

## EL BACHILLERATO GENERAL POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA<sup>1</sup>

Rocío Adela Andrade Cázares<sup>2</sup>

Doctora en Educación. Asesora curricular de la Dirección de Asuntos Académicos de la Universidad de Guanajuato.  
rocio.andrade@ugto.mx

Recibido 21 noviembre 2011

Aceptado 15 diciembre 2011

### Resumen

En el presente trabajo se aborda como tema central el desarrollo curricular en el bachillerato de competencias de la UdeG, lo que se incluye son avances de investigación de lo que sería parte de una tesis doctoral (en educación). Se aportan datos empíricos recuperados a través de entrevistas semiestructuradas y de un cuestionario cualitativo aplicado a 39 profesores de dos planteles del Sistema de Educación Media Superior de la UdeG. Se aborda de manera principal el concepto de competencias desde lo teórico, lo curricular y desde la visión de los profesores, así como un análisis de la categoría denominada “desarrollo de competencias” en donde se alude al análisis de aspectos teóricos y empíricos para explicar cómo se lleva a cabo la experiencia didáctica con el enfoque de competencias.

**Palabras clave:** Bachillerato, enfoque de competencias, desarrollo de competencias, currículum por competencias, competencias educativas.

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, se aborda el tema del bachillerato por competencias y el desarrollo curricular en la Universidad de Guadalajara (UdeG), el contexto de estudio es una escuela metropolitana y una escuela regional, como parte de los informantes claves se contó con la participación de profesores, directivos y miembros del consejo departamental y ampliado.

Lo que a continuación se presentan, son algunos avances de los resultados que al momento se tienen acerca de cómo se está llevando a cabo el desarrollo curricular en las escuelas preparatorias de la UdeG, para ello, se mostrarán datos significativos que se rescatan del proceso de entrevistas realizadas, así como de la aplicación de un cuestionario de tipo cualitativo, dichos datos forman parte de una investigación en donde se aborda como tema principal: *El currículum del bachillerato general por competencias en la UdeG.*

La pregunta de investigación a la que se da respuesta con la información que aquí se muestra, es la siguiente: ¿cómo se da el desarrollo de competencias educativas durante el proceso enseñanza-aprendizaje en el currículo del bachillerato general por competencias de la UdeG?, el método de investigación que guía el presente trabajo es el estudio de caso.

### Desarrollo

#### Conceptualización de competencias: una percepción difusa

Al hablar de competencia se debe tener presente la polisemia de dicho término, los distintos enfoques a partir de los cuales se le conceptualiza, así como el momento histórico por el cual transita dicho concepto, es necesario tener claridad para no caer en confusiones

que nos llevarían a tomar diferentes enfoques, escuelas o visiones de la competencia sin darse cuenta de las diferencias que tienen en relación a los marcos referenciales y contextuales de donde surgen.

Al respecto de la polisemia del término, Coll (2007) expresa que sería un error limitar al concepto de competencia a lo instrumental, porque en realidad la competencia hace referencia a ciertos matices dados en la forma en que se entiende el aprendizaje, por ejemplo al hacer referencia a la movilización, así como la integración de diversos tipos de conocimientos, en cambio, Díaz Barriga, Á. (2009) hace un cuestionamiento fuerte del concepto de competencia, al referirse a que nos enfrentamos a una Torre de Babel, debido a la diversidad de cosas que pueden entenderse a partir de escuchar la palabra competencia, situación que se complica con la cantidad de conceptos que existen, así como su origen difuso y del uso que se le da en educación.

De acuerdo con Alonso, Salmerón y Azcuy (2009), el enfoque de competencias tiene sus detractores, mismos que han sido consistentes en señalar críticas como las siguientes:

- a) Terminología con imprecisiones desde el punto de vista teórico, al hacer referencias a varios tipos de competencias como laborales, educativas, profesionales, comunicativas, humanas, entre otras.
- b) Falta de claridad en los distintos modelos de competencias (conductista, funcionalista, constructivista, hermenéutico-reflexivo o crítico), porque en estos modelos subyacen definiciones de competencias que son asumidos de forma acrítica.
- c) Falta de claridad teórica y metodológica en la forma en que se aplica el enfoque de competencias, es decir, que la forma en que el proceso formativo se lleva a cabo deviene de la forma de conceptualizar a las competencias.

Aunado a críticas como las anteriores, se puede hacer mención por un lado de que el surgimiento del término competencias en educación es impreciso, algunas autoras como Prado de Sousa y Pestana (2009: 142) señalan que: “*Não há consenso sobre a origem do termo na esfera da educação*”<sup>8</sup>, y refieren como ejemplos dos distintas versiones acerca de cómo surge la noción de competencia, por un lado se afirma que en la pedagogía ha estado vinculado con los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos por los trabajadores, y por otro lado, hacen referencia a que hay autores que ubican el origen del término en la psicología del desarrollo, del aprendizaje y de la cognición. La diversidad de conceptos de competencia, requiere que los docentes tengan en cuenta que es un término polisémico, que puede prestarse a confusiones y que dadas sus características, es necesario entonces tener como referencia que se trata de las competencias vistas en un ámbito educativo en donde se les contextualiza desde lo curricular, y que se apoya en el enfoque constructivista.

En el ámbito educativo, se puede hablar de dos grandes variantes del concepto de competencia, mismo que es abordado por: Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), en donde refieren a la noción de competencia estrecha la cual hace referencia al “saber ejecutar”, y la competencia amplia, en donde se pone énfasis en la movilización de saberes para llegar a la resolución de problemas no de forma mecánica, sino a través de un proceso de reflexión. Lo anterior remite a dos formas distintas de conceptualizar el desarrollo de una competencia, aunque pareciera lo mismo en realidad no lo es, la diferencia estriba en la manera en que el sujeto se posiciona ante un problema dado y lo resuelve, bien sea de manera mecánica o a través de un proceso de reflexión y análisis en donde se moviliza una serie de procedimientos.

Por tal motivo, es que cobra importancia el saber cómo se conceptualiza la competencia desde lo curricular y desde la visión de los profesores, porque se percibe confusión en un primer momento

a nivel teórico, que es una confusión que supera lo institucional y trasciende a lo internacional, se percibe también esta confusión en el ámbito de lo curricular en los documentos de la UdeG, situación que igual puede estar influenciada por el propio debate teórico de las competencias, y por último, dicha confusión se percibe también en la opinión de los profesores de la UdeG.

#### a. Concepto de competencias en lo curricular

En relación al concepto de competencia, hay diferencias en los documentos curriculares, situación que vuelve difusa la comprensión de dicho concepto así como su uso en la práctica educativa, porque existen cambios substanciales de cómo se define la competencia en el currículo del BGC 2007 (Haro, Padilla, Parga y Peña, 2007) y de cómo el concepto va cambiando en los subsiguientes documentos como por ejemplo el Ajuste Operativo, (2008a) y el Documento Base, (2008b), por ejemplo:

El concepto de competencia expresado en el documento curricular del BGC, (2007)<sup>4</sup>, pone énfasis en los conocimientos prácticos, al igual que el Ajuste Operativo<sup>5</sup> (2008a), en cambio en el Documento Base<sup>6</sup> (2008b) se postula un concepto más integrado en donde no sólo se hace referencia al conocimiento práctico y a la pericia, sino que también se refiere a los conocimientos como saber, las actitudes y los valores, aunados a lo que sería el desarrollo de habilidades.

En cierta medida es comprensible, que en los documentos que elaboró el nivel medio superior de la UdeG tenga esta evolución en los conceptos de competencia, porque en estos procesos de diseño curricular los equipos de trabajo fueron cambiando también, por tanto, por la misma experiencia y conocimiento del tema, fueron incorporando cosas distintas a los documentos, aunque esto por una parte es bueno en cuestión de evolución al planteamiento curricu-

lar, en lo práctico llega a causar confusión a los profesores, misma que se agrega a la ya de por sí, como difusa visión del propio término de competencias en el ámbito teórico.

Respecto a la forma en que se clasifican las competencias en los documentos curriculares, existen diferencias importantes en los tres documentos rectores de la UdeG, para el currículo del Bachillerato General por Competencias (BGC), mismas que se plasman a continuación.

En el currículum del BGC 2007 (Haro, *et al.*, 2007), las competencias se clasifican en transversales y genéricas. Las primeras son netamente actitudinales y tienen como finalidad desarrollar los valores inherentes a la UdeG, por lo que la propuesta era desarrollar estas competencias desde el trabajo en todas las Unidades de Aprendizaje.

Las competencias transversales son cuatro y se denominan de la siguiente manera:

1. Educación para la Paz
2. Educación para la libertad
3. Educación para la criticidad
4. Educación para la globalización

En cambio las competencias genéricas, son comprendidas como los rasgos preeminentes del plan de estudios, y se organizan de forma tal que estas corresponden a lo que en el “Reglamento General de Planes y Programas de Estudio” se denomina como “ejes curriculares” o “áreas de formación”, por esta razón es que las competencias genéricas son el eje articulador del plan de estudios, y se denominan de la siguiente manera:

1. Comunicación
2. Pensamiento matemático

3. Comprensión del hombre
4. Comprensión de la naturaleza
5. Formación para el bienestar

En el documento *Ajuste Operativo* (2008a) se retoma la clasificación de competencias al estilo del Proyecto Tuning: básicas, genéricas, transversales y específicas, es decir, que a la clasificación propuesta en el plan de estudios del BGC 2007, se le agregan las competencias básicas y las específicas. Las básicas hacen referencia a conocimientos de tipo general que ayudan a resolver problemas en contextos determinados y las específicas, se relacionan con los ámbitos disciplinares (conceptual, procedimental, actitudinal).

En el *Documento Base* (2008b) del BGC, se hace un nuevo cambio a la clasificación de las competencias y se consideran sólo las genéricas y las específicas. Las competencias genéricas se relacionan con los rasgos que plantea el BGC en el perfil de egreso, y las competencias específicas de la UdeG, son como el análogo de las competencias disciplinares que propone la SEP y que están en relación con el desarrollo de las unidades de aprendizaje. Aunque la UdeG, por ser un bachillerato general, no maneja las competencias profesionales (laborales), en el caso de los bachilleratos técnicos que también coordina la UdeG, sí es una opción necesaria hablar de competencias profesionales, no así en el BGC.

En el *Documento base del currículo del BGC* (2008b), se eliminaron las competencias transversales y las básicas (que sí estaban presentes en el documento *Ajuste Operativo*, 2008a), la razón fue a decir de UdeG, que las competencias genéricas, son también de tipo transversal y las competencias básicas son las que se piden como parte del perfil de egreso –de secundaria–, además de que la SEP en su propuesta del *Sistema Nacional de Bachillerato*, no las incluía (la SEP considera sólo las competencias genéricas, disciplinares y profesionales).



Algo importante de resaltar, es que como la UdeG ya tenía su currículo por competencias aún antes de que saliera la propuesta de la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS), se hicieron adaptaciones en consideración de lo que dispuso la SEP, pero ya no se cambió el nombre de las competencias, por lo que no se utiliza la denominación de la SEP (básicas, disciplinares y profesionales), la UdeG deja después de varios cambios en sus documentos curriculares la clasificación de competencias genéricas y específicas.

#### b. El concepto de competencia en los profesores

Para analizar el concepto de competencia que tienen los profesores de las escuelas preparatorias de la UdeG, se retoman los resultados que se obtienen a partir de un cuestionario de tipo cualitativo en donde participaron 39 profesores. Los cuestionarios fueron aplicados en el plantel metropolitano en el ciclo escolar 2009A (13 cuestionarios), en el plantel regional en el ciclo escolar 2010A (26 cuestionarios), el diseño del instrumento es el mismo y se uso expresamente para esta investigación que se realiza.

Las aportaciones se rescatan a partir del acercamiento con diferentes grupos de trabajo con docentes que forman parte de alguna instancia de tipo colegiado como: El colegio ampliado de una escuela preparatoria metropolitana y de un plantel regional, a partir del cual se les convocó a participar en una entrevista colectiva (a todos los profesores que trabajan con el Currículum del BGC) y al finalizar se les dio un cuestionario para recabar información que aquí se analiza.

A los docentes se les pidió que dieran su concepto de competencia de manera libre, no se les dio ningún indicador o elemento para formularlo, ellos lo hicieron con base a sus propias ideas acerca de lo que ese término les significaba. Cabe hacer mención que en ambos planteles, los profesores ya habían tomado al menos un diplomado de competencias.



La importancia de preguntar acerca de las competencias, radica en que interesaba conocer cómo conceptualizan el término “competencia” los profesores y si dicha conceptualización se ubica en el sentido “estrecho” o “amplio” de la competencia, de acuerdo con lo que refieren Denyer, *et al.* (2007), además de valorar qué tanto comprendían el término “competencia” los profesores.

La cuestión interesante de conocer, es si realmente los profesores están convencidos del trabajo con el enfoque de competencias, porque luego se da la situación que sucedió con el constructivismo en su momento, que en el discurso todos son constructivistas pero en la práctica siguen siendo tradicionales, al respecto Ziegler (2003) hace referencia a cómo los profesores interpretan las reformas curriculares, y que en ocasiones leen los documentos curriculares sólo para identificar la terminología e incorporarla a su vocabulario, es decir, al final de cuentas la actitud es pasiva ante las reformas educativas y solo adaptan el vocabulario a los nuevos conceptos que se manejan.

Sin embargo, en el caso de la UdeG aunque se perciben confusiones en la manera en que interpretan el concepto de competencia, hay quienes siguen pensando que se trata de “*competir*”, algunos otros si se ubican desde el “*ser competente*” en un proceso de aprendizaje, por un lado, existe evidencia de los esfuerzos de los profesores por hacer una práctica docente distinta, más activa, con vías a estar centrada en el aprendizaje, pero por otra parte, también existen voces de “desconfianza” hacia lo que es este nuevo enfoque, al que se le cuestiona con cierta desilusión al decir que con tantos alumnos no es posible el trabajo por competencias.

La experiencia didáctica con el enfoque de competencias

En este apartado se abordarán aspectos de la práctica educativa con el enfoque de competencias en dos planteles, uno metropoli-

tano y uno regional, para lo cual abordaremos por separado la información para tratar de identificar características en los planteles.

- El desarrollo de competencias

#### *Preparatoria Metropolitana:*

En las escuelas preparatorias de la UdeG antes del currículo del bachillerato por competencias llevaban el plan 1992 que se definía como constructivista, pero en ese entonces la práctica docente nunca llegó a ser constructivista y de esto se da cuenta en las evaluación curricular hechas por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Media Superior A. C. (CNAEEMS) en febrero de 2008 en donde se reportó que la práctica docente era preponderantemente expositiva.

Es por esta razón, que el plan de estudios del bachillerato por competencias viene a promover en las escuelas preparatorias de la UdeG un cambio en la práctica docente, la cual se aprecia con lo que los profesores expresan acerca de: aceptar el cambio (EF3PM), de las dificultades que se tienen para trabajar con grupos numerosos (EF5PM), así como las carencias de conocimiento que impiden que los alumnos puedan usar diferentes herramientas para la solución de problemas (EF7PM<sup>8</sup>), motivo por el cual es necesario dar una base de conocimiento para que partiendo de este, desarrollar la aplicación práctica y llegar a la solución de problemas con diversas alternativas, también hay quién expresa que se está dando un híbrido entre la educación tradicional y la formación por competencias con base en el constructivismo (EM6PM<sup>9</sup>), situación que no resulta alejada de la realidad, dado que los profesores están empezando en el plan de competencias a hacer cambios en su práctica docente desde una visión más constructivista, aunque también existen los docentes que se resisten a dicho enfoque.

Se han dado confusiones en algunos docentes, que han llegado al extremo de abstraerse casi de forma total del proceso enseñanza-aprendizaje depositando en el alumno la responsabilidad de aprender, recurriendo al hecho de decir: *“investiguen eso que no entendieron o yo sólo vengo a guiarlos, no vengo a enseñarles”*. Aunque la investigación por parte de los alumnos puede ser una estrategia de aprendizaje, no debe ser un pretexto para depositar en ellos la responsabilidad del docente.

“La acción didáctica debe enriquecer el repertorio metodológico de los sujetos apoyándose en las competencias adquiridas para explorar nuevas estrategias y construir nuevas capacidades” (Meirieu; 1992: 149), lo cual requiere de un docente mediador, que por un lado reconozca el nivel cognitivo de sus estudiantes y pueda explorar nuevas estrategias de aprendizaje que le implique al estudiante retos para el desarrollo de nuevas competencias, situación que no se logra si el profesor evade su responsabilidad de guiar el proceso del aprendizaje del estudiante.

### *Preparatoria Regional:*

En dicho plantel se han encontrado prácticas educativas que intentan generar cambios hacia una educación centrada en el estudiante, pero también se pudo observar que a algunos profesores esto les cuesta trabajo o que quizá no están del todo convencidos en el enfoque de competencias, porque aún subsisten prácticas en donde el docente sigue siendo el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, aunque éstas son las menos.

Esto lo podemos ilustrar con algunas citas de profesores que nos expresaron sus ideas respecto a su forma de trabajo, en donde se aprecia que los docentes se están esforzando por transitar a lógicas centradas en el aprendizaje:

EF1PR<sup>10</sup>. Me cuesta mucho trabajo toda esta parte del aprendizaje colaborativo, pero sí, sí estoy haciendo un intento por cambiar además no me gusta que las clases, o sea, hay maestros que llegan y se imponen con su propia personalidad, yo no tengo una personalidad de ese estilo (98: 98)<sup>11</sup>.

Por ejemplo esta profesora, que comentó que le cuesta trabajo la modalidad del aprendizaje colaborativo, en sus clases<sup>12</sup> ella trataba de hacer actividades en equipo e individuales, en donde a partir de la resolución de problemas se generaran diversas alternativas para llegar a la solución correcta de una ecuación o de un sistema de ecuaciones y alguien de los equipos pasaba a hacer la demostración de cómo llegó a la solución y eso servía para retroalimentar a partir del error o de un resultado correcto el desarrollo de la competencia lógica-matemática.

Durante la sesión de recuperación de experiencias (entrevista colectiva), uno de los participantes expresó lo siguiente: “El bachillerato por competencias no solamente es competencia tiene que haber conocimiento porque entonces en qué se puede ser competente si no se tiene el conocimiento” (53: 53).

Esto en referencia a que se cuestionaba acerca de si debían subsistir prácticas centradas en el aspecto cognitivo, es decir, centradas en una lógica de enseñanza, a lo que algunos profesores hacían referencia a que se requiere una base de conocimientos para el desarrollo de competencias y algunos hacían alusión a que quizá se necesita de un sistema híbrido (es decir, donde se conjunte una parte desde una lógica tradicional y una parte desde el enfoque de competencias), a lo que podemos expresar que la competencia requiere de conocimientos pero también de habilidades, actitudes y valores, que de ninguna manera la competencia está exenta de conocimiento, aunque no se reduce solamente a ello.

En palabras de Perrenoud (2008), a propósito de este debate entre las competencias y los saberes se expresa lo siguiente:

Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada:

-Es *injustificada*, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario;

-Está *fundamentada*, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas, Perrenoud, (2008: 2).

Esto a lo que los docentes hacían referencia, tiene que ver en parte con la confusión de la noción misma de competencia, que como ya hemos dicho, es polisémica y difusa, motivo por el cual llegan a darse dichas confusiones como esta de creer que puede haber competencias sin una base de conocimiento, o como también lo es el hecho de creer que de lo que se trata es de “competir” contra otro, cuando lo que en realidad se propone es la acepción de “competente”, de ser competente.

En cuanto a las formas de trabajo, un docente (EM5PR<sup>13</sup>) expresaba que los estudiantes ponían cierta “resistencia” (o como dice el informante EM2PR<sup>15</sup>, más que de “resistencia”<sup>14</sup> yo hablaría de “incertidumbre”), en un inicio cuando comenzó el bachillerato de competencias a la forma de trabajo, es decir, que ellos les decían a los profesores mejor explíquenos, mejor usted dé la clase, esto en referencia a que el hecho que el enfoque de competencias demanda de los estudiantes mayor actividad a algunos alumnos no les venía bien la idea y les costó más esfuerzo adaptarse a esta forma de trabajar, así como sobra la a poco a poco ir expresando sus puntos de vista, hacer investigaciones de temas en internet o en la biblioteca y no quedarse sólo en el uso de Google (y de las dos o tres primeras referencias que da el buscador), sino a hacer búsquedas más a conciencia y anotar las fuentes consultadas.

Por lo visto esto del enfoque de competencias, no sólo a algunos docentes les ha causado cierta “resistencia”<sup>16</sup>, misma que también está presente en los estudiantes porque les ha implicado una forma de acercarse al aprendizaje distinta a lo que venían haciendo.

## Conclusión

Cabe resaltar que entre las entrevistas realizadas, se notan diferencias de la forma en cómo interpretan la realidad las personas que están involucradas en los aspectos curriculares, como los participantes del equipo base que hizo el diseño del currículum, o en la parte académica como responsables de la operación del plan de estudios en los planteles tales como los coordinadores académicos y directivos, o miembros del colegio departamental, a diferencia del docente al que le llegó la reforma sin estar involucrado en dicho proceso de manera fuerte, el que se asume sólo con la responsabilidad de desarrollar su materia sin reparar en más cuestiones, mismo que parece ser que el hecho de estar menos involucrado, no le hace sentir el compromiso con el plan de estudios, en comparación con los que sí han estado involucrados en la fase de diseño o de desarrollo del plan de estudios, (Ziegler; 2003).

Las innovaciones enfrentan al docente a un proceso de cambio de concepciones y prácticas que va mucho más allá de un simple aprendizaje por acumulación de información o centrado en la adquisición y traslado al aula de nuevas técnicas didácticas. Si lo que subyace en los modelos innovadores [...] representa un cambio de paradigma educativo, con la expectativa de que el docente abandone la enseñanza transmisivo-receptiva y migre hacia los enfoques centrados en el alumno, la construcción del conocimiento y la colaboración, Díaz Barriga, F., (2010, p. 46).

En el caso de la UdeG, el cambio de paradigma educativo que se requiere para llevar a cabo el bachillerato por competencias, implica

ir de un modelo que estaba mayormente centrado en la enseñanza (CNAEEMS, 2008) a uno que pone como eje del proceso educativo al estudiante, de ahí que el cambio educativo que se quiere lograr con el plan de estudios del BGC es radical, situación que no resulta fácil de realizar y que necesariamente enfrenta problemas operativos, teórico-metodológicos y que implica fortalecer los procesos de formación docente y de socialización del currículum, para lograr una práctica más comprensiva de las competencias.

En lo general se observó en el contexto de la UdeG, que la clave del proceso de reforma *es el docente*, porque es quién debe llevar a cabo la Reforma de la Educación Media Superior en las instituciones educativas, pero para ello, requiere formarse para comprender los cambios tanto metodológicos didácticos, como en las estrategias de evaluación del aprendizaje que debe desarrollar durante el proceso enseñanza-aprendizaje con este enfoque de competencias, y aunque hay que recordar que el docente tiene libertad de cátedra, lo cual implica flexibilidad para el desarrollo de los procesos metodológico-didácticos, dicha libertad tiene como limitante el desarrollo de un currículum y de un modelo educativo, ante lo cual el docente goza de flexibilidad para elegir sus estrategias metodológicas pero deberá en su caso, desarrollar competencias en sus estudiantes de acuerdo a lo que el currículum contempla como parte de la formación del estudiante.

#### Bibliografía

- Alonso, L., Salmerón, H., y Azcu, A. B. (2009). El enfoque personalizado... ¿Enriquece la formación por competencias? *Psicogente*, 12(21), 182-192.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa* (161), 34-39.
- CNAEEMS. (2008). *Reporte de la Comisión Técnica*. 253 pp.



- Díaz Barriga, Á. (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación Memorias de congreso: *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Área 2 currículo. 1-13.
- Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Haro, M., Padilla, J. T., Parga, L. y Peña, J. A. (Coords). (2007). Plan de estudios del Bachillerato General por Competencias. *Documento Base*. (Tomo I). Una propuesta. Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. 336 p.p. Marzo de 2007, Guad., México.
- Meirieu, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* (1a. ed.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria* (Número monográfico 11 “Formación centrada en competencias II”), 1-8.
- Prado de Sousa, C., & Pestana, M. I. (2009). A polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de educação pública*, 18(36), 133-151.
- Romero, C. (2007) El cambio educativo: Entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta educativa* (27), 63-69. Universidad de Guadalajara. SEMS. (2008a). Bachillerato General por Competencias. *Ajuste Operativo*. Documento de Trabajo. (Enero 2008 ed., pp. 81). Guadalajara: UdeG.
- (2008b). Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior. *Documento Base*. Guadalajara: UdeG. 267 pp.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular en los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 653-677.

## Notas

<sup>1</sup>Resumen de la conferencia magistral presentada en el *1er. Coloquio de Investigación Educativa*. Organizado por el Sistema de Educación Media Superior. UdeG, 6 de Noviembre de 2010.

<sup>2</sup>En el momento en que se presentó la conferencia magistral era estudiante del doctorado en educación de la UdeG de sexto semestre y me encontraba de movilidad en el Doctorado en Pedagogía de la UNAM desarrollando el trabajo de tesis con la Codirección de la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo.

<sup>3</sup>“No hay consenso sobre el origen del término en la esfera de la educación”.

<sup>4</sup>“Se entiende por competencia el conjunto de saberes prácticos que los estudiantes adquirirán al cursarlo, saberes que integran, en una combinación dinámica, los conocimientos, su aplicación, y una actividad responsable” (Haro, *et al.*; 2007: 160).

<sup>5</sup>“El conjunto de saberes prácticos que se integran en una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes...” (UdeG, SEMS; 2008a; 15).

<sup>6</sup>“Una competencia es un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para el logro de propósitos en un contexto dado” (UdeG; SEMS; 2008b: 19).

<sup>7</sup>Entrevistada Femenina 3 Preparatoria Metropolitana.

<sup>8</sup>Entrevistada Femenina 7 Preparatoria Metropolitana.

<sup>9</sup>Entrevistado Masculino 6 Preparatoria Metropolitana.

<sup>10</sup>Entrevistada Femenina 1 Preparatoria Regional.

<sup>11</sup>Este número que aparece al final de la cita lo que indica es la ubicación en el documento completo de la entrevista, nos dice que está en el párrafo 98 de la entrevista.

<sup>12</sup>Se hizo observación de esta materia durante dos semanas y se hicieron videograbaciones de la misma, por tanto se tiene la evidencia para poder hacer afirmaciones acerca de la forma de trabajo de la profesora en clases.

<sup>13</sup>Entrevistado Masculino 5 Preparatoria Regional.

<sup>14</sup>De acuerdo con Andy Hargreaves (en una entrevista realizada por Claudia Romero en el 2007) hay cuatro teorías que explican la resistencia:

a). Que plantea que la resistencia es una abstracción moral o debilidad moral, hay líderes de escuelas que ven la resistencia como una reacción del conservador o del inflexible.

b). La resistencia no está en contra del cambio, está en contra del “no cambio”, es decir, de esos cambios aparentes que están al servicio de que nada cambie en las instituciones.

c). La resistencia es una función que resulta de la edad, los docentes han visto pasar muchos cambios, se han comprometido y han visto esos cambios desvanecerse, y así aprenden que no tiene sentido comprometerse en algo que va a

desaparecer. También hay etapas de escepticismo en los docentes, en los que prefieren olvidarse del cambio y concentrarse en la clase.

d). Expresa que hay una dimensión de género en la resistencia, hay investigaciones que muestran que las que hacen el cambio son mujeres jóvenes y los que se oponen son hombres mayores.

<sup>15</sup>Entrevistado Masculino 2 Preparatoria Regional.

<sup>16</sup>“Habría que analizar si detrás de la resistencia a la pretendida innovación existen también voces genuinas, de educadores y especialistas informados que muestran una preocupación respecto a cambios aparentes, apresurados o con poco sustento, a la imposición de miradas retrógradas o excluyentes disfrazadas de modernidad, o incluso a intenciones de manipulación con propósitos que no son precisamente educativos” (Díaz Barriga, F., 2010: 45-46).

En el caso de UdeG, lo que se ha podido observar durante el trabajo de campo es por un lado dificultad para transitar a lógicas centradas en el estudiante, misma dificultad que no impide que dichos tránsitos vayan realizándose, y de todos los profesores que entrevisté de forma individual, que fueron un total de 15, además de 2 entrevistas colectivas, sólo encontré a una profesora que podría catalogar como “*resistente*”, aunque por un lado muestra una actitud crítica e informada (por el propio proceso formativo que ella tiene), subyace en el fondo una actitud de negación ante un cambio que ella considera innecesario, al decir, “a mí me implica más trabajo”, o “por qué tengo que cambiar si cómo lo he venido haciendo a mí me funciona”. Sin embargo, a pesar de su actitud de resistencia y hasta de cierto “fatalismo pedagógico”, podría decirse, que es una de las profesoras que ha estado involucrada en el diseño de guías y en los cursos de formación de docentes durante los diplomados de SEP-ANUIES, por tanto, no es consistente su actitud de *resistencia* ante su ser docente, que en la práctica se muestra contradictorio, al sumarse a un cambio curricular que no comparte, pero al que no obstaculiza o boicotea (al menos no de manera activa).