tarea del docente tiene por objeto la regulación del proceso, lo que exige de éste una serie de competencias que debe poner en

práctica para que el proceso de enseñanza se adecúe a las exigencias del enfoque por competencias.

Dentro de las competencias enfocadas a la planeación del proceso de enseñanza, Perrenoud (1997, pp.81 y 82) establece la competencia relacionada con la negociación y conducción de proyectos con los alumnos, tomando en cuenta sus intereses para que sean significativos y movilizados e involucrándolos en un mayor número de pasos del proyecto, lo cual implica en el docente la capacidad de negociación, metacomunicación y conocimientos sobre la gestión de tareas que permitan formular y pensar los problemas, potenciando la autonomía de los alumnos en el establecimiento de objetivos y planificación de acciones para lograrlos.

Asimismo, Perrenoud (2007, pp.83 y 84) propone que el docente debe adoptar una planificación flexible e improvisar, ya que el inicio y fin de las actividades, al ser proyectos y situaciones problema, dependen del nivel y el interés de los alumnos en una tarea específica. En este caso, lo ideal es dedicar mucho tiempo a un pequeño número de situaciones, más que avanzar en un gran número de temas en poco tiempo, lo cual implica realizar una planificación indicativa, más no detallada, contar con la capacidad de instaurar varios regímenes del saber, haciendo coexistir zonas dedicadas a situaciones problemas con otras más convencionales, y de leer y analizar críticamente los contenidos, extrayendo lo esencial para el logro de una tarea.

Ambas competencias favorecen la planeación del proceso de enseñanza, ya que exigen al docente delimitar una serie de tareas que permitan el desarrollo de las competencias, pero siendo consciente de que estas tareas o proyectos van a ir determinando la planeación del curso a partir de las características y necesidades de los estudiantes, ya que se pretende que éstos formen parte del proceso de enseñanza.

En cuanto a las competencias relacionadas con el proceso de la enseñanza, Perronoud (2007, pp. 70- 74) promueve la capacidad del docente para seleccionar el momento en que los saberes eruditos son determinantes para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones, lo que exige

capacidad para establecer el orden de los saberes en función de su vínculo con situaciones concretas, y no del orden del discurso de una ciencia o disciplina, y para reconstruir la relación entre el saber y el hacer, además de contar con experiencias que le permitan hacer una trasposición didáctica (el conocimiento se organiza en lecciones sucesivas, según un plan y a un ritmo que toman en cuenta el nivel medio y las adquisiciones de los alumnos), a partir de prácticas sociales y de saberes eruditos especializados; es decir, contextualizar lo que enseña.

Lo anterior, aunado a la capacidad del docente para promover una menor separación entre disciplinas, que exige una formación disciplinaria y epistemológica más aguda de éstos, para lo cual debe valorar la transversalidad de los programas y actividades para desarrollar el trabajo entre disciplinas, promover el diálogo entre colegas para discutir problemas metodológicos y epistemológicos, dejándose instruir mutuamente en otras áreas del conocimiento, aceptando una responsabilidad en la formación global de los estudiantes a través de proyectos o situaciones problema que movilizan más de una disciplina (Perrenoud, 2007, pp.85-87).

Al mismo tiempo, Perrenoud (1997, pp. 70-74) señala que el docente debe saber trabajar por problemas, ya que crear competencias implica enfrentar a los estudiantes de manera regular e intensa a problemas relativamente numerosos, complejos y realistas que movilicen diversos tipos de recursos cognitivos; para lo cual, debe tener la capacidad de administrar la clase para prever la duración de las actividades e identificar los aprendizajes efectivamente solicitados, hayan o no hayan sido previstos, sin pasar por alto ningún objetivo esencial, aunque se les trate en desorden, creando situaciones problema movilizadoras y orientadas hacia aprendizajes específicos, lo que requiere que el docente tenga claro a dónde quiere llegar, qué quiere trabajar y a qué obstáculos cognitivos quiere enfrentar a todos o a parte de sus alumnos, haciendo del aprendizaje un proceso individualizado que tome en cuenta las características de cada uno de los estudiantes.

Además, propone que el docente debe modificar sus medios de enseñanza, haciendo uso de situaciones interesantes y adecuadas que tomen en cuenta la

edad y el nivel de los alumnos, el tiempo del que se dispone y las competencias que se quiere desarrollar. Esto exige contar con la capacidad de adaptar los medios de enseñanza a las situaciones problema que van a trabajar, así como las actividades y formas de organización a las necesidades de los alumnos, y de manejar distintas formas de organizar el aula para trabajar dinámicas didácticas, en equipo e individuales (Perrenoud, 2007, pp.81).

Las competencias planteadas anteriormente, favorecen lo que sucede dentro del salón de clases, ya que si el docente tiene un amplio conocimiento de la asignatura que imparte y conoce las relaciones de la misma con otras, podrá plantear, en conjunto con sus estudiantes y otros docentes, situaciones problema que contribuyan al desarrollo de las competencias establecidas.

Finalmente, respecto a la evaluación, Perrenoud (2007, pp. 85-87) propone que el docente debe practicar una evaluación formadora, en la cual se trabaje con base en objetivos-obstáculos, de manera diferenciada, ya que no todos los alumnos se enfrentan a las mismas tareas ni se encuentran con los mismos obstáculos. Dicha evaluación sólo puede realizarse a través del cumplimiento de una práctica en el marco de una tarea, lo cual implica capacidad para dominar la observación formativa, identificar dificultades específicas a partir del desarrollo de competencias colectivas, establecer un balance de competencias basado en un juicio experto, crear situaciones de evaluación certificativa o de momentos de certificación en situaciones amplias, involucrar a los alumnos en la evaluación de sus competencias y promover los procesos de metacognición en los alumnos para asegurar el control sobre sus conocimientos y los procesos mentales que producen durante el aprendizaje.

En este sentido, el docente se enfrenta a un gran reto porque la evaluación se convierte en un proceso de observación continua que permite identificar el avance de cada uno de los estudiantes, de forma independiente, en el desarrollo de una competencia, identificando sus dificultades, para, a partir de ahí, valorar el trabajo de cada uno. Además, dicho proceso no lo hace únicamente el docente, sino que debe promover en los estudiantes la metacognición para que reconozcan por sí mismos sus avances y dificultades, y se las hagan saber al docente.

En lo que respecta a la perspectiva cognitivo-conductual, Frade (2009a, p. 94) considera que, en el enfoque por competencias, el docente tiene un papel fundamental; para lo cual, debe desarrollar una serie de competencias que le permitan hacer frente, con conocimiento, a este nuevo paradigma. Determinar cuáles son las competencias docentes implica establecer las capacidades cognitivo-conductuales con las que debe contar el docente.

El docente es quien tiene la tarea de planear situaciones didácticas que le permitan al alumno desarrollar los saberes y hacer de cada competencia a partir de su propia realidad y necesidades. Los docentes deben diseñar escenarios de aprendizaje de acuerdo al contexto sociocultural, histórico, económico, político, geográfico de sus estudiantes (Frade, 2009a, pp.90-97).

Las competencias docentes en este enfoque son adaptativas al contexto y a la época. En cuanto a las que se relacionan con planeación del proceso de enseñanza, Frade (2009a, p.97) propone la competencia diagnóstica, referida a detectar las necesidades de aprendizaje del momento histórico que se vive, requiriendo del docente la capacidad de identificar los conocimientos que son necesarios que el alumno aprenda, tomando en cuenta los requerimientos de la sociedad en la que se desarrollará en el presente y en el futuro, y de realizar un diagnóstico sobre dichas necesidades para elaborar un programa de estudios.

En este sentido, se encuentra también la competencia comunicativa para establecer una relación de comunicación con el estudiante por diferentes vías y utilizando distintas herramientas e instrumentos para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta competencia implica establecer una comunicación bilateral, tomando en cuenta las opiniones de los estudiantes y expresando claramente lo que se les propone, permitiéndoles realizar efectivamente las actividades que se les solicitan o participen activamente en el proceso (Frade, 2009a, p. 99).

Y la competencia empática, que permite al docente detectar las necesidades psicomotrices, afectivas y cognitivas del estudiante, para lo que debe ser capaz de detectar y comprender los requerimientos del mismo según las condiciones y variables que afectan su desarrollo (edad, nivel de maduración,

género, condición social y socioeconómica, jurídica, política), establecer una relación empática con el estudiante y utilizar teorías del desarrollo y la personalidad para comprender, evaluar y satisfacer las necesidades cognitivas y de maduración de éstos (Frade, 2009a, pp.98-99).

Dichas competencias contribuyen a la planeación del proceso de enseñanza, ya que permiten indagar en las características y necesidades de los estudiantes, tomando en cuenta el contexto en el que se desenvuelven, para, posteriormente, seleccionar los materiales que se utilizarán para el desarrollo de las competencias.

También, a partir de lo planteado por Laura Frade Rubio (2009a, pp. 97-98), se pueden identificar competencias relacionadas con el proceso de enseñanza, entre las que se encuentran la competencia cognitiva, a través de la cual el docente obtiene y domina el conocimiento necesario en un momento determinado social e históricamente con el objetivo de transmitirlo a las generaciones futuras o a los alumnos que deseen aprender la tarea que se desempeña. Para ello, debe dominar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que adquirirán los alumnos con los que trabaje, detectar sus propias necesidades de aprendizaje y satisfacerlas mediante un plan de superación propio; identificar las habilidades de pensamiento que requiere desarrollar con más profundidad para aprender a aprender a lo largo de su vida y evaluar sus propios conocimientos, lo que sabe y lo que le falta por dominar de los contenidos educativos para saber hacer, permitiéndole enseñar a otro.

La competencia ética, la cual implica que el docente tome decisiones conscientes sobre el contenido de un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, realizando su labor de manera ética. Lo anterior, a través de la definición de una escala de valores sobre los que basará su conducta, la toma de decisiones éticas sobre el contenido de los planes y programas, y la evaluación de la toma de decisiones de los estudiantes en cuanto a su vida, tanto personal como social y laboral (Frade, 2009a, p.98).

La competencia lógica, que permite al docente organizar el contenido de enseñanza según las necesidades de aprendizaje del estudiante, desarrollando

las capacidades de elección de los contenidos adecuados a los requerimientos de aprendizaje detectados, de organización y selección de los mismos conforme a las necesidades de aprendizaje, afectivas, cognitivas, psicomotrices y neurológicas de sus estudiantes, tomando en cuenta las teorías de diseño curricular y aprendizaje que se adecúen al contenido que se quiere transmitir al estudiante y de elaboración de programas y planes educativos, tomando en cuenta el contexto actual y las necesidades del sujeto que aprende (edad, género, condición) (Frade, 2009a, p.98).

Finalmente, la competencia lúdico-didáctica, que le permita diseñar diversas manifestaciones simbólicas para que el estudiante construya su conocimiento. Lo anterior implicará ser capaz de jerarquizar los conocimientos por enseñar, planear las acciones y los pasos que se deben llevar a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificar la zona de desarrollo próximo⁴ de los estudiantes, diseñar estrategias de aprendizaje y materiales educativos que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta las características del estudiante, así como las reglas de la didáctica y los principios de aprendizaje, además de evaluar su capacidad para diseñar y aplicar modelos, materiales, herramientas, instrumentos y metodologías, identificando los aciertos y errores para promover su avance (Frade, 2009a, pp.99-100).

Todas estas competencias docentes promueven el proceso de enseñanza, ya que se encuentran relacionadas con los conocimientos con los que cuenta el docente y las formas en las que se va a apoyar para transmitir los conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de las competencias en los alumnos, estableciendo zonas de desarrollo próximo que contribuyan a identificar el avance de éstos.

Por último, en cuanto a la evaluación, Laura Frade (2009a, p.100) señala la competencia metacognitiva, que permite al docente evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su rol de mediador, reconociendo sus aciertos y errores, logrando una mejora continua en su desempeño. Para ello, el docente

⁴ entendida como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real, que es el determinado por la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo posible, el cual está basado en la solución de problemas por medio de la ayuda de un adulto o de iguales más diestros.

necesitará tener claros los aciertos de insumos, procesos, resultados, impactos y trazabilidad educativa para repetirlos y producirlos, al mismo tiempo que observe los errores para evitarlos, evaluar lo que sabe hacer y lo que no en el proceso educativo, y examinar su propia inteligencia educativa, al identificar con qué habilidades cuenta en cada competencia, de manera que pueda elaborar un plan para desarrollarla.

En este caso, la competencia sobre evaluación está relacionada con el proceso que lleva a cabo el docente para identificar sus avances y sus errores; es decir, esta competencia va a contribuir a que el docente reconozca su desempeño como mediador del proceso de aprendizaje que promueve en sus alumnos.

Como se puede observar, existen diferencias entre las competencias que se exigen a los docentes en una y otra perspectiva. La perspectiva constructivista busca desarrollar la autonomía en los estudiantes, ya que éstos necesitarán saber actuar por sí solos en una determinada situación, y, por lo tanto, deben ser los principales responsables de la construcción y desarrollo de sus competencias. Sin embargo, el docente tiene un papel fundamental, pues servirá de guía en el desarrollo de las competencias y será el encargado de promover en los estudiantes la movilización de recursos cognitivos. Mientras que en la perspectiva cognitivo-conductual, el alumno tiene menor intervención dentro del proceso de aprendizaje, ya que sus acciones estarán determinadas en función de lo que el docente establezca, y será en éste en quien recaiga la tarea de promover en los estudiantes las competencias establecidas.

En el caso de la perspectiva constructivista, el docente tiene un gran reto, ya que debe hacer de su clase un espacio para el diálogo y la negociación con los estudiantes para conocer sus características, necesidades e inquietudes, y a partir de ahí planificar situaciones problema que les permitan poner en práctica los contenidos y habilidades necesarios para el desarrollo de cierta competencia. Además, se requiere que sea flexible al momento de la planeación, debido a las variaciones que se pueden presentar durante el proceso de enseñanza, lo cual exige que se adapte espontáneamente a las mismas.

Por lo que a la perspectiva cognitivo-conductual respecta, el docente establece acciones y pasos que permitan a los estudiantes llegar a cierta zona de desarrollo (finalidad) previamente definida. Asimismo, se aboga por el diseño de materiales y situaciones didácticas enfocadas a las necesidades de los estudiantes en contexto socio-cultural en el que viven, priorizando la adquisición de conocimientos y las lecciones aprendidas.

Otra cuestión importante es la metacognición, la cual, desde la perspectiva constructivista, será clave en el momento de la evaluación, tanto por parte del docente al evaluar a sus alumnos como de los alumnos para evaluar al docente, y en la autoevaluación de los mismos. En cuanto a la perspectiva cognitivo-conductual, será vista como una competencia que permitirá que el docente evalúe únicamente su desempeño y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente en la constructivista, los dos actores (docente y alumno) tienen un papel fundamental, ya que las responsabilidades recaen en los dos lados y, para que el enfoque por competencias funcione, es necesario que ambos tengan disposición por participar del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque será el docente quien finalmente deberá tomar las decisiones que considere más adecuadas para una u otra tarea. En la cognitivo-conductual, será el docente el que lleve el mando de dicho proceso, pues de éste dependerá la transmisión de los conocimientos que permitan el desarrollo de las competencias indispensables para que los alumnos puedan enfrentarse a la vida diaria, de tal manera que éstos se convierten en simples ejecutores de las tareas determinadas.

3.4 Evaluación del aprendizaje.

El proceso de evaluación permite observar el grado de eficacia que va teniendo el currículum en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, permite analizar la propuesta de evaluación, juzgando la concepción que se tiene de ésta y la importancia de la misma para el desarrollo del currículum.

En el caso del enfoque por competencias, la evaluación adquiere un papel fundamental, ya que, al implicar conocimientos, habilidades y actitudes, se

requiere que ésta sea más detallada, de tal manera que permita analizar el desarrollo de los estudiantes en acciones específicas, por lo que se expondrá el cómo conciben a la evaluación, los momentos en que se lleva a cabo y las formas de evaluación propuestas por cada una de las perspectivas.

De acuerdo con Zabala y Arnau (2009, pp.199 y 200), la perspectiva constructivista concibe a la evaluación como el medio para reconocer la capacidad del alumno para aplicar aquello que aprende en situaciones reales. Se cree que cuando se evalúa por competencias lo que se busca es reconocer la capacidad de un alumno para dar respuesta a problemas o situaciones que es muy probable que pueda enfrentar a lo largo de su vida.

Se apuesta por una evaluación formativa, que Perrenoud (2008, p.102) entiende como un conjunto de prácticas de evaluación continua que contribuyen a mejorar los aprendizajes, sin importar el marco y la extensión de la diferenciación de la enseñanza, lo cual implica una mayor inversión en observación para interpretar los procesos y adquisiciones proporcionadas a las necesidades de cada alumno. Esta observación debe ser continua y tomar en cuenta el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos, sus conocimientos, modos de aprender y razonar, su relación con el conocimiento, angustias, bloqueos, intereses, proyectos, la imagen de sí mismo, entorno escolar y familiar para ir creando una visión del alumno al momento de realizar varias tareas e ir ajustando, de manera sistemática e individualizada, sus intervenciones pedagógicas y situaciones didácticas para optimizar los aprendizajes.

Zabala y Arnau (2009, p.201) proponen que el objetivo debe ser evaluar para ayudar a que el alumno mejore el dominio de una competencia específica, lo cual permitirá reconocer las dificultades de comprensión y análisis de la situación problema, y así seleccionar estrategias de aprendizaje apropiadas para superar dichas dificultades. Además, se debe disponer de esquemas de actuación en relación con cada uno de los problemas planteados y detectar la capacidad para elegir el esquema o esquemas más apropiados.

La evaluación formativa, de acuerdo con Perrenoud (2008, pp.136-138), se presenta bajo la forma de regulación interactiva; es decir, de una intervención y

una observación en tiempo real, prácticamente inseparables de las interacciones didácticas. Pero, al mismo tiempo es imprescindible la autorregulación, que consiste en fortalecer las capacidades de los estudiantes para que sean capaces de administrar sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y los obstáculos.

Este tipo de evaluación implica un control continuo sobre el avance de los estudiantes, identificando sus progresos y dificultades, haciendo de la evaluación un proceso individualizado en el cual el docente guía al alumno a partir de lo que observa a lo largo de un periodo de tiempo.

Lo anterior implica la elaboración de actividades de evaluación basadas en situaciones-problema, en las cuales el alumno pueda mostrar el grado de dominio que tiene de los distintos componentes de una competencia. Cada una de las actividades corresponderá con los indicadores de logro de la competencia específica, los cuales representan un análisis de la competencia en función del establecimiento y la observación de aquellas conductas del alumno que permitan valorar el grado de dominio de la competencia, los cuales pueden ser conceptuales, procedimentales o actitudinales. Cada uno de estos conocimientos puede ser evaluado por distintas estrategias como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Actividades para evaluación del aprendizaje desde la Perspectiva Constructivista.

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
Resolución de conflictos o problemas a partir del uso de los conceptos: pruebas que permiten saber si los alumnos son capaces de relacionar y utilizar conceptos en unas situaciones determinadas y pruebas escritas en las que deben resolver problemas.	Consisten en actividades abiertas que pongan situaciones en las que se utilice todo tipo de contenidos para poder llevar a cabo una observación sistemática de cada alumno. Deben ser actividades que permitan comprobar la funcionalidad de los procedimientos para los alumnos; es decir, averiguar si son capaces de utilizarlos.	Estrategias como la observación sistemática de las opiniones y las actuaciones en las actividades grupales, en los debates de las asambleas, en las manifestaciones dentro y fuera del aula, en las excursiones, en las colonias, en la distribución de tareas y responsabilidades, relaciones interpersonales con sus iguales y docentes.

Elaborado con base en lo establecido por Zabala, Antoni y Laia Arnau.
11 Ideas Clave: Cómo Aprender y Enseñar Competencias.

Todas estas estrategias ofrecen información de cómo van avanzando los alumnos en el desarrollo de las competencias, para lo cual es imprescindible una enseñanza en la que los alumnos puedan producir y comunicar mensajes de forma constante, los cuales deben ser procesados por el profesorado, quien podrá ofrecer ayuda a los alumnos para mejorar su nivel de competencia.

En cuanto a la perspectiva cognitivo-conductual, Frade (2009b, p.13) entiende a la evaluación como un proceso inicial, formativo y sumativo mediante el cual se identifica la medida en que los estudiantes han desarrollado un mejor desempeño en la resolución de los problemas que se les presentan y que se les presentarán a lo largo de su vida, utilizando conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes.

La evaluación es un proceso concreto que se lleva a cabo en distintos momentos del aprendizaje, enfocándose en los resultados obtenidos por el estudiante al momento de poner en práctica la competencia a evaluar. En este caso, la importancia radica en el producto obtenido, en lo que el docente observa al final de un periodo de tiempo.

Frade (2009b, p.298) habla de una evaluación por desempeño entendida como:

“proceso mediante el cual se hace un balance objetivo, válido, confiable, integral, significativo, completo, transparente y rinde cuentas del proceso y del logro obtenido por los estudiantes. Hace énfasis en la oportunidad de aprendizaje y toma como base el nivel de desempeño logrado para establecer los retos y obstáculos que se encuentran, con miras a tomar decisiones y diseñar estrategias, tanto para el alumno/a como para el docente en búsqueda de la mejora continua.”

La autora indica que este tipo de evaluación se fundamenta en cuatro pilares:

1. Evaluación diagnóstica: proceso que permite al docente establecer un punto de partida en el que define qué tanto y cómo se desarrollan las competencias en sus estudiantes.

En este tipo de evaluación se utilizan instrumentos como las técnicas proyectivas, que consisten en presentar situaciones en las cuales los estudiantes proyecten lo

que son mediante preguntas analógicas; establecen una comparación entre lo que el alumno piensa, siente, la visión de sí mismo y su nivel de autoestima; las tarjetas informativas personales, que son fichas en las que el estudiante responde ciertas preguntas que brindan información sobre sí mismo, y la autoevaluación.

2. Evaluación formativa: se concentra en identificar lo que el alumno sabe hacer, sus logros, para, a partir de ello, planificar lo que sigue. Frade (2009a, pp. 363-379) define seis instrumentos útiles para este tipo de evaluación: el portafolio, la evaluación por producto, la evaluación de tareas, los cuadernos y libros de texto, la evaluación de comportamiento, el registro anecdótico y el diario de campo.

El primero se refiere a la suma de los trabajos realizados en distintos momentos por quien está siendo evaluado, lo cual permite observar el desarrollo de una o varias competencias. El segundo busca que el alumno elabore un producto sobre la competencia o indicador por desarrollar en el que demuestre varias competencias en una situación didáctica. El tercero consiste en puntualizar y explicar a los estudiantes los parámetros que se van a evaluar al hacer la revisión de los mismos. El cuarto implica hacer uso de instrumentos de evaluación que permitan juzgar, en términos actitudinales, la evolución de los estudiantes en relación con las características de cada uno. El quinto consigna comportamientos, conductas, hechos, eventos y actitudes que representan avances o motivos de preocupación en los alumnos. Y el sexto, consiste en un documento que se elabora diariamente y describe lo que se hizo narrando los cambios en el proceso de aprendizaje.

3. Evaluación sumativa: se enfoca en observar el resultado alcanzado en las actividades para el desarrollo de una competencia. Para este tipo de evaluación, la autora propone utilizar instrumentos como exámenes orales o entrevistas, los cuales hacen referencia al diseño de un instrumento que incluye categorías claras y definidas a las que el alumno deberá responder de forma personal, y exámenes escritos, los cuales puntualizan las competencias por evaluar, los indicadores y niveles de desempeño, garantizando la inclusión de niveles de dificultad adecuados para que los estudiantes con problemas demuestren poseer el mínimo establecido por el programa.

4. Evaluación implícita: consiste en observar la zona de desarrollo próximo del estudiante, en qué medida puede con las tareas propuestas, qué es lo que hace y cuál es su potencial (Frade, 2009b, pp.361-382).

Finalmente, resulta indispensable entender que la evaluación por competencias es un proceso continuo que busca el perfeccionamiento y donde el eje rector es la mediación que desarrolla la metacognición, tanto del estudiante como del docente (Frade, 2009a, p.298). Esto implica que tanto el docente como el alumno deben ser conscientes del proceso que se está llevando a cabo; el primero para reconocer los logros de sus alumnos y el segundo para aceptar sus logros y sus limitaciones y hacérselas evidentes al docente para que pueda ayudarlo a llegar a las metas establecidas.

Al igual que los otros elementos revisados, la evaluación del aprendizaje presenta diferencias sustanciales que permiten distinguir cada una de las perspectivas. La constructivista busca identificar el avance en el dominio de una competencia, reconociendo las dificultades a las que los estudiantes se enfrentan a lo largo del proceso de aprendizaje, por lo que la evaluación se centra en el grado de dominio de una competencia a partir de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cambio, la cognitivo-conductual busca un balance entre el proceso y el logro obtenido, permitiendo conocer el nivel de desempeño de una competencia; es decir, toma en cuenta ciertos momentos del proceso que lleva a cabo el estudiante, pero su objetivo primordial son los resultados obtenidos.

La perspectiva constructivista apuesta por una evaluación continua basada en la intervención y la observación para identificar la capacidad del alumno para dar respuesta a situaciones problema, interpretando los procesos que se llevan a cabo y que permiten el desarrollo de las competencias establecidas. La observación continua deberá realizarse tomando en cuenta las características de cada alumno, de tal manera que pueda obtenerse en cierta medida un proceso de evaluación individualizado. Mientras que la cognitivo-conductual propone cuatro momentos de evaluación, de los cuales tres están referidos a juzgar el producto obtenido: la formativa (logros), la sumativa (resultados) y la implícita (desarrollo

próximo). La última, denominada diagnóstica, pretende ser el punto de partida para conocer el estado de la competencia al momento de iniciar el proceso de aprendizaje, lo cual es de gran utilidad para medir el desempeño desde el inicio hasta el término de un curso.

Como se puede observar, cuestiones referidas al qué, cómo y cuándo evaluar estarán determinadas por la conceptualización global que se tenga de la evaluación, de tal manera que la perspectiva sobre la que se trabaje tendrá implicaciones al momento de juzgar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Derivado de lo expuesto en el presente capítulo se puede detectar que las perspectivas trabajadas, tienen en sus respectivos planteamientos un mayor número de diferencias que de similitudes, ya que únicamente concuerdan en la clasificación de las competencias en genéricas y disciplinares. Mientras que difieren en aspectos como la definición de competencia, ya que la constructivista se centra en la movilización de los recursos cognitivos que llevan a cabo los alumnos, y la cognitivo-conductual en el desempeño de éstos en la realización de una tarea, así como, en el diseño del curriculum, donde la cognitivo-conductual propone una mayor concretización de las competencias a través del establecimiento de niveles de concreción; a diferencia de la constructivista que solamente busca establecer una base para el diseño de la que el docente deberá partir para establecer las competencias.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DEL MARCO CURRICULAR COMÚN DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

Una vez establecidas las bases teóricas de esta investigación y que ha sido estudiado el contexto en el que se desarrolló el Marco Común Curricular (MCC) de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), objeto de estudio de esta investigación, se realizará un análisis del mismo.

Este análisis tiene la finalidad de identificar si el MCC de la RIEMS, se construyó a partir de una perspectiva teórica del currículum definida, ya que se considera que es necesario contar con una fundamentación clara que permita poner en práctica dichos planteamientos.

Se elaborará un análisis comparativo del MCC a partir de cuatro categorías, las cuales representan aquellos aspectos que se consideraron importantes al momento de elaborar un currículum por competencias y con las que se trabajó desde el capítulo anterior. Estas categorías son las siguientes:

La conceptualización de competencia, identificando aquellos elementos que resultan determinantes en dicho concepto y su relación con las perspectivas teóricas trabajadas, ya que se considera será a partir de éste la determinación de los componentes que debe incluir un currículum por competencias.

El diseño de un currículum por competencias, para identificar si la manera en que se han planteado y organizado las competencias genéricas y disciplinares básicas que constituyen el MCC de la RIEMS tiene relación con las perspectivas trabajadas ya que el análisis que se realice al diseño permitirá comprender hacia donde se enfoca el proceso de enseñanza y lo que se espera promover en todos los estudiantes del tipo medio superior.

Las competencias docentes, relacionando los planteamientos de la RIEMS con los de las perspectivas teóricas trabajadas, a partir de los tres momentos que se consideraron esenciales en el proceso de enseñanza; planeación, proceso de enseñanza y evaluación. Lo anterior con la finalidad de conocer el papel del docente dentro del desarrollo de las competencias propuestas por el MCC.

Y la evaluación del aprendizaje, detectando las características de ésta de acuerdo a los establecimientos de la RIEMS, relacionándolas con los planteamientos de las perspectivas trabajadas, a partir de 4 preguntas: qué busca la evaluación, qué evalúa, cuando evalúa y cómo evalúa. Esto con la finalidad de reconocer cómo se pretende realizar el procesos de evaluación y el momento del aprendizaje en el que se centra.

4.1 Conceptualización de Competencia.

Para poder comprender los demás elementos incluidos en el análisis, resulta fundamental identificar el concepto de competencia del que parte el MCC de la RIEMS, el cual retoma la definición dada por dos organismos, uno nacional y otro internacional.

Primero, la de la ANUIES, que define las competencias como el *“conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales”*; son capacidades que las personas desarrollan en forma gradual a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas (Acuerdo 442, 2008). Segundo, la de la OCDE, que considera que la competencia implica la capacidad de responder a las demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales en un contexto particular.

Además, la RIEMS retoma la concepción de Philippe Perrenoud, ya que considera que éste tiene gran relevancia en el ámbito pedagógico, y se refiere a las competencias como la capacidad de integrar y movilizar recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, actitudes) a través de operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento para enfrentar un tipo de situación (Acuerdo 442, 2008).

A partir de estas definiciones, el MCC de la RIEMS concluye que una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico para la solución de situaciones problemáticas.

El enfoque por competencias considera que los conocimientos no son lo más importante, sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y

profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto (Acuerdo 442, 2008).

Una vez establecido el concepto de competencia del MCC de la RIEMS, es posible distinguir elementos importantes para identificar la perspectiva teórica sobre la que se construye el currículum de la misma, lo cual se logra retomando los elementos que componen la conceptualización de competencia de las dos perspectivas teóricas trabajadas en el capítulo anterior, tal como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Concepto de competencia desde tres perspectivas.

MCC	Constructivismo	Cognitivo-Conductual
<p>Es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico para la solución de situaciones problemáticas. El enfoque por competencias considera que lo más importante es el uso que se hace de los conocimientos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se traducen en desempeños terminales y se integran para un mismo propósito en un determinado contexto.</p>	<p>Capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situación. Integran conocimientos, habilidades o actitudes e implican operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar una acción adaptada a la situación.</p> <p>La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales (ser), procedimentales (saber hacer) y conceptuales (saber).</p>	<p>Capacidad de conocer, pensar y sentir, la cual incluye conocimientos, capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas, las cuales permiten responder a las demandas del entorno que se traduce en desempeños terminales.</p>

Elaboración propia con base en fuentes citadas en el capítulo III.

De acuerdo con la tabla 3, se observa que la conceptualización de competencia de la RIEMS retoma elementos de la perspectiva constructivista, ya que hablan de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Motivo por el cual, se podría decir que la perspectiva de la que parte el MCC es la constructivista, lo cual se sostiene con lo señalado en el Acuerdo 442 (2008) cuando señala que: “...es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza... Confiere un papel sumamente importante al desarrollo de

capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.”

En este sentido, cuando la RIEMS habla de enfocarse al desarrollo de las capacidades de aprendizaje, se comprueba la influencia de Philippe Perrenoud en la construcción del concepto de competencia del MCC, quien como se mencionó en el capítulo anterior, se enfoca en el proceso cognitivo que llevan a cabo los estudiantes para poner en práctica una competencia en una situación determinada. Por tal motivo, se considera que la RIEMS se enfoca en el proceso cognitivo que realizan los estudiantes para el desarrollo de las competencias.

Hasta este momento, hay una tendencia constructivista; sin embargo, en la tabla 3, de igual manera se observa una vinculación entre la conceptualización de competencia del MCC y la perspectiva cognitivo – conductual, cuando se habla de las competencias traducidas en desempeños terminales, lo cual se puede fundamentar en el primer párrafo del Acuerdo 442 (2008):

El MCC permite articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

Retomando lo planteado por Laura Frade en el capítulo anterior, cuando se habla de desempeños terminales, lo que se enfatiza en el proceso de aprendizaje es el resultado de los alumnos y la intención que tienen al realizar una tarea específica.

Además, retomando lo antes mencionado en relación a que la RIEMS se remite a la propuesta de ANUIES para la conceptualización de competencia, se puede observar que su concepto se enfoca en las capacidades con las que debe contar el estudiante al final del proceso de aprendizaje, enfatizando el enfoque en los resultados del aprendizaje.

Con lo anterior, se desvirtúa la idea de que en la construcción del concepto de competencia de la RIEMS exista una tendencia constructivista, ya que de acuerdo con el análisis realizado se detectó que la RIEMS está retomando elementos de ambas posturas, las cuales no es posible combinar, ya que

enfatan distintos momentos del aprendizaje; la constructivista se centra en el proceso cognitivo, mientras que la cognitivo-conductual lo hace en el resultado.

Resulta conveniente mencionar que, partiendo de la idea de que la conceptualización que se tenga de competencia determinará los demás elementos que conforman el currículum, es posible considerar que la combinación de perspectivas detectada, se verá reflejada en los elementos constituidos en el MCC de la RIEMS, que incluyen perfil de egreso, competencias, niveles de concreción, y que a continuación se revisarán, identificando su relación con las perspectivas trabajadas.

4.2 Diseño de un currículum por competencias.

Se considera que el elemento clave de la RIEMS, específicamente de MCC, se encuentra en el diseño y la organización de las competencias que la conforman y que se pretende que los docentes promuevan en los estudiantes, ya que únicamente entendiendo la forma en que se fue construyendo el diseño curricular se podrá determinar la perspectiva sobre la que se desarrolló la misma.

Para efectos de esta investigación únicamente se hará un análisis de aquellas competencias que conforman del MCC; sin embargo, resulta necesario reconocer que la organización curricular de la RIEMS no se limita al MCC, por lo cual se hará una breve descripción de todas las competencias que constituyen la reforma.

La RIEMS está compuesta por 3 tipos de competencias, que son las genéricas, disciplinares y profesionales, y son las primeras dos las que constituyen el MCC (Acuerdo 442, 2008).

Las competencias genéricas (Acuerdo 444, 2008), se definen como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar. Son las que permiten a los estudiantes comprender el mundo e influir en él; les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de

Bachillerato (SNB) y tienen 3 características: clave, transversales y transferibles. La primera, ya que aplican a cualquier contexto: personal, social, laboral a lo largo de la vida. La segunda, debido a que son relevantes a todas las disciplinas académicas, actividades extracurriculares y procesos escolares. Y la tercera, porque refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

Las competencias disciplinares son “aquellas nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (Acuerdo 444, 2008). El Acuerdo 442 (2008) establece que estas competencias se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y se establecen en cuatro campos disciplinares, dentro de los cuales se pueden ubicar distintas disciplinas y asignaturas en las que se organizan los planes y programas de estudio del bachillerato. Dichas competencias pueden formularse en distintos niveles de concreción, desde un planteamiento general hasta elaboraciones más específicas.

Las competencias disciplinares (Acuerdo 444, 2008) se dividen en dos niveles de complejidad; básico y extendido. En el nivel básico se encuentran las competencias que expresan las capacidades que todos los alumnos deben adquirir, independientemente el plan o programa de estudio y la trayectoria académica y laboral que elijan al terminar su bachillerato. Sustentan a las competencias genéricas y pueden aplicarse en distintos enfoques educativos contenidos en estructuras curriculares.

Y en el nivel extendido, están las competencias de carácter propedéutico; amplían y profundizan los alcances de las competencias disciplinares básicas y dan sustento a la formación de los estudiantes en las competencias genéricas que integran el perfil de egreso de la EMS. Estas competencias se definirán al interior de cada subsistema según sus objetivos particulares. Se recomienda que se organicen en los mismos campos que las disciplinares básicas, de manera que se pueda observar con claridad que se trata de un segundo conjunto que da continuidad al primero (Acuerdo 444, 2008).

Mientras que las competencias profesionales hacen referencia a un campo del quehacer laboral o de formación para el trabajo; es decir, serán las que preparen a los jóvenes para el eficaz desempeño en su vida laboral, al mismo tiempo que servirán para dar sustento a las competencias genéricas (Acuerdo 444, 2008). Describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral y se construyen desde la lógica del trabajo. Esto implica que, para su definición, se debe identificar el contenido de trabajo que corresponde desempeñar a una persona en un contexto laboral específico. Posteriormente, se identifican los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que esta actividad demanda, los cuales se integran en un enunciado.

Después de esta breve descripción de las competencias que conforman la RIEMS, es posible comenzar con el análisis sobre la vinculación de los planteamientos del MCC en relación con el diseño y la organización de un currículum basado en competencias con alguna de las perspectivas trabajadas. Resulta conveniente para guiar y sistematizar el análisis, identificar los elementos que conforman el currículum de acuerdo con la RIEMS y con cada una de estas perspectivas, lo cual se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Diseño del currículum por competencias a partir de tres perspectivas.

MCC	Constructivismo	Cognitvismo Conductual
<p>Definir competencias comunes que permitan a todos los alumnos de este tipo educativo desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que permitan a los estudiantes desarrollarse en todos los ámbitos de la vida.</p> <p>1. Competencias que conforman el MCC:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genéricas (Perfil de Egreso). <ul style="list-style-type: none"> ➤ Clave. ➤ Transversales. ➤ Transferibles. 	<p>Se debe partir de los fines que tienen la educación y el sistema escolar en una sociedad determinada, los cuales, en una educación en competencias, se refieren a aquellas competencias que son necesarias para que el ser humano responda a los problemas que va a enfrentar en su vida.</p> <p>1. Competencias genéricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensión social. - Dimensión interpersonal. - Dimensión personal. - Dimensión profesional. 	<p>Definición de las metas donde se quiere llegar y las actividades escolares y condiciones en las que se desarrollan. Conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes definidas en desempeños concretos.</p> <p>1. Propósitos generales.</p> <p>2. Ámbitos de desempeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceptivas. - Autonomía y desarrollo personal. - Comunicación. - Manejo de la complejidad. - Normativas. - Cooperativas y sociales.

Elaborado a partir de las fuentes citadas en el Capítulo III y IV.

Tabla 4. Continuación

MCC	Constructivismo	Cognitivism Conductual
<ul style="list-style-type: none"> - Disciplinarias básicas. ➤ Áreas disciplinarias ➤ Niveles de concreción. 	<p>2. Competencias específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceptuales. - Procedimentales. - Actitudinales. - Condicionales. - Profesionales. <p>3. Competencias disciplinarias.</p> <p>4. Indicadores de logro.</p> <p>5. Áreas curriculares.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disciplinarias. - Interdisciplinar. - Metadisciplinar (transversales). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnológicas. - Claves para la vida laboral. - Especialización laboral. - Ejercicio de la ciudadanía. <p>3. Competencias (perfil de egreso)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genéricas. - Disciplinarias. <li style="padding-left: 20px;">Niveles de concreción - Áreas de conocimiento. - Estructura del programa. <p>4. Indicadores de desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognitivos. - Ejecutivos. - Funcionales.

Elaborado a partir de las fuentes citadas en el Capítulo III y IV.

Como se puede observar en la tabla 4, el primer aspecto que se incluye tanto en el MCC como en cada una de las perspectivas son los elementos que se toman en cuenta para conformar el currículum; es decir, el punto de partida para el diseño de un currículum basado en competencias, por lo que resulta conveniente analizar dicho aspecto.

Lo que se pretende lograr con la conformación de un MCC para todas las instituciones que componen la EMS, es establecer una base que caracterice a los estudiantes de este tipo educativo al término de sus estudios, lo cual se establece en el Acuerdo 442 (2008), cuando señala que:

Las instituciones de EMS tendrían que acordar y reflejar en sus planes y programas de estudio un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

Tomando en cuenta lo que establecen las perspectivas trabajadas, se detectó que este párrafo remite a la perspectiva cognitivo-conductual, en la cual,

de acuerdo con Laura Frade (2009a, p.86), el diseño del currículum debe partir del establecimiento de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que definan las metas donde se quiere llegar a través de desempeños concretos; ya que en ambos casos, el punto de partida consiste en definir los resultados que se espera de los alumnos.

Una vez aclarado este aspecto, y siguiendo con el análisis, resulta necesario retomar la tabla 4, para aclarar que únicamente se hace referencia a las competencias genéricas y disciplinares básicas, ya que como se mencionó con anterioridad, son éstas las que conforman el MCC de la RIEMS, y por lo tanto el análisis se centrará en ellas.

4.2.1 Competencias Genéricas.

La base del MCC son las competencias genéricas, ya que éstas constituyen el Perfil del Egresado; es decir, son esa base común de conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe desarrollar, y por lo tanto, resulta fundamental que estén presentes durante toda la formación académica de los estudiantes. En este perfil de egreso las competencias se traducen en desempeños terminales, tal y como lo señala el Acuerdo 442 (2008):

Las competencias se establecen como desempeños terminales compartidos que el ciclo de bachillerato debería alcanzar, en todos los egresados, independientemente de la modalidad o subsistema que cursen. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy diversas maneras por aquello que cada institución ofrece, de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos.

Por lo tanto, el MCC se enfoca a la obtención de resultados; es decir, en que los estudiantes de bachillerato alcancen esos desempeños terminales durante su formación, dejando del lado los medios y formas que caracterizan a cada una de las modalidades o subsistemas, y centrándose exclusivamente en lograr que todos los estudiantes cuenten con esas competencias comunes que fueron establecidas.

El que las competencias genéricas del MCC se centren en desempeños terminales, se relaciona con lo planteado por la perspectiva cognitivo – conductual (Laura Frade, 2009a, p.125), cuando habla de las competencias genéricas como las características que debe tener cualquier egresado de un plan de estudios, ya que, como se puede observar ambos relacionan a las competencias genéricas con el perfil de egreso.

El perfil de egreso del que se habla está conformado por 6 competencias, en las cuales los desempeños terminales son aplicables a contextos personales, sociales, académicos y laborales (Acuerdo 442, 2008). Lo anterior se relaciona con la perspectiva constructivista, la cual considera que las competencias genéricas se establecen a partir de los ámbitos de desarrollo, mismos que abordan la dimensión personal, interpersonal, social y laboral de los estudiantes (Zavala y Arnau, 2009, p.90).

Clasificando las competencias genéricas que establece el MCC a partir de los ámbitos de desarrollo establecidos por el constructivismo, junto con las implicaciones que de acuerdo con esta perspectiva, conlleva la adquisición de competencias en cada uno de estos ámbitos, se puede observar que las competencias genéricas del MCC no responden al ámbito profesional, tal como lo muestra la tabla 5.

Tabla 5. Relación entre los ámbitos de desarrollo de la perspectiva constructivista y las competencias genéricas del MCC de la RIEMS.

Ámbitos de desarrollo	Implicaciones	Competencias Genéricas
Personal	-Comprensión de sí mismo. -Autonomía.	1. Auto-determina y cuida de sí. 2. Aprende de forma autónoma.
Interpersonal	-Convivencia con los demás. - Solidaridad.	1. Se expresa y se comunica. 2. Piensa crítica y reflexivamente. 3. Trabaja de forma colaborativa.
Social	- Intervenir en la sociedad. - Comprender. - Valorar.	1. Participa con responsabilidad en la sociedad.
Profesional	-Conocimientos y habilidades específicas.	

Elaborado a partir de las fuentes citadas en el capítulo III y IV.

No obstante, que las competencias genéricas no cubren el ámbito profesional, sí lo hacen en la dimensión personal, interpersonal y social, ya que tomando en cuenta las implicaciones que señala la perspectiva constructivista para cada uno de los ámbitos de desarrollo, se detecta que estas competencias se enfocan al auto – conocimiento, a las relaciones con los demás y a la participación en la sociedad. Cabe señalar, que a pesar de que la perspectiva constructivista plantea que desde las competencias genéricas se debe contemplar el ámbito profesional, la RIEMS considera que las competencias profesionales deben ser desarrolladas en aquellas instituciones de EMS encaminadas a que los estudiantes al concluir el bachillerato se incorporen al campo laboral (Acuerdo 442, 2008).

Resulta necesario mencionar que la RIEMS no define con claridad cómo fueron diseñadas y delimitadas las competencias genéricas; sin embargo, en su discurso maneja para cada una de éstas una serie de enunciados, los cuales a su vez incluyen atributos; buscando con ello delimitarlas a niveles más específicos.

Retomando lo ya mencionado en cuanto a que, en el MCC de la RIEMS estas competencias pretenden conformar el perfil de egreso del estudiante de bachillerato, aspecto que se relacionó con lo establecido por la perspectiva cognitivo-conductual (Frade, 2009a, p.125), se considera que la definición de las competencias genéricas tendría que vincularse con los planteamientos de esta perspectiva, en la cual dichas competencias determinan las características de los estudiantes al concluir este ciclo de estudios, y por lo tanto deben ser concretizadas hasta el más bajo nivel para que el docente tenga claro lo que debe esperar de los estudiantes, además de que deben incluir conductas observables que permitan al docente determinar el grado en que los estudiantes han alcanzado una competencia.

Por tal motivo, para fines de análisis se revisarán estas competencias con la finalidad de identificar si realmente los enunciados y las acciones que las componen pueden establecer un parámetro tanto para los estudiantes como para los docentes, de las características con las que debe contar un egresado de la EMS, y si los atributos planteados representan conductas observables que puedan ser detectadas por el docente dentro del aula.

Para poder realizar este análisis, en las tablas 6a – 6f, se exponen las competencias genéricas propuestas por la RIEMS junto con los enunciados y atributos correspondientes a cada una ellas, de las cuales se busca identificar dos aspectos, que de acuerdo con el discurso de la RIEMS y con la perspectiva cognitivo-conductual, deben incluir las competencias genéricas; primero, si constituyen por sí mismas una característica generalizada con la que debe contar un egresado de la EMS; y segundo, si son conductas observables que permitan al docente reconocer el avance de los estudiantes en el desarrollo de éstas.

Tabla 6a. Enunciados y Atributos que componen la competencia genérica Auto-determina y Cuida de sí.

	Atributos
1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. - Administra los recursos disponibles, teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<ul style="list-style-type: none"> - Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. - 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. - Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. - Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. - Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Elaborado a partir del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Común Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

En la tabla 6a se muestran los tres enunciados que componen la competencia genérica *Se auto-determina y cuida de sí mismo* con sus respectivos atributos.

El primer enunciado, *Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue* incluye 6 atributos encaminados a reconocer sus valores, fortalezas, debilidades y emociones al enfrentarse a una situación determinada, reconociendo las consecuencias de sus actos, lo cual implicaría que el docente debe garantizar que sus estudiantes van a poder a lo largo de su formación identificar sus características, para a partir de éstas, actuar y tomar decisiones en situaciones determinadas.

Para ello, se proponen atributos entre los que se incluye *Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida*, el cual se considera no es posible estandarizar y observar debido a que la elección de alternativas y acciones con base en criterios va a depender de una situación concreta y de las características específicas de cada estudiante.

El segundo enunciado *Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros* incluye 3 atributos, referidos a valorar, experimentar y practicar el arte, lo cual supondría que todos los docentes de EMS deben promover durante el desarrollo de las competencias disciplinares esta característica, sin embargo, no es posible identificar cuáles serán las estrategias de aprendizaje que deberán poner en práctica los docentes para garantizar que durante la formación brindada en la EMS los alumnos adquieran esta característica, garantizando así que al final del proceso los alumnos cuenten con cada una de ellas. Y en cuanto a los atributos planteados, cómo será posible que el docente reconozca el avance de los estudiantes, por ejemplo, *para valorar el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones*, cuando el verbo valorar no es observable.

Finalmente, el enunciado *Elige y practica estilos de vida saludables*, incluye 3 atributos relacionados con los hábitos de consumo y el reconocimiento de la importancia de la actividad física, lo cual implica que la labor docente va más allá de lo que sucede en el aula, debido a que promover hábitos en los alumnos no es una tarea que pueda quedar únicamente en manos del docente, sino que requiere de la participación de otros factores como la familia.

En este caso, se proponen atributos como *Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean*,

la acción de construir relaciones no podría ser observable únicamente dentro del aula, siendo que esta acción no se da únicamente en este espacio, lo que de cierta forma limita la observación de dicho atributo, restándole confiabilidad ya que no es posible tener un panorama amplio del todo el contexto en el que se desarrollan cada uno de los estudiantes.

Tabla 6b. Enunciados y Atributos que componen la competencia genérica Se expresa y se comunica.

	Atributos
1. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. - Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. - Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. - Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. - Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Elaborado a partir del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Común Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

En cuanto a la competencia *Se expresa y se comunica*, como se observa en la tabla 6b., en este caso únicamente se incluye el enunciado *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados*, el cual es posible aplicar a un mayor número de contextos y de disciplinas, debido a que la expresión tanto oral como escrita forman parte de las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula tradicionalmente; por lo tanto es posible que los docentes garanticen esta característica en los estudiantes.

Sin embargo, en los atributos se incluyen 2 que tienen fuertes implicaciones para la EMS, si se parte del supuesto de que éstos son los que constituyen el perfil de egreso del bachillerato; en primer lugar *Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas*, lo cual supone que debe ser obligatorio una asignatura donde se imparta un segundo idioma o en su caso todos los docentes deben impartir ciertos contenidos en una segunda lengua, esto desde la idea de la transversalidad de las asignaturas. Y en segundo lugar, *Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas*, lo

cual obligaría a todas las instituciones de EMS a contar con equipo de cómputo para que los docentes puedan promover en los estudiantes esta actividad. Lo anterior debido a que es necesario que en ambos casos, los docentes vayan observando el desempeño de los estudiantes en el desarrollo de dichas competencias, garantizando con ello que al concluir el ciclo los estudiantes cuenten con estas capacidades.

Tabla 6 c. Enunciados y Atributos que componen la Competencia Piensa Crítica y Reflexivamente.

	Atributos
1. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. - Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. - Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. - Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. - Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. - Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
2. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.	<ul style="list-style-type: none"> - Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. - Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. - 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. - Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Elaborado a partir del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Común Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

La competencia *Piensa crítica y reflexivamente* se compone de dos enunciados, como lo muestra la tabla 6c.

En el primer enunciado *Desarrolla Innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos*, se incluyen 6 atributos encaminados al procesamiento de la información y seguimiento de procesos, lo cual implica que el docente detecte el grado de concientización de los estudiantes al momento de realizar una tarea específica, organizando y analizando la información que va recibiendo.

Para esta competencia, los atributos resultan ser observables, ya que se encaminan al desarrollo de capacidades que es posible que el docente detecte dentro del aula e integre con los conocimientos de cada disciplina, como es el caso de *Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo*.

El segundo enunciado *Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva* incluye 4 atributos encaminados a la selección de la información para estructurar ideas y argumentos sobre un tema específico, reconociendo diferentes puntos de vista. Igualmente, estos atributos pueden promoverse dentro del aula, como, *Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética*, por lo cual los docentes pueden garantizar, a partir de la disciplina que imparten, que los estudiantes van a desarrollar esta competencia.

Tabla 6 d. Enunciados y Atributos que componen la Competencia Genérica Aprende de Forma Autónoma.

	Atributos
1. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. - Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. - Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Elaborado a partir del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Común Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

La competencia *Aprende de Forma Autónoma*, tal como lo establece la tabla 6d, se compone únicamente de un enunciado, *Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida*, cuenta con 3 atributos que se encuentran concentrados en que el docente promueva en el alumno el auto-aprendizaje, en los cuales se detecta que el referido a la *Definición de metas y seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento*, no puede ser del todo observable ya que la construcción del conocimiento resulta ser un factor de carácter interno, es decir, dependerá de cada estudiante y se verá diferenciado por las características de cada uno, de tal manera que la observación del desarrollo de este atributo, tendría

que realizarse de manera individualizada, por lo cual el docente no puede garantizar el desarrollo de dicha competencia en todos los alumnos.

Tabla 6 e. Enunciados y Atributos que componen la Competencia Genérica Trabaja en Forma Colaborativa.

	Atributos
1. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> - Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. - Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. - Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

Elaborado a partir del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Común Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

En la tabla 6e, se muestra los enunciados y atributos de la competencia *Trabaja en Forma Colaborativa*, observándose que ésta únicamente establece el enunciado *Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos*, mismo que incluye 3 atributos que se encuentran encaminados al trabajo en equipo, para lo cual el docente deberá promover en los estudiantes habilidades y actitudes, relacionadas con la elaboración de trabajos colaborativos y la resolución de conflictos dentro de éstos.

En este caso el atributo *Asume una actitud constructiva*, habla de promover una actitud que no es del todo clara y resulta ser ambigua al no establecer que se entiende por actitud constructivista, de tal manera que complica la labor docente al promover el desarrollo de ésta competencia, debido a que el tipo de actitud esperada en los estudiantes podría tener diversas interpretaciones de acuerdo al contexto de los mismos. Razón por la cual podrían presentarse dificultades al momento de encontrar los elementos observables dentro del atributo, ya que si se pretende observar una actitud se deben tener claras las conductas que deben reflejar los estudiantes.

Tabla 6 f. Enunciados y Atributos que componen la Competencia Genérica *Participa con Responsabilidad en la Sociedad*.

	Atributos
1. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
2. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - 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.
3. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

Elaborado a partir del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Común Curricular del Sistema Nacional de Bachillerato (2008).

Como se puede ver en la tabla 6f, la competencia *Participa con Responsabilidad en la Sociedad*, incluye tres enunciados.

El primero *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*, cuenta con 6 atributos, mismos que se encuentran relacionados con las características que debe tener el alumno para su desenvolvimiento en la sociedad de la que forman parte, lo cual implica que el docente busque el desarrollo de capacidades vinculadas con el diálogo, la toma de decisiones y la colaboración para el bien común.

Para ello, se establecen atributos como *Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos*, el cual es posible promover y observar dentro del aula; es decir, el docente puede garantizar que los estudiantes cuenten

con éste tipo de atributos. Sin embargo, hay otros como *Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado*, que abarca un contexto mucho más amplio y que no es posible determinar su dominio únicamente con lo que sucede en la escuela.

El segundo enunciado, *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales*, implica 3 atributos que se encuentran relacionados con el reconocimiento de la diversidad y aceptación de las diferencias culturales, los cuales es posible observar dentro del aula, sin embargo, el docente deberá tener claras las capacidades que se deben desarrollar en dicha competencia, con la finalidad de que pueda transmitir a los estudiantes lo que se espera de ellos.

Por último, el enunciado *Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables*, se encuentra constituido por 3 atributos relacionados con la sustentabilidad del medio ambiente, para lo cual el docente debe promover capacidades referidas a la comprensión y atención de las problemáticas ambientales en cualquier implicación y contexto.

En cuanto a los atributos expuestos para esta competencia, el relacionado con *Asumir una actitud que favorezca la solución de problemas ambientales en los ámbitos, local, nacional e internacional* establece que la capacidad a desarrollar está relacionada con una actitud, sin embargo, no indica claramente las características de ésta, lo cual implica que no se pueda llevar a cabo una observación clara de su desarrollo por parte de los estudiantes.

Como se puede observar de la tabla 6a a la 6f, el establecimiento de los atributos delimita lo que los estudiantes van a tener que llevar a cabo para cada una de las competencias genéricas, sin embargo al no especificarlos claramente, es decir, al no detallar las capacidades que se quieren observar no es posible que el docente cuente con un referente para identificar hasta qué punto los estudiantes han desarrollado una competencia, lo cual resulta indispensables debido a que estas competencias deberán ser promovidas en cada una de las instituciones de EMS, ya que constituyen el perfil de egreso.

Aunado a lo anterior se determina que si bien, el concepto de competencia genérica se relaciona con la perspectiva cognitivo-conductual, su diseño no cumple con el planteamiento de ésta, que indica que las competencias genéricas deberán ser expresadas en desempeños terminales observables, toda vez que de todos los atributos revisados únicamente cuatro pueden derivarse en acciones que cumplen con estas características.

Asimismo retomando la definición de las competencias genéricas establecida por la RIEMS, la cual fue planteada al inicio del apartado, se observó que cada una de estas competencias tendría que llevar al alumno al desarrollo de capacidades en relación a: la comprensión del mundo e influir en él, al aprendizaje de forma autónoma a lo largo de su vida, al desarrollo de relaciones armónicas con quienes los rodean y a la participación en los ámbitos social, profesional y político.

Sin embargo, el análisis de estas competencias, permitió detectar que no se encuentran equilibradas. Lo anterior debido a que de los 11 enunciados que componen la totalidad de competencias genéricas, 4 se relacionan con la comprensión del mundo e influir en él, 3 con el desarrollo de relaciones armónicas con quienes los rodean, 2 con el aprendizaje de forma autónoma a lo largo de su vida y 2 con la participación en los ámbitos social profesional y político, tal y como lo muestra la tabla 7.

Tabla 7. Clasificación de los enunciados que componen las Competencias Genéricas a partir de los elementos que constituyen la definición de éstas según la RIEMS.

Competencia Genérica	Comprensión del mundo e influir en él.	Aprendizaje de forma autónoma a lo largo de la vida.	Desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean.	Participa eficazmente en los ámbitos social, profesional y político.
Auto-determina y Cuida de sí	Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	Se conoce y Valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.		Elige y practica estilos de vida saludables.

Elaborado a partir de la Conceptualización de las Competencias Genéricas que establece la RIEMS.

Tabla 7. Continuación

Competencia Genérica	Comprensión del mundo e influir en él.	Aprendizaje de forma autónoma a lo largo de la vida.	Desarrollo de relaciones armónicas con quienes les rodean.	Participa eficazmente en los ámbitos social, profesional y político.
Se expresa y se comunica.			Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	
Piensa Crítica y Reflexivamente	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.			
	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.			
Aprende de Forma Autónoma		Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.		
Trabaja en Forma Colaborativa			Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	
Participa con Responsabilidad en la Sociedad	Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.		Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.

Elaborado a partir de la Conceptualización de las Competencias Genéricas que establece la RIEMS.

Para la clasificación de los enunciados que componen cada una de las competencias genéricas en relación a los elementos que serán desarrollados en los estudiantes de acuerdo a la propia definición de la RIEMS, se tomaron en cuenta los atributos señalados con anterioridad para cada uno de los enunciados y como se puede observar en la tabla 7, ninguna de las competencias genéricas se encuentra respondiendo completamente a los elementos que conforman su definición y englobándolas se encuentra un desequilibrio en el desarrollo de los mismos. Por lo tanto, se considera que el perfil de egreso que propone la RIEMS se encuentra enfocado a que el alumno al concluir su EMS, cuente con la capacidad de interpretar lo que sucede en su entorno para influir sobre el mismo y de convivir con los demás.

4.2.2 Competencias Disciplinarias Básicas

Cómo ya se mencionó, el MCC propone competencias disciplinarias, las cuales tienen como base la estructura de las disciplinas tradicionales, retomando los conocimientos que se considera que los estudiantes deben adquirir durante el bachillerato, a la vez que se complementan con las competencias genéricas.

La descripción sobre la organización de las competencias disciplinarias que conforman el MCC de la RIEMS, que se establece en el Acuerdo 442, permite identificar la lógica de la que se partió para realizar la planificación curricular de estas competencias.

La RIEMS propone la definición de las competencias disciplinarias a partir de la lógica y la estructura de las disciplinas, ya que considera que no es necesario eliminar la organización disciplinar de los planes y programas de estudio actuales, sino que únicamente hay que especificarla y complementarla; combinando el enfoque de las competencias con el establecimiento de núcleos de conocimientos básicos, tal como se indica el Acuerdo 442 (2008):

La estructura de las disciplinas está en el centro del aprendizaje académico que debe ser aprovechado para seguir construyendo esos y otros tipos de aprendizajes. La definición de competencias disciplinarias implica hacer justamente eso. Significa expresar las finalidades de las disciplinas como algo más que una serie de conocimientos que pueden adquirirse

de manera memorística, como se ha hecho tradicionalmente. Las competencias disciplinares se refieren a procesos mentales complejos que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones complejas como las que caracterizan al mundo actual.

Lo anterior se relaciona con las dos perspectivas trabajadas. Por un lado, la perspectiva constructivista (Perrenoud, 2007, pp.44-54) considera que las competencias disciplinares deben tomar en cuenta la organización de los saberes de las disciplinas, ya que cada una de éstas se encarga de un componente de la realidad; y por otro lado, la perspectiva cognitivo - conductual (Frade, 2009a, p.126) establece que uno de los niveles en los que se concretizan las competencias disciplinares está determinado por las áreas del conocimiento. De tal manera que, tanto la RIEMS como las dos perspectivas señaladas reconocen que cada disciplina está determinada por un conjunto de conocimientos que la constituyen, y aunque pueden existir cruces entre ellas, cada una explica un componente de la realidad.

Asimismo, la RIEMS pretende agrupar a las disciplinas afines a partir de áreas curriculares o campos disciplinares, con la finalidad de establecer vínculos entre éstas, buscando con ello promover la interdisciplinariedad. Para ello, propone 4 campos disciplinares, los cuales abordan distintas áreas del conocimiento, intentando rescatar las asignaturas que ya formaban parte del bachillerato con anterioridad; pero, al clasificarlas en campos disciplinares, lo que se busca es que se establezcan cruces entre las mismas (Tabla 8).

Tabla 8. Campos disciplinares en los que se dividen las competencias disciplinares propuestas en la RIEMS

Campo disciplinar	Disciplinas que lo conforman
1. Matemáticas.	Matemáticas.
2. Ciencias Experimentales.	Física, química, biología y ecología.
3. Humanidades y Ciencias Sociales.	Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración.
4. Comunicación.	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Elaborado a partir del Acuerdo 448 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 (2008)

El establecimiento de campos disciplinares se relaciona con la perspectiva constructivista (Perrenoud, 2007, p.136); ya que en ésta se señala como punto de partida para la planificación de las competencias disciplinares la definición de áreas curriculares que agrupen las disciplinas tradicionales afines y que contribuyan al desarrollo de las competencias que no pertenecen a una sola disciplina científica.

Las competencias disciplinares que van a derivar de estos campos, se delimitan a partir de los niveles de concreción (Acuerdo 442, 2008), los cuales tienen la intención de descomponer las competencias más complejas en unas más sencillas, que permitan a los docentes identificar el avance de los estudiantes en el desarrollo de las mismas.

Las competencias pueden formularse en niveles de concreción diferentes, desde un planteamiento general hasta elaboraciones más específicas. La propuesta de Reforma considera la necesidad de incorporar en los planes de estudio una serie de competencias disciplinares con el objeto de que los profesores orienten su trabajo al logro de ciertos desempeños mediante la integración del conocimiento adquirido (Acuerdo 442, 2008).

Al hablar de niveles de concreción, se relaciona a la RIEMS directamente con lo que plantea la perspectiva cognitivo-conductual (Frade, 2009a, p.126), ya que esta última establece como segundo nivel para la concretización de las competencias disciplinares, junto con el relacionado con las áreas del conocimiento, la definición de los niveles de concreción, facilitando la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.

En el caso de la RIEMS, los niveles de concreción de las competencias disciplinares, son 2; básico y extendido. *“El núcleo básico estaría compuesto por los conocimientos que todos los alumnos independientemente de su futura trayectoria académica o profesional tendrían que dominar. Las competencias extendidas serán de mayor amplitud o profundidad que las básicas” (Acuerdo 442, 2008).* Sin embargo, como ya se mencionó, únicamente serán las competencias disciplinares básicas las que formen parte del MCC y las que deberán tomar en cuenta todas las instituciones de EMS, sin importar el nivel que impartan; mientras que las extendidas serán definidas por cada uno de los subsistemas que conforman este tipo educativo, respetando sus estructuras curriculares, su filosofía

educativa, y las necesidades y expectativas de sus estudiantes. Por lo anterior, nos centraremos en las disciplinas básicas, ya que son las que forman parte del MCC.

Como ya se mencionó, las competencias disciplinares se organizan a partir de sus contenidos, en campos disciplinares, lo cual hace suponer que las competencias incluidas en cada uno de ellos, se puede desarrollar en las diferentes disciplinas que componen el campo, tal y como lo señala la perspectiva constructivista (Perrenoud, 2009, p.136), la cual establece que se deben definir áreas curriculares que agrupen a las disciplinas tradicionales afines, con el objetivo común a desarrollar competencias que no pertenecen a una sola disciplina.

Por lo tanto, para fines del análisis en las tablas 9a-9d se presenta el listado de competencias que componen cada uno de los campos disciplinares, seleccionando algunas de ellas para identificar si realmente pueden ser desarrolladas en conjunto por las disciplinas que componen cada uno de los campos.

Tabla 9 a. Competencias disciplinares básicas propuestas en el MCC de la RIEMS en el campo disciplinar Matemáticas.

Competencias a desarrollar.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variacionales, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales. 2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques. 3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales. 4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento. 6. Cuantifica, representa y contrasta, experimental o matemáticamente, las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean. 7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno y argumenta su pertinencia. 8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.

Elaborado a partir del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad (2008)

En la tabla 9a se presentan las competencias que conforman el campo disciplinar *matemáticas*, el cual sólo está conformado por esta disciplina, lo cual aparentemente no debería suponer problemas para el docente, ya que la responsabilidad de estas competencias, será únicamente de los encargados de impartir esta disciplina. Sin embargo, se puede detectar que algunas de estas competencias son muy ambiguas; por ejemplo, *Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques*, ya que a partir de la competencia planteada no es posible reconocer los “enfoques” sobre los que debe trabajar el docente si éstos no son delimitados. O en el caso de la competencia *Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento* existe la necesidad de delimitar lo que se busca exactamente con esta competencia, ya que si se pretende que esta competencias sean desarrolladas por todos los estudiantes de bachillerato es necesario profundizar sobre la intención de cada una de ellas.

Tabla 9 b. Competencias disciplinares básicas propuestas en el MCC de la RIEMS en el campo disciplinar Ciencias Experimentales.

Competencias a desarrollar.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Establece la interrelación entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente en contextos históricos y sociales específicos. 2. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas. 3. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas. 4. Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes. 5. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones. 6. Valora las pre-concepciones, personales o comunes, sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas. 7. Hace explícitas las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos. 8. Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas. 9. Diseña modelos o prototipos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos. 10. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos. 11. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de impacto ambiental. 12. Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece. 13. Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos. 14. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.

En la tabla 9b se observan las competencias disciplinares básicas que componen el campo disciplinar de *Ciencias Experimentales*, las cuales tendrían que desarrollar conjuntamente las disciplinas de física, química, biología y ecología, entre las cuales encontramos algunas que presentan la posibilidad de interrelacionarse como es el caso de la competencia *Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos.*; así como hay algunas que se delimitan de forma que únicamente se relacionan con una o dos disciplinas como es el caso de *Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana*, que puede vincularse con física o química, pero no con ecología, ya que al basarse en el manejo de sustancias e instrumentos se apega a un trabajo de laboratorio; o de la competencia *Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas*, la cual se encuentra relacionada en mayor medida con física.

Tabla 9 c. Competencias disciplinares básicas propuestas en el MCC de la RIEMS en el campo disciplinar Humanidades y Ciencias Sociales.

Competencias a desarrollar.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación. 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. 3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. 4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género, y las desigualdades que inducen. 5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. 6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico. 7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. 8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. 9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida. 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.

Elaborado a partir del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad (2008)

En la tabla 9c, se establecen las competencias que se engloban en el campo disciplinar *Humanidades y Ciencias Sociales*, el cual se constituye por las disciplinas, filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política,

economía y administración, entre las cuales se puede observar que únicamente la competencia *Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción en constante transformación*, establece elementos que pueden relacionarse con todas las disciplinas, sin embargo, la mayoría de estas se enfocan a los conocimientos vinculados con la historia, política, derecho y sociología, como es el caso de *Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género, y las desigualdades que inducen*, *Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo*, *Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos* y *Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida*. Detectándose que los conocimientos referentes a la ética, filosofía, estética y administración, no se encuentran claramente establecidos en las competencias que conforman este campo disciplinar, lo que se considera debilita el desarrollo de dichas disciplinas y la interrelación entre los conocimientos de cada una.

Tabla 9d. Competencias disciplinares básicas propuestas en el MCC de la RIEMS en el campo disciplinar Comunicación.

Competencias a desarrollar.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. 2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. 3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes. 4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. 6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. 7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. 8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. 9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación. 10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural. 11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa. 12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.

Elaborado a partir del Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad (2008)

Finalmente, la tabla 9d señala las competencias relacionados con el campo disciplinar de *Comunicación*, el cual incluye las disciplinas lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática, identificándose que en las competencias establecidas predominan los conocimientos de las disciplinas lectura y expresión oral y escrita, así como la literatura, como es el caso de *Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe, Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos, Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa o Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros.*

Mientras que en el caso de las disciplinas *lengua extranjera e informática*, se les da un menor peso, ya que de 12 competencias únicamente 2 (*Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural, Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa*) y 1 (*Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información*) respectivamente se relacionan con éstas.

En las tablas 9a-9d se muestra que las competencias disciplinares básicas se encuentran organizadas a partir de los campos disciplinares establecidos, lo cual implica que todas las disciplinas, incluidas en un área, deben contribuir al desarrollo de dichas competencias.

Lo anterior, desde la perspectiva constructivista, busca promover la interdisciplinariedad cuando los contenidos de las disciplinas lo permitan, integrando contenidos diversos, pero, a su vez, ayuda a que cada una de las disciplinas organice los contenidos desde su lógica correspondiente. Esto en la RIEMS es un reto para los docentes, ya que requiere diálogo y negociación entre

los mismos para poder abordar los contenidos interrelacionados con otras disciplinas.

Sin embargo, como se pudo ver a lo largo del análisis realizado no hay una constante en el diseño e interrelación de las competencias, ya que en unas se observan conocimientos que incluyen a todas las disciplinas o a la mayoría que componen cada campo disciplinar, y en otros casos se enfatizan alguna o algunas disciplinas, restándole importancia a otras que en teoría tienen el mismo peso dentro de un campo específico.

Para concluir con el diseño curricular es importante señalar que en la RIEMS se propone que, posteriormente, cada una de las modalidades de EMS delimite las competencias disciplinares extendidas, dependiendo sus objetivos particulares.

Haciendo un balance de los elementos del diseño del curriculum que se encuentran relacionados con alguna de las dos perspectivas, se detectó que con la perspectiva cognitivo – conductual se vincula con 4 elementos clave: la definición de las competencias a partir de desempeños terminales, que las competencias genéricas conforman el perfil de egreso, el establecimiento de niveles de concreción que permitan especificar las competencias disciplinares, y la organización de las competencias disciplinares en áreas curriculares. Este último aspecto también coincide con los planteamientos de la perspectiva constructivista, junto con los ámbitos de desarrollo que deben abarcar las competencias genéricas, los cuales componen los 2 elementos relacionados con esta perspectiva.

4.3 Competencias docentes.

Resulta fundamental conocer la perspectiva que sustenta el establecimiento de las características de los docentes, ya que estos tienen una función determinada en el proceso enseñanza-aprendizaje, dependiendo el papel que se les asigne.

Para lograr lo antes mencionado, se analizarán la relación de las perspectivas trabajadas con las competencias docentes que la RIEMS establece

como necesarias para que éstos lleven a cabo un proceso de enseñanza adecuado a las exigencias del currículum establecido, las cuales se encuentran en el Acuerdo 447 (2008).

La RIEMS define las competencias docentes como *“las cualidades individuales de carácter académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil”* (Acuerdo 447, 2008) y establece 8 competencias que considera fundamentales para que los docentes de la EMS puedan poner en práctica el enfoque en competencias sobre el que se construyó la RIEMS.

Cada una de estas competencias implica una serie de atributos que la detallan, de los cuales se tomaron en cuenta aquellos que contribuyeran a la vinculación de las mismas con las perspectivas teóricas del currículum trabajadas, mismos que se establecen en el análisis respectivo.

Se considera que las competencias docentes deben incluir tres momentos importantes del proceso de enseñanza, los cuales son la planeación, el proceso de enseñanza y la evaluación; motivo por el cual, para el análisis, las competencias docentes de la RIEMS serán clasificadas a partir de estos tres momentos.

4.3.1 Competencias docentes relacionadas con la planeación del proceso de enseñanza.

Las competencias relacionadas con la planeación, se refieren a las tareas que debe realizar el docente antes de que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tabla 10 muestra aquellas competencias que se establecen en la RIEMS, en las cuales se observa una relación con este momento en el proceso de enseñanza, así como su vinculación con lo planteado en las perspectivas teóricas del currículum trabajadas.

Tabla 10. Competencias docentes relacionadas con la planeación del proceso de enseñanza a partir de tres perspectivas.

RIEMS	Constructivismo	Cognitivo conductual
Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	Negociar y conducir proyectos con sus alumnos, tomando en cuenta sus intereses para que sean significativos y movilizadores, involucrándolos en un mayor número de pasos del proyecto.	
Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.	Negociar y conducir proyectos con sus alumnos, tomando en cuenta sus intereses para que sean significativos y movilizadores, involucrándolos en un mayor número de pasos del proyecto: potenciando la autonomía de los alumnos.	

Elaborado a partir de las fuentes citadas en los capítulos III y IV.

La competencia: “*Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios*”, tiene como atributos para el docente: tomar en cuenta los conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes, diseñar planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias y utilizar materiales apropiados para el desarrollo de competencias (Acuerdo 447, 2008).

Esta competencia coincide con los planteamientos de la perspectiva constructivista (Perrenoud, 1997, pp.81 y 82), cuando se señala que el docente debe negociar y conducir proyectos con sus estudiantes tomando en cuenta sus intereses, debido a que en ambos casos se propone que la base del aprendizaje sea la realización de proyectos, los cuales se elaboren bajo la intervención, tanto del docente como de los estudiantes, tomando en cuenta sus características y necesidades.

Por otro lado, la competencia “*Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo*” establece como atributos del docente: favorecer el autoconocimiento y la valoración de sí mismos, promover el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, así como propiciar la utilización de la tecnología de la

información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información (Acuerdo 447, 2008).

En este caso, la competencia planteada por la RIEMS, de igual manera se relaciona con la perspectiva constructivista (Perrenoud, 1997, pp.81 y 82) cuando señala que en la negociación y conducción de proyectos se debe involucrar a los alumnos en un mayor número de pasos, potenciando la autonomía de los mismos. Esto debido a que en ambos casos se busca que el docente únicamente funcione como guía y que sea el estudiante quien tenga el control sobre su aprendizaje, convirtiéndolo en el eje fundamental del proceso.

Lo anterior implica, en cuanto a la planeación, que el docente cuente con el tiempo y la disposición de realizar proyectos de manera independiente y en conjunto con otros profesores para desarrollar en los estudiantes las competencias establecidas para su asignatura y, al mismo tiempo, incluir los cruces con otras áreas del conocimiento. Todo esto a partir de las características y las necesidades de los estudiantes, ya que, en este caso, su intervención es fundamental. Además, esta planeación no puede llevarse a cabo únicamente antes del curso, sino que será flexible para que, a partir de la negociación que se realice con los estudiantes, se vaya modificando a lo largo del proceso.

4.3.2 Competencias docentes relacionadas con el proceso de enseñanza.

Las competencias docentes relacionadas con el proceso de enseñanza, se refieren a aquellas actividades o tareas que debe llevar a cabo el docente dentro del aula para que se logre el desarrollo de las competencias en los estudiantes. En la tabla 11 se muestran las competencias planteadas por la RIEMS relacionadas con este proceso y su vinculación con las perspectivas teóricas del curriculum trabajadas.

Tabla 11. Competencias docentes relacionadas con el proceso de enseñanza a partir de tres perspectivas.

RIEMS	Constructivismo	Cognitivo conductual
Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	Capacidad del docente para seleccionar el momento en el que los saberes eruditos son determinantes para identificar y resolver problemas, preparar y tomar decisiones.	Competencia cognitiva para obtener y dominar el conocimiento necesario en un momento social e históricamente determinado, con el objetivo de transmitirlo a generaciones futuras o a los sujetos que deseen aprenderlos. Competencia lógica que permite al docente organizar el contenido de la enseñanza según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	Modificar sus medios de enseñanza haciendo uso de situaciones interesantes y adecuadas, que tomen en cuenta la edad y el nivel de los alumnos, el tiempo del que se dispone, las competencias que se quiere desarrollar.	Lúdico- didáctica que le permita diseñar diversas manifestaciones simbólicas para que el estudiante construya su conocimiento.
Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.	Promover una menor separación entre disciplinas, lo cual exige una formación disciplinaria y epistemológica más aguda de los profesores.	Competencia ética, la cual implica que el docente tome decisiones conscientes sobre un contenido determinado de enseñanza-aprendizaje, realizando su labor de manera ética.

Elaborado a partir de las fuentes citadas en los capítulos III y IV.

La competencia “*Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo*”; presenta dentro de sus atributos; que el docente conozca la lógica de la disciplina que imparte para que pueda identificar los conocimientos previos de los estudiantes, los ayude a relacionarlos con los nuevos y a establecer los vínculos con los contenidos de otras disciplinas (Acuerdo 447, 2008). Esta competencia se relaciona, con la planteada por el constructivismo en relación con la capacidad del docente para seleccionar el momento en que los saberes eruditos son determinantes para la resolución de un problema y toma de decisiones (Perrenoud, 2007, pp.70-74), ya que en ambos casos se habla de que el docente debe tener un amplio dominio de los conocimientos que abarcan la disciplina que imparte, con la finalidad de adecuar los contenidos a problemáticas específicas que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, se puede relacionar con los planteamientos de la perspectiva cognitivo-conductual cuando establece la competencia lógica (Frade, 2009, p.98),

y la cognitiva (Frade, 2009, pp.97-98); la primera referida al dominio de los conocimientos por parte del docente, y la segunda a la capacidad del docente para organizar los contenidos del aprendizaje. En este caso, ambas competencias se complementan para vincularse con lo establecido por la RIEMS, debido a que, por un lado se busca que el docente domine los conocimientos de su área para poder determinar cuáles son aquellos que sus estudiantes requieren, y por el otro, los organice de acuerdo a la competencia que se quiera desarrollar en los estudiantes, tomando en cuenta sus necesidades y su contexto.

En cuanto a la competencia *“Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional”*; se establecen atributos como promover distintos ambientes de aprendizaje, relacionar los conocimientos con situaciones cotidianas de la vida de los estudiantes, aplicar estrategias de aprendizaje y soluciones creativas, tomando en cuenta el contexto institucional; hacer uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC’s) con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje, entre otras (Acuerdo 447, 2008).

Esta competencia se relaciona con la perspectiva constructivista (Perrenoud, 2007, pp.79-81), ya que dentro de las competencias docentes requiere que estos sean capaces de modificar los medios de la enseñanza, tomando en cuenta el avance de los estudiantes, los tiempos, los contenidos, etc., lo cual exige un alto grado de flexibilidad para adaptar el currículum a lo que se vaya presentando a lo largo del proceso; mientras que con la cognitivo-conductual (Frade, 2009a, pp.99-100) se relaciona con la competencia lúdico-didáctica, que se refiere a la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje y al diseño de materiales educativos.

En este caso podría relacionarse con cualquiera de las dos; sin embargo, el elemento que va a determinar el tipo de competencia que se quiere desarrollar en los docentes es el de las estrategias didácticas que se utilicen, ya que el constructivismo se centra en la elaboración de proyectos que vayan reflejando el avance de los estudiantes en el desarrollo de las competencias, mientras que en

la cognitivo-conductual lo hace en la elaboración de material didáctico que contribuya a que los estudiantes alcancen un nivel de desarrollo establecido.

Finalmente, la competencia: *“Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes”*, cuyos atributos incluyen: promover el respeto a la diversidad de creencias y valores, favorecer el diálogo para la resolución de conflictos y estimular la participación de los estudiantes. Al mismo tiempo, contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias para fomentar estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes (Acuerdo 447, 2008).

Se establece una relación con la competencia referente a la formación disciplinaria y epistemológica de los profesores que señala la perspectiva constructivista (Perrenoud, 2007, pp.85-87), la cual habla de la importancia de la transversalidad de los programas y las actividades, de promover proyectos colectivos y de la responsabilidad del docente en la formación global de los estudiantes; por lo tanto, en ambos casos se propone una formación integral de los estudiantes que tome en cuenta el contexto en el que se desenvuelven y promueva competencias que van más allá de los contenidos conceptuales, lo cual requiere de los docentes una disposición al diálogo entre iguales que les permita interrelacionar los contenidos de cada asignatura.

Además, se vincula con la competencia ética de la perspectiva cognitivo-conductual (Frade, 2009a, p.98), la cual habla del cómo debe actuar el docente dentro del salón de clases al momento de tomar decisiones en cuanto a los contenidos y a los estudiantes a través de la definición de una escala de valores, y aunque en el caso de la RIEMS se busca que el docente promueva valores, tanto dentro como fuera del aula, y que busque el desarrollo pleno de sus estudiantes en la institución educativa, en ambos casos se enfatiza la importancia de los valores en el proceso de enseñanza.

Todas estas competencias tienen implicaciones dentro del proceso de enseñanza que se lleva a cabo dentro y fuera del aula. El docente debe dominar la disciplina que va a impartir para identificar las características cognitivas de sus

estudiantes, los conocimientos previos con los que cuentan, las dificultades a las que se enfrentan e irlos incorporando en el mundo de la interdisciplinariedad, estableciendo vínculos con otras disciplinas, todo esto aplicado a contextos reales y cercanos. Además, este proceso debe estar permeado de una escala de valores que el docente debe transmitir a los alumnos, de un entorno a nivel institucional y de aula coherente, y de una institución en condiciones dignas para promover el desarrollo integral de los individuos.

4.3.3 Competencias docentes relacionadas con la evaluación.

Estas competencias hacen referencia a aquellas actividades que tiene que ver con la evaluación, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que se identificaron 3 aspectos en los que se enfocan las competencias docentes relacionadas con la evaluación propuestas por la RIEMS, las cuales a su vez se relacionan con las perspectivas teóricas del curriculum trabajadas (tabla 12).

Tabla 12. Competencias docentes relacionadas con la evaluación desde tres perspectivas.

Aspecto de Evaluación	Competencias docentes. RIEMS	Constructivismo.	Cognitivo conductual.
Relacionada con la Institución Educativa	Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.		
Relacionada con la auto-evaluación	Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional		Competencia metacognitiva para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje desde su rol de mediador, reconociendo aciertos y errores para lograr una mejora continua de su desempeño.
Relacionada con la evaluación del aprendizaje	Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.	Practica una evaluación formadora, donde se trabaje con base en objetivos-obstáculos, de manera diferenciada, ya que no todos los alumnos enfrentan las mismas tareas ni se encuentran con los mismos obstáculos.	

Elaborado a partir de las fuentes citadas en los capítulos III y IV.

Como se puede observar en la tabla 12, la RIEMS maneja tres elementos a evaluar en los que debe intervenir el docente, la institución educativa, el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. En cuanto a la competencia *“Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional”*, relacionada con la evaluación institucional, se requiere de atributos como ; colaborar en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes, con los directivos de la escuela y con el personal de apoyo técnico pedagógico; asimismo, detectar y contribuir a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad, así como promover y colaborar con su comunidad educativa en proyectos de participación social (Acuerdo 447, 2008).

Dicha competencia implica una sólida comunicación entre el cuerpo docente y directivo de la institución para realizar proyectos en conjunto, no solamente en el ámbito académico, sino también escolar y social, e identificar las problemáticas que enfrenta la institución, y proponer soluciones a las mismas; sin embargo, no se encontró ninguna relación con las competencias docentes planteadas por las perspectivas teóricas del curriculum trabajadas.

En cuanto a la competencia *“Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional”*, relacionada con la auto-evaluación se establecen como atributos investigar sobre la enseñanza y sus propios procesos de aprendizaje; incorporar nuevos conocimientos y experiencias para traducirlos en estrategias de enseñanza y de aprendizaje; realizar una autoevaluación para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias; aprender de las experiencias de otros docentes y participar en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica, además de mantenerse actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación, y en el uso de una segunda lengua (Acuerdo 447, 2008).

Esta competencia se relaciona con la participación del docente, no únicamente como encargado de la enseñanza, sino reconociendo su capacidad de aprendizaje en busca de la mejora, por lo que, en este caso, el docente se encuentra en un proceso de evaluación continua, identificando sus aciertos y

debilidades para, a partir de ahí, reforzarlas y contribuir a mejorar del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la perspectiva cognitivo-conductual (Frade, 2009a, p.100) se refiere a la competencia metacognitiva que está dirigida a que el docente evalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su rol de mediador, reconociendo los conocimientos, habilidades y actitudes con las que cuenta, y cuáles le hacen falta desarrollar, de tal manera que en ambos casos se considera importante un proceso de evaluación mediante el cual el docente reconozca sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza; así como las necesidades en su proceso de aprendizaje. .

Por último, la competencia *“Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo”*, relacionada con la evaluación del proceso de aprendizaje, cuyos atributos son: establecer criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias y comunicarlos de manera clara a los estudiantes, dar seguimiento al proceso de aprendizaje de los mismos, comunicarles las observaciones de manera constructiva.

Al hablar de evaluación formativa se refiere al constructivismo (Perrenoud, 2007, pp.85-87), a partir de la competencia que exige al docente practicar una evaluación formadora basada en la observación, la retroalimentación, identificando las dificultades de cada uno de los estudiantes, ya que en ambos casos se busca una evaluación que tome en cuenta todos los momentos del proceso de aprendizaje, así como la participación de los estudiantes en su evaluación.

Recapitulando la correspondencia de las competencias docentes planteadas por la RIEMS y las perspectivas teóricas trabajadas, de las 8 competencias docentes, 3 se vinculan exclusivamente con la perspectiva constructivista, 1 específicamente con la cognitivo conductual, 3 se apegan a los planteamientos de ambas perspectivas y en la restante no se encontró vinculan con ninguna de estas.

Resulta conveniente puntualizar, que las competencias docentes que concuerdan con la perspectiva constructivista, se enfocan en el docente como guía del aprendizaje y en la importancia de la participación del alumno en la construcción de su aprendizaje. La que se relaciona con la cognitivo-conductual enfatiza la importancia de la auto-evaluación por parte del docente para identificar

sus fortalezas y debilidades tanto en las estrategias de enseñanza como en su aprendizaje. Finalmente, las competencias docentes relacionadas con el proceso de enseñanza, son aquellas que coinciden como ambas perspectivas.

4.4. Evaluación del aprendizaje.

Para concluir con el análisis, se pretende identificar las características de la evaluación del aprendizaje propuesta por la RIEMS, ya que ésta va a contribuir a identificar el avance de los estudiantes en el desarrollo de las competencias; mientras que los parámetros tomados en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes, van a influir en los demás elementos que conforman el curriculum.

Antes que nada, resulta importante mencionar que la RIEMS propone un Sistema Nacional de Evaluación de la EMS, que incluya todos los componentes de la evaluación educativa; recursos, procesos y resultados (Acuerdo 442, 2008). Se busca evaluar 5 aspectos fundamentalmente: el sistema educativo y los subsistemas, los programas o intervenciones de la EMS, las escuelas, los maestros y los alumnos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008b). En este caso nos enfocaremos a la evaluación de los alumnos, ya que es la cuestión que para fines de este trabajo interesa.

Para realizar el análisis, se consideró pertinente partir de 4 preguntas fundamentales (qué busca la evaluación, qué evalúa, cuándo evalúa y cómo evalúa), las cuales permiten identificar 4 elementos que, se considera, determinan el proceso de evaluación del aprendizaje; y siguiendo la misma línea de las demás categorías se buscará la relación de estos elementos con las perspectivas teóricas trabajadas (tabla13).

Tabla 13. Evaluación del aprendizaje desde tres perspectivas.

	RIEMS	CONSTRUCTIVISTA	COGNITIVO- CONDUCTUAL
Qué busca la evaluación	Detectar el grado en el que los alumnos alcanzan los objetivos de aprendizaje.	Reconocer la capacidad del alumno para dar respuesta a problemas. Mejorar el aprendizaje, mejorar el dominio de una competencia. Reconocer las dificultades.	Proceso concreto que se lleva a cabo en distintos momentos del aprendizaje enfocado en los resultados obtenidos por el estudiante al momento de poner en práctica la competencia a evaluar.

Elaborado a partir de las fuentes citadas en los capítulos III y IV.

Tabla 13. Continuación.

Qué evalúa	El grado en que los estudiantes consiguen los objetivos; es decir, conocer los avances de los alumnos en relación con las competencias del MCC.	La capacidad del alumno para aplicar aquello que aprende en situaciones reales. Grado de dominio de una competencia. Conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	La medida en que los estudiantes han desarrollado un mejor desempeño en la resolución de los problemas que se le presentan.
Cuándo evalúa	Diagnóstica: ingreso y egreso del bachillerato. Sumativa: evaluar el logro académico de los estudiantes.	Durante todo proceso de enseñanza-aprendizaje	Diagnóstica: punto de partida. Formativa: logros. Sumativa: resultados. Implícita: desarrollo próximo.
Cómo evalúa	A través de evaluaciones censales y diagnósticas, cuestionarios de contexto y de pruebas estandarizadas que complementen el trabajo de corte sumativo y formativo que realicen los profesores dentro del aula.	Prácticas de evaluación continua que mejoran el aprendizaje. Observación continua para interpretar los procesos. Situaciones problema. Intervención y observación en tiempo real.	- Técnicas proyectivas, tarjetas informativas, autoevaluación. - Portafolio producto, tareas, registro anecdótico, diario de campo, exámenes orales y escritos. Categorías de análisis para observar.

Elaborado a partir de las fuentes citadas en los capítulos III y IV.

En la RIEMS, la evaluación se entiende como “el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un referente normativo previamente definido (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008b); por lo tanto, respondiendo a la pregunta *qué busca la evaluación*, en la RIEMS pretende detectar del grado en el que los alumnos alcanzan los objetivos de aprendizaje, lo cual se relaciona con lo planteado por la perspectiva cognitivo-conductual (Frade, 2009b, p.13), cuando establece que es un proceso que se enfoca en los resultados obtenidos por los estudiantes, por lo cual ambas coinciden en que la finalidad de la evaluación del aprendizaje es identificar los resultados obtenidos por los estudiantes.

Respecto a la pregunta *qué busca la evaluación*, la RIEMS plantea que busca conocer los avances de los estudiantes en relación con las competencias del MCC, lo que se hará a partir de la definición de los criterios de desempeño, los

cuales servirán para saber sí los estudiantes han alcanzado las competencias establecidas. Esto se relaciona con la perspectiva cognitivo-conductual (Frade, 2009b, pp.298), al sostener que lo que se evaluará en el proceso de aprendizaje será el avance que tenga el estudiante en el desempeño en una tarea determinada, ya que en ambas se evalúan los avances de los alumnos en el desarrollo de una competencia.

En referencia a la pregunta *cuando se evalúa*, en la RIEMS, de acuerdo con el documento Hacia la construcción de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior (2008), se lleva a cabo en dos momentos del aprendizaje: el que se realiza al ingreso y egreso del bachillerato, proporcionando información sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes en el desarrollo de las competencias, denominada diagnóstica; y el que se realiza de manera particular en cada plantel buscando identificar el logro académico de los alumnos en todas las competencias que se definen en un plan de estudios, denominada sumativa.

En este caso, se establece una relación con la perspectiva cognitivo - conductual (Frade, 2009a, pp.367-379), en la que se habla de una evaluación diagnóstica, misma que permite al docente establecer un punto de partida en el que se defina qué tanto y cómo se desarrollan las competencias; y de una evaluación sumativa enfocada a observar el resultado alcanzado en las actividades para el desarrollo de una competencia; de tal manera que en ambos casos la evaluación diagnóstica es la base para identificar ciertas características de los estudiantes; mientras que la evaluación sumativa se concentra en los resultados obtenidos en el desarrollo de una competencia.

Cabe señalar que, como se mencionó en el capítulo anterior, la perspectiva cognitivo-conductual incluye otros dos tipos de evaluación; la formativa y la implícita, las cuales al no ser consideradas por la RIEMS permiten detectar que en ésta únicamente se da importancia a cómo se inicia y termina el proceso de aprendizaje, sin tomar en cuenta el desarrollo del mismo.

Finalmente, el *cómo evalúa*, se relaciona con la pregunta anterior, ya que los mecanismos e instrumentos de evaluación se encontrarán determinados por la

evaluación que se realice; ya sea diagnóstica o sumativa. De acuerdo con la RIEMS, en la primera se propone la aplicación de evaluaciones censales y diagnósticas al ingreso y egreso del bachillerato, haciendo uso de pruebas estandarizadas que permitan contar con datos objetivos y confiables de aspectos representativos de los alumnos, así como hacer uso de cuestionarios de contexto, los cuales están orientados a detectar las variables que tienen un valor predictivo del desempeño académico o explicativo de las diferencias en los puntajes obtenidos en las pruebas de logro académico, las cuales aportan información valiosa y necesaria del porqué se presentan diferencias en el rendimiento académico de los alumnos y permiten conocer el medio en el que se desarrolla el proceso educativo, con la finalidad de contextualizar los resultados (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Mientras que, en la evaluación sumativa de los alumnos, se sugiere que cada una de las instituciones de EMS realice sus propios instrumentos de evaluación para valorar el logro académico de los alumnos, obteniendo resultados personalizados en cuanto a las competencias importantes que marca cada plan de estudios (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Finalmente, se busca promover las pruebas estandarizadas para complementar el trabajo de corte sumativo y formativo, que es realizado por los profesores dentro del aula.

En este sentido, se observa que no hay relación con las perspectivas trabajadas, ya que la RIEMS deja al criterio del profesor la mayor parte del proceso de evaluación, pretendiendo evaluar los resultados obtenidos en el desarrollo de las competencias, a partir de pruebas estandarizadas que únicamente arrojan datos sobre el producto obtenido; mientras que las perspectivas trabajadas establecen distintos instrumentos de evaluación, que incluyen la participación de los alumnos considerando entre otras cosas la auto-evaluación, y el uso de instrumentos cualitativos como la observación.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede concluir que los planteamientos sobre el proceso de evaluación del aprendizaje en la RIEMS son ambiguos y dejan

en manos del docente la decisión de cómo realizarla, lo cual implica una fuerte formación por parte de los docentes en este aspecto.

Además, en la competencia docente relacionada con la evaluación del aprendizaje se propone una evaluación formativa de los estudiantes, la cual, como ya se mencionó, está referida a la perspectiva constructivista; sin embargo, al revisar los planteamientos en cuanto a la evaluación del aprendizaje, se puede ver que la evaluación responde completamente a la perspectiva cognitivo-conductual, ya que como se mencionó anteriormente se centra en los resultados del aprendizaje.

Derivado del análisis de la evaluación del aprendizaje, se identificó que el proceso de evaluación del aprendizaje responde en su finalidad, así como en el qué evalúa y cuando lo hace, a la perspectiva cognitivo conductual, ya que se centra a los resultados finales obtenidos por los estudiantes al momento de desarrollar una competencia. Y aunque para la pregunta cómo evalúa no se encontró relación con ninguna perspectiva, al establecer las pruebas estandarizadas, se detecta que existe una tendencia a la obtención de resultados concretos en relación a desempeños finales.

Una vez revisados y analizados los planteamientos que hace la RIEMS en cuanto a conceptualización, diseño curricular, competencias docentes y evaluación del aprendizaje, se puede determinar que ésta intenta retomar planteamientos de ambas perspectivas, sin embargo, no define claramente los momentos y las formas en que se van a interrelacionar. Por ejemplo, en la conceptualización se habla tanto del proceso cognitivo como del resultado al momento de desarrollar una competencia, lo cual no se refleja en el diseño curricular debido a que las competencias tanto genéricas como disciplinares se definen en desempeños terminales y no se clarifican los procesos cognitivos que el alumno llevará a cabo. Asimismo, en las competencias docentes se plantea una referida a un proceso de evaluación formativa, la cual en el apartado de evaluación del aprendizaje no tiene una concordancia, ya que la evaluación formativa se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que la evaluación del aprendizaje que plantea la RIEMS se centra en los resultados.

Todo lo anterior tiene implicaciones al poner en práctica el currículum, ya que no se deja claro el papel que van a desempeñar, tanto el docente como el alumno, y cómo es que se va a llevar a cabo el desarrollo de los contenidos de aprendizaje, por lo que, sí se pretende cumplir con lo propuesto en la RIEMS, es necesario replantear los elementos mencionados para proporcionar mayor claridad en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

Respondiendo a la pregunta de investigación, base de este trabajo, se puedo detectar que el Marco Común Curricular (MCC) de la RIEMS, en sus planteamientos no responde a una perspectiva teórica del curriculum definida. A pesar de que señala que se encuentra enfocada al constructivismo, la revisión de la definición de competencia, el diseño curricular, las competencias docentes y la evaluación del aprendizaje, permitieron detectar que en realidad hay una combinación de dos perspectivas con planteamientos distintos.

En este sentido, se podría considerar que el MCC retoma un mayor número de planteamientos de la perspectiva cognitivo-conductual como; el punto de partida para el diseño de un curriculum por competencias, el establecimiento de las competencias genéricas como el perfil de egreso, la definición de niveles de concreción para delimitar las competencias disciplinares, la relación de 1 de las 8 competencias docentes planteadas por la RIEMS, y las preguntas respecto al qué busca la evaluación, qué evalúa y cuándo evalúa.

Sin embargo, se detectó, de igual manera, una vinculación con la perspectiva constructivista en la definición de ámbitos de desarrollo que deben abarcar las competencias genéricas, así como en 3 de las 8 competencias docentes planteadas por la RIEMS. Por lo anterior, no se puede determinar que el MCC de la RIEMS se encuentre apegado a una sola perspectiva teórica del curriculum, ya que incluso en algunos elementos del MCC se identificó que se retomaron ambas perspectivas para su delimitación. Tal es el caso de la definición de competencia, la organización de las competencias disciplinares a partir de áreas curriculares que abordan distintos campos de conocimiento, y 3 de las 8 competencias docentes planteadas en la RIEMS.

Resulta necesario mencionar que es posible basarse en más de una perspectiva teórica para el diseño de un currículum, siempre y cuando la integración de las diferentes perspectivas, permita su complementación y no se transgredan los planteamientos esenciales entre una y otra, ya que el problema del MCC radica justamente en esta cuestión, tal y como se observa en la conceptualización de competencia, debido a que, en el intento por basarse en ambas perspectivas, se enfoca en distintos momentos del aprendizaje; por un

lado, como la constructivista, se centra en el proceso cognitivo; y por el otro, como la cognitivo-conductual, en el resultado, lo cual no permite que haya una claridad en el cómo definir las competencias.

Además, sí en el diseño de las competencias genéricas y disciplinares se encuentran planteamientos de ambas perspectivas teóricas, resultaría conveniente que en la evaluación del aprendizaje se establecieran elementos que permitan detectar el avance de los estudiantes de acuerdo con lo señalado por cada perspectiva.

Por tal motivo, la complementación de las perspectivas teóricas que se utilicen para el diseño de un currículum, se basará en la correspondencia entre éstas; es decir, sí se utiliza más de una perspectiva teórica resulta indispensable un estudio profundo de éstas, para poder detectar los elementos que se quieren retomar de cada una, evaluando su concordancia para que puedan ser utilizados en el diseño de un mismo currículum.

Lo anterior permite considerar que no existe una contribución pedagógica al respecto, ya que la revisión de dos perspectivas teóricas del currículum por competencias, la cognitivo-conductual y la constructivista, permitió identificar que la RIEMS no cuenta con bases sólidas y definidas en la cuestión curricular y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta imprescindible reconocer que cada perspectiva teórica propone una serie de lineamientos que determinarán una forma distinta de construir el currículum, el cual va a determinar el proceso de enseñanza y las formas de evaluación. De ahí la necesidad de establecer claramente la línea sobre la que se va a desarrollar el currículum. Objetivos, estrategias de enseñanza, contenidos, instrumentos de evaluación; todos estos elementos van a estar determinados por la perspectiva teórica sobre la que trabaje.

Asimismo, es necesario señalar que en la revisión de los capítulos que conforman esta investigación, surgieron diversos cuestionamientos relacionados con lo que representa el planteamiento de un MCC en la EMS, a los cuales se buscará dar respuesta a continuación.

¿El MCC de la RIEMS responde en sus planteamientos a los cambios que ocasionó la globalización?

Existe una amplia relación entre lo que plantean los OI trabajados y los planteamientos de política educativa de los últimos dos sexenios, los cuales resultan ser el antecedente más próximo de lo que hoy en día constituye la RIEMS. La CEPAL y la OCDE establecen la necesidad de que países como México reformen el tipo medio superior, ya que debido a las exigencias del mundo actual, este tipo educativo adquiere un papel fundamental tanto para la formación de profesionales técnicos como de propedéutico para el ingreso a la educación tipo superior, y de ahí la respuesta del Estado Mexicano de realizar esta reforma educativa. Esta reforma busca articular los diferentes niveles que integran la EMS, tal y como lo señala la CEPAL, así como vincularse con las demandas del mercado laboral, lo cual se relaciona con los planteamientos del BM.

No obstante, sí bien es cierto que la política nacional se relaciona con las propuestas de los OI, y con ello a las demandas de la globalización, el análisis de las competencias genéricas que conforman el MCC, permitió observar que éstas se enfocan al auto-conocimiento, a las relaciones con los demás y la participación en la sociedad, dejando de lado, un elemento que para los OI resulta fundamental; el ámbito profesional, el cual únicamente será abordado por aquellas instituciones encaminadas a que los estudiantes al concluir el bachillerato se incorporen a éste, con lo que el MCC no garantiza que los estudiantes al concluir su EMS cuenten con competencias para ingresar al campo laboral, excluyen con ello, a aquellos estudiantes que no cursen ese tipo de bachillerato.

Además, al detectar que el perfil de egreso se encuentra enfocado a que el alumno al concluir la EMS cuente con la capacidad de interpretar lo que sucede en su entorno para influir sobre el mismo y de convivir con los demás, se dejan fuera los demás elementos que incluye la definición de competencia genérica de la RIEMS, como el aprendizaje de forma autónoma a lo largo de la vida y la participación eficaz en los ámbitos social, profesional y político; aspecto que en este caso podría desfavorecer a aquellos estudiantes que no ingresen a la educación superior.

Por lo tanto, en el intento por reformar y unificar la EMS que se brindará a los estudiantes, se debilita la doble función otorgada a este tipo educativo; la formación de profesionales técnicos y el propedéutico para el ingreso a la educación tipo superior.

¿El MCC de la RIEMS constituye un avance o un retroceso en la conformación de la identidad de la EMS?

La RIEMS consiste en una reforma educativa que surgió con la finalidad de responder a las necesidades de la EMS, otorgándole una identidad a la misma, debido a que hasta este momento este tipo educativo no ha recibido la importancia ni la atención que requiere como parte del Sistema Educativo Mexicano. Esto se ve reflejado en el hecho de que la educación básica y superior, fueron reformadas bajo el enfoque de competencias, antes del establecimiento del MCC en la EMS, aspecto que no tiene lógica, ya que sí se parte de la idea de que el papel de este tipo educativo consiste en ser el puente entre la educación básica y la superior, es necesario que todo el sistema educativo siga una misma línea teórica curricular, enfocada, ya sea a los conocimientos o a las competencias, así como, a los resultados o a los procesos de aprendizaje.

Aunado a lo anterior e introduciéndose al MCC, al realizar el análisis de las competencias disciplinares básicas, se observó que en el intento por agrupar las disciplinas que ya formaban parte de la EMS en campos curriculares, se le dio mayor peso al desarrollo de competencias que únicamente se vinculan con algunas de las disciplinas que conforman cada uno de éstos, lo que impide identificar el enfoque, ya sea humanístico, científico, etc., que se le otorga a este tipo educativo, además de crear un desequilibrio entre las disciplinas que componen cada uno de estos campos.

Se considera que con la RIEMS se pretende dar a la EMS cierta importancia que hasta este momento no se le había otorgado, debido a que ésta no contaba con un objetivo claro, y únicamente se iban creando instituciones que cubrieran ciertas necesidades de la época, sin darle una identidad propia a la misma; por lo cual, existen instituciones que preparan para acceder al mercado laboral, otras que únicamente son propedéuticas para el ingreso a la universidad,

y otras que tienen ambas funciones; además de que algunas dan una formación orientada a la ciencia y la tecnología, y otras a la formación humanística. Sin embargo, el intento por crear un currículum común que incluya una base de conocimientos y competencias que todos los estudiantes que egresen de este tipo educativo deben dominar, no ofrece una visión clara del equilibrio que tendría que encontrarse entre los contenidos, que le proporcionen a la EMS esa identidad que se busca.

¿Qué el MCC de la RIEMS no se encuentre fundamentado en una perspectiva teórica del currículum definida, no limita la aplicación del mismo?

Retomando lo que ya se mencionó al inicio de las conclusiones, no es necesario que el diseño de un currículum se encuentre enfocado en una sola línea teórica; sin embargo, en el caso del MCC, de acuerdo con el análisis realizado se encuentra que no fueron identificados claramente los elementos que querían retomarse de cada una de las perspectivas teóricas, lo que no permitió que éstas se complementarán, lo que ocasionó que al momento de detallar los elementos que lo conforman, no se respetara lo que las mismas perspectivas plantean.

Tal es el caso de las competencias disciplinares básicas, las cuales al organizarse en campos curriculares, como lo señala la perspectiva constructivista, deberían integrar contenidos diversos que permitan a todas las disciplinas que lo conforman promover dichas competencias, lo cual no sucede en el MCC, ya que en la organización de estos campos no se señala con claridad cómo es que las competencias serán desarrolladas en cada una de las disciplinas, lo cual a su vez repercute en la labor docente al momento de promover en los estudiantes el desarrollo de las mismas.

Asimismo, en el caso de las competencias genéricas, se detectó, de acuerdo con la definición de las mismas, una relación con la perspectiva cognitivo-conductual, en que el desarrollo de éstas debería ser observable; no obstante, de los atributos analizados de cada una de estas competencias, únicamente 4 son observables, con lo que no es posible garantizar que todos los alumnos de la EMS cuenten con el mismo perfil de egreso, considerando que dichas competencias lo conforman.

De tal manera que es muy difícil obtener resultados positivos al poner en práctica la RIEMS, ya que el diseño curricular, al ser la guía que va a permitir a los docentes aplicar lo que se propone y se encuentra establecido en el discurso, debe estar claramente definido y debe de reflejar un trabajo de investigación que tome en cuenta todos los elementos que implica el diseño curricular que nace con la intención de dar respuesta a las necesidades de un tipo o nivel educativo.

Asimismo, cabe señalar que toda reforma o modificación al sistema educativo implica la transformación de todos los elementos que lo conforman (docentes, alumnos, instituciones educativas), y no únicamente de los componentes del curriculum.

Esta investigación permite concluir que detrás de la construcción de la RIEMS no hubo una investigación pedagógica previa que permitiera a los hacedores de política educativa presentar un proyecto claro, que no sólo pretenda responder a las necesidades del tipo educativo, sino que, al mismo tiempo, busque contribuir a su mejora, exponiendo un discurso que tenga coherencia teórica, para que después pueda llevarse a la práctica.

Este tipo de estudios deben mantener en alerta a los encargados de estudiar el fenómeno educativo, ya que permiten corroborar que desde el planteamiento de la política educativa no hay una intervención pedagógica, y sí son estos planteamientos la base de la que se va a partir para establecer los planes y programas que pondrán en práctica los docentes dentro del aula, no se puede permitir que se hagan a la ligera, sin tomar en cuenta las implicaciones que esto conlleva.

REFERENCIAS CONSULTADAS.

Bibliográficas

- Ander – Egg, E. (1999). *Qué es una Reforma Educativa*. Argentina: Magisterio del Rio de la Plata.
- Castejón, J. (1985). *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. México: Colegio de Bachilleres.
- De Puelles Benítez, M., Braslavsky, C., Gvirtz, S., Martínez Boom, A. (2000). *Política y Educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI
- Delgado Reynoso, J.M. (2007). Calidad y Política Educativa para la Educación Superior: el Banco Mundial y la UNESCO. En Carmona León, A., Lozano Medina, A. y Pedraza Cuéllar, D. (Coord.). *Las Políticas Educativas en México. Sociedad y Conocimiento*. (pp.91-119) México: UPN
- Espinosa Suñer, E. (1982). *El Bachillerato en México*. México: Escuela Nacional Preparatoria, Dirección General.
- Frade Rubio, L. (2009a). *Desarrollo de competencias en Educación: desde Preescolar hasta Bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- Frade Rubio, L. (2009b). *Evaluación por competencias*. México: Inteligencia Educativa.
- Negrete Arteaga, T.J. y Sandoval Esparza, M. P. (2007). Nuevos sentidos de la formación profesional y de competencias para la empleabilidad. En Fuentes Amaya, S. y Lozano Medina A. (coord.). *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. (pp. 47-67). Distrito Federal: UPN.
- Osnaya Alarcon, F. (2007). Política Educativa en México. En Carmona León, A., Lozano Medina, A. y Pedraza Cuéllar, D. (Coord.). *Las Políticas Educativas en México. Sociedad y Conocimiento*. México: UPN.
- Pantoja Morán, D. (1983). *Notas y reflexiones acerca de la historia del Bachillerato*. México: UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Francia: ESF.
- (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Colofón.
- (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Solano Flores, G. (1989). *10 principios de análisis estructural educativo: metodología y técnicas para la educación*. México: Trillas.
- Schunk H, Dale. (1997). *Teorías de aprendizaje*. México: Prentice-Hall.

- Quintana Cabañas, J.M. (1980). *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social*. Barcelona: Hispano Europea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

Hemerográficas

- Didou Aupetit, S. (2000). Globalización y Educación. Una interrelación multifacética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Primer trimestre, año/volumen 30, número 1. 69

Cibergráficas

- Alcántara, A. y Zorrilla J.F. (2010). Globalización y Educación Media Superior en México. En busca de la pertinencia curricular. [En línea]. En: *Revista perfiles educativos*. Vol. 32, no. 127, época 3ª. Recuperado el 21 de julio de 2010, de <http://132.248.192.201/sección/perfiles>
- Alonso, M. (s.f). La propuesta educativa del Banco Mundial. Notas para la reflexión y discusión. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de http://www.uninet.com.py/accion/202/la_propuesta.html
- Argudín Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. En: *Educar*. Nueva época, no. 16, enero-marzo. Recuperado el 30 de agosto de 2010, de www.lie.upn.mx/docs/.../Educacion_basada_en_competencias.doc
- Banco Mundial. [Sitio oficial]. Educación. Recuperado el 28 de marzo de 2010, de <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20040939~menuPK:282393~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.htm> [Consulta: 28 de marzo de 2010].
- Bobadilla Martínez, J. (s.f). El examen de la OCDE sobre la Política Mexicana en la Educación Superior. [Versión electrónica]. Mungaray Lagarda, Alejandro y Valenti Nigrini Giovanna (coord.). Políticas Públicas y Educación Superior. Recuperado el 02 de septiembre de 2010, de http://www.anui.es/servicios/p_anui/publicaciones/libros/lib5/363.htm
- Bretton Woods Project. [Sitio oficial]. El Banco Mundial y la educación. Recuperado el 15 de noviembre de 2009, de <http://www.brettonwoodsproject.org/art-528478>
- Brunner, J.J. (2000). Globalización y el futuro de la Educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de*

- América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 31 de agosto de 2010 de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- (2005). Competencias para la vida. Proyecto DeSeCo. Recuperado el 24 de febrero de 2010, de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html
- Carmona León, R. y Pavón Tadeo M.F. (s.f.). Cambios en Educación Media Superior: ¿Y la RIEMS? En: *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el 13 de septiembre de 2010, de <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html> 57
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL y UNESCO. Recuperado el 02 de septiembre de 2010, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.html>
- (2002). Capítulo 10. Globalización y Desarrollo Social [versión electrónica]. En *Globalización y Desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 30 de agosto de 2010, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10026/Globa-c10.pdf>. 12
- (2005). Invertir más para invertir mejor. Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO, CEPAL. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20696/S43SyC-L2246e-P.pdf>
- Cortes, R. y Giacometti, C. (2010). Políticas de Educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil. [Versión electrónica]. En *Serie Políticas Sociales. Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil*. no. 157. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 29 de marzo de 2010, de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/38535/sps157-dds-politicas-educacion.pdf> 23
- De Allende, C. M., Díaz Hernández, G. y Gallardo Vallejo, C. (s.f.). La Educación Superior en México y en los países en vías de desarrollo desde la óptica de los Organismos Internacionales. [Versión electrónica]. Documentos ANUIES. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib30/o.htm>

- Diario Oficial de la Federación. (2008) [versión electrónica]. Tomo DCLX, no.19, 26 de septiembre de 2008. Recuperado el 19 de mayo de 2010, de <http://www.dof.gob.mx/PDF/260908-MAT.pdf>
- Gandarilla, J. (2002) ¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina. [Versión electrónica]. En: *Herramienta*. no.18. Recuperado el 31 de agosto de 2010, de <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-18/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-la-globalizacion-una-incursion-metodolog>
- González Sarmiento, O. (2007). Desarrollo de competencias y enseñanza universitaria. En: *Revistas peruanas*. Consensus, v.12, No.1, Lima ene.- dic. Recuperado el 24 de marzo de 2010, de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1680-38172007000100011&lng=es&nrm=iso
- Maldonado Maldonado, A. y Rodríguez Sabiote, C. (2002). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. En *Acta Académica*. No 30. Recuperado el 16 de mayo de 2010, de <http://www.uaca.ac.cr/actas/2002may/index.htm>
- Martínez Coll, J. C. (2007). Organismos Económicos Internacionales. En *La Economía de Mercado, virtudes e inconvenientes*. Recuperado el 19 de mayo de 2010, de <http://www.eumed.net/cursecon/16/index.htm>
- Organización de Estados Interamericanos. OEI. (1994). Capítulo 9. Educación Media Superior. En: *Sistemas Educativos Nacionales. Informe OEI*. Recuperado el 01 de diciembre de 2009, de <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf> 47
- (1994). Evaluación de la Calidad de la Educación en: *Revista Iberoamericana de Educación*. no.10. Buenos Aires: OEI. Recuperado el 26 de noviembre de 2009, de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a09.pdf> 25
- (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado el 25 de marzo de 2010, de http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf 58
- (s-f.a). Los Organismos Internacionales de Cooperación y la Educación. Sus principales definiciones. Documento de trabajo. Recuperado el 27 de marzo de 2010, de <http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm>

- (s.f.b). Los organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones. Documento de Trabajo. Recuperado el 23 de noviembre de 2010, de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a09.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (1945) *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. [Versión electrónica]. Recuperado el 20 de mayo de 2010, de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html 17
- (s.f.). Oficina Internacional de Educación. Enfoque por competencias. Recuperado de 23 de marzo de 2010, de <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practicas/competency-based-approaches.html>
- (Sitio oficial). Educación. Recuperado el 24 de marzo de 2010, de <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/efa-goals/lifelong-learning/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE. (2005). Definición y selección de competencias clave. [Versión electrónica]. Recuperado el 24 de febrero de 2010, de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>>
- Palmerin Cerna, M., Sesento García, L., Mercado Vargas, H. (2009). Modelo por competencias educativas. Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Recuperado el 24 de marzo de 2010, de www.imced.edu.mx/mesas/5-3.pdf
- San Martín, R.V. (2009). La formación en competencias: El desafío de la Educación Superior en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación*. [Versión electrónica]. no. 28. Chile: OEI. Recuperado el 23 de marzo de 2010, de www.rieoei.org/deloslectores/280SanMartin.PDF 20
- Sánchez Saldaña, M. (2008). Globalización y Neoliberalismo en las Políticas de Desarrollo del Posgrado en México. *Sinéctica*. No. 31, agosto-diciembre 2008. México: ITESO. Recuperado el 31 de agosto de 2010, de <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN31Articulo005>
- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Programa Nacional de Educación*. Recuperado el 08 de abril de 2010, de <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>

- (2006). Programa Sectorial de Educación. Recuperado el 08 de abril de 2010, de http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- (s.f.). Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. Modulo 1. La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado el 13 de septiembre de 2010, de <http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod1/pdf/modulo1/Modulo1.pdf> 57
- (Sitio Oficial). Recuperado el 29 de marzo de 2010, de <http://sep.gob.mx/wb/sep1/bol2180809> 64
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008a). *Reforma de la educación media superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 25 de noviembre de 2009, de http://www.sems.gob.mx/aspnv/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf
- (2008b). Hacia la construcción de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior. 11 de agosto de 2008. Recuperado el 19 de abril de 2011, de www.reforma-iems.sems.gob.mx/work/.../sistema_evaluacion.doc
- (Sitio oficial). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Recuperado el 23 de octubre de 2009 de <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems> 57
- Tarabani - Castellani Clemente, A. (2008). *Educación, pobreza y desarrollo. Agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Departamento de sociología de la UAB. Recuperado el 02 de agosto de 2010, de http://www.tesisexarxa.net/ TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0212109-111856//atc1de1.pdf>
- Vela Linares, A. (s.f). La educación basada en competencias.Elemento articulador de la RIEMS. Recuperado el 28 de marzo de 2010, de http://cosdac.sems.gob.mx/recursos_en_linea/articulossems/docs/EDUCACION_BASADA_EN_COMPETENCIAS.pdf 64
- Velázquez Albo, M.L. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. En: *Revista perfiles educativos*. Año/vol. XXVI, No. 104, época 3ª. Recuperado el 30 de julio de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210405.pdf>

Documentos RIEMS

Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. Diario Oficial de la Federación [Versión electrónica]. 26 de septiembre de 2008. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. Diario Oficial de la Federación. [Versión electrónica]. 21 de octubre de 2008. Recuperado el 26 de marzo de 2010, de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

Acuerdo 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten Educación Media Superior en la modalidad escolarizada. Diario Oficial de la Federación. [Versión electrónica]. 29 de octubre de 2008. Recuperado el 30 de marzo de 2010, de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales

Acuerdo 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Diario Oficial de la Federación. [Versión electrónica]. 23 de junio de 2009. Recuperado el 18 de abril de 2011, de http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales