



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS ESTUDIANTES
DE BACHILLERATO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO
INTEGRAL.*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

MARÍA TERESA DE LA LUZ PATIÑO HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. SONALÍ CARRANCO GÓMEZ

COMITÉ TUTORIAL

DRA. OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

DR. LUIS ÁNGEL PIEDRA GARCÍA

DRA. MARIBEL CASTILLO DÍAZ

DR. ALFONSO CRUZ AGUILAR

CUERNAVACA, MORELOS 31 DE MAYO, 2024

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Sonalí Carranco Gómez, gracias por su paciencia, la confianza, el acompañamiento brindado en todo mi proceso de investigación, gracias por su compromiso y sus palabras de aliento que siempre estuvieron presentes y me motivaron a continuar.

Mi agradecimiento a la Dra. Ofmara Yadira Zúñiga Hernández y al Dr. Luis Ángel Piedra García, gracias por su apoyo, el tiempo dedicado y la orientación constante en este proceso de investigación, lo que me permitió tomar decisiones y generar nuevas herramientas en el campo de la investigación.

A la Dra. Maribel Castillo Díaz y al Dr. Alfonso Cruz Aguilar, agradezco sus importantes y puntuales aportes en la última parte del trayecto de la investigación.

Quiero agradecer infinitamente a mi mamá Rufina Hernández Flores por enseñarme a no rendirme y ser un ejemplo de fortaleza y perseverancia, a mostrarme que puedo salir adelante, que puedo ser independiente y que el trabajo es importante, gracias por apoyarme siempre y estar. Gracias mami, te amo.

Gracias a mis hermanos Eleazar, Sami y Mary y a mis cuñaditas Mary y May, por acompañarme en este proceso de maneras distintas y siempre tener palabras de aliento para mí, gracias por demostrarme que se sienten orgullosos de lo que hago, los amo.

Agradezco a mi pareja Brandon, que durante este tiempo has sabido estar a mi lado, gracias por tus palabras de aliento, por tu amor, tu apoyo y tu compañía, te amo.

A mis amigos (mi otra familia), gracias por siempre ser un apoyo, por estar en todos los momentos importantes de mi vida, por siempre hacerme sentir que cuento con ustedes. Gracias Rodri, Aide, Luis, Uri, Alma, Lalo, Pedrito, Daniel, Mario, Rebe, Marcos, Dany, Vero y Adri.

Quiero agradecer a Bertha Guadalupe López Castro mi jefa, mi amiga, mi madrina y guía en diferentes momentos de mi vida, gracias por abrirme las puertas y enseñarme lo que implica crecer laboral y personalmente.

ÍNDICE

Introducción	4
Planteamiento del problema.....	7
Justificación	10
Pregunta de investigación.	12
Preguntas subsidiarias.	12
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos.	13
CAPÍTULO I	14
1.1 La transición del enfoque por competencias en el ámbito educativo.....	14
1.2 Definición del término de competencias en la educación.	17
1.3 La implementación del enfoque por competencias en México	19
CAPÍTULO II	20
2.1 La Educación Media Superior y la Reforma Integral en México.	20
2.3 Las competencias genéricas en la Educación Media Superior en el marco de la política educativa internacional y nacional.	27
2.4 Limitaciones y posibilidades para el desarrollo de competencias genéricas en la Educación Media Superior.	33
2.5 La importancia del profesor en el desarrollo de las competencias genéricas.....	37
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO	40
3.1 Modelo de investigación	40
3.2 Etapas de la investigación.	43
3.3 Los sujetos participantes de la investigación	44
3.4 Técnicas e Instrumentos	46
3.5 Recolección de datos	48
CAPÍTULO IV	50
4.1 Resultados	50
4.2 Conclusiones	88
4.3 Recomendaciones.....	101
Bibliografía.	103
Anexos	109

-Introducción

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los Planes de Estudio del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (2020) se menciona que el principal objetivo de la Reforma Educativa en cualquier nivel, es que aparte de que el Estado garantice el acceso a la escuela a todas y todos los jóvenes, también asegure que la educación que reciben les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, dado que una de las premisas de una educación de calidad es el compromiso inalienable de las y los docentes con el aprendizaje y el desarrollo de las competencias establecidas.

Por lo tanto, la SEP (2017) estableció que las y los estudiantes que cursan la Educación Media Superior (EMS) deben construir a lo largo de su trayectoria las capacidades, habilidades y destrezas que les permitan seguir aprendiendo en niveles posteriores. Es por ello, que la concepción de los mexicanos que se desean formar, requiere que éstos vayan logrando progresivamente los aprendizajes y competencias que se esperan de ellos a lo largo de su trayectoria escolar. Los aprendizajes alcanzados en cada nivel educativo constituyen el fundamento de los aprendizajes del siguiente.

De acuerdo con lo anterior, es importante reconocer, que el ingresar y transitar la Educación Media Superior (EMS) es todo un desafío, ya que no basta con que las y los estudiantes tengan la disposición de continuar, sino que también necesitan contar con ciertos recursos académicos y económicos, así como estrategias; que respondan a las demandas y exigencias en los procesos de aprendizaje que se propician en este nivel (Flores, 2017). Es aquí, donde surge la necesidad de comprender, la forma en cómo cada estudiante decide enfrentar sus propias limitaciones para desarrollar y fortalecer las competencias genéricas en el bachillerato, ¿cuáles son los recursos con los que cuentan los estudiantes para aprender y cuáles son las estrategias de aprendizaje de las que se valen para poder continuar con su formación?

Retomando la idea principal de autores como Becerra (2016), Druet, Sevilla y Martín et al (2021), se reconoce que existen ciertos factores que intervienen en el logro de aprendizajes y por ende, en el desarrollo de las competencias en el bachillerato, estos pueden ser propios de las instituciones educativas o de los mismos estudiantes. De los primeros factores pueden ser: académicos, de infraestructura, psicosociales y administrativos, y en el caso de factores propios de

los estudiantes, estos se clasifican en académicos, psicosociales, demográficos, cognoscitivos y motivacionales. Aunado a ello, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018) menciona que el éxito o fracaso de las y los estudiantes depende de las circunstancias en las que se desarrollaron, el contexto en el que se encuentra la escuela, el nivel socioeconómico y hasta el nivel educativo de los padres (INEE, 2018).

Como se puede observar, la posibilidad que se tenga para aprender y desarrollar las competencias en el bachillerato, está determinada por una serie de factores que influyen de diferente manera en cada estudiante; por un lado, se encuentran factores intrínsecos o propios del estudiante; como los aprendizajes previos con los que se cuentan, las experiencias de éxito o fracaso que han tenido durante su trayectoria como estudiantes, los hábitos de estudio que tengan en la escuela y en casa, las expectativas que tienen de sí mismos, las estrategias de aprendizaje y la motivación. Por otro lado, se encuentran los factores extrínsecos como el tipo de área disciplinar y contenidos de las asignaturas, las estrategias didácticas que implementan las y los docentes y sus actitudes al momento de plantear situaciones de enseñanza-aprendizaje, las expectativas que se tengan del estudiante o bien, el tipo de grupo, la organización y la cantidad de compañeros con los que se comparte la clase.

Hay que hacer notar, que la diversidad manifiesta en los salones de clases, es parte de aquello que las y los docentes deben contemplar al momento de reflexionar y plantear situaciones, en donde el estudiante pueda aprender y desarrollar las competencias que le corresponden. En este sentido, se busca analizar la percepción que tienen las y los docentes respecto de su práctica y del proceso que ha observado que siguen los estudiantes para el desarrollo de dichas competencias, lo cual obedece a la pregunta de investigación, ¿Cómo desarrollan las competencias genéricas los estudiantes de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral desde la percepción de los docentes y de acuerdo con el Plan de Estudios del Marco Curricular Común?

Al inicio de la investigación se delimita la problemática a estudiar, lo cual permitió plantear las preguntas que se deseaban responder y los objetivos que se deseaban lograr, así como las razones por las que se profundizó en dicha problemática. Una vez realizado esto, la tesis se estructuró en cuatro capítulos.

El primer capítulo profundiza en el proceso que se llevó a cabo para que el enfoque por competencias estuviera presente en el ámbito educativo, se explica cómo pasó de ser un modelo aplicado en el ámbito industrial y laboral, a ser uno de los modelos más importantes para los sistemas educativos en diferentes países (con sus respectivas adaptaciones en su definición, sus características y su aplicación dentro de las escuelas). Dichos antecedentes, permiten reflexionar y comprender algunos de los aciertos y desaciertos que ha tenido el modelo por competencias en los diferentes niveles educativos, así como las diferentes perspectivas que se han tenido a lo largo de su implementación.

En el segundo capítulo, se discute la manera en que el modelo por competencias se implementa en los bachilleratos en México a raíz de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). En primer lugar, se describen los cambios que se hicieron en este nivel educativo y cómo se pensó que dicho Modelo podría responder a las necesidades educativas que los estudiantes de bachillerato tenían hasta ese momento. Como se menciona en el planteamiento del problema, parte del objeto de estudio son las competencias genéricas, por lo tanto, en este capítulo se conceptualiza lo que son las competencias genéricas, así como la diferencia que existe entre estas y las otras competencias que se desarrollan en el bachillerato, también, se expone la importancia de dichas competencias, las categorías y atributos que fueron definidos para el Nivel Medio Superior. Por último, se menciona el papel que tiene el docente en el desarrollo de las competencias genéricas, dado que también es un eslabón importante para comprender la problemática.

En el tercer capítulo, se plantea el proceso metodológico que se llevó a cabo durante la investigación, en primer lugar se explica el modelo de investigación; por qué se eligió la investigación cualitativa y la metodología de análisis de contenido, posteriormente se van explicando las etapas de la investigación, las técnicas que se eligieron y se describen los participantes y los criterios de selección que se establecieron, en este caso; se optó por utilizar la entrevista semiestructurada y los participantes fueron docentes que laboran en un bachillerato técnico particular, de Cuernavaca Morelos, llamado Centro Universitario de Desarrollo integral.

En el capítulo cuarto, se abordan los resultados obtenidos a raíz de la recolección de información, mediante tablas que describen la información obtenida por los participantes, las dimensiones, las categorías y las subcategorías, dichas tablas se van explicando de tal manera que

se enlazan con los objetivos que se plantearon en la delimitación del problema. En el apartado de las conclusiones se presentan 4 mapas conceptuales, que al ser explicados pretenden establecer los hallazgos encontrados en la investigación, lo que permitió realizar algunas recomendaciones y mencionar los obstáculos que se tuvieron en el proceso.

-Planteamiento del problema.

La Educación Media Superior (EMS) es una etapa de formación que los estudiantes transitan entre la Educación Básica y la Educación Superior, aunque cada etapa tiene relevancia por ser parte de su trayectoria, pareciera ser que hay niveles a los cuales se les ha priorizado, como ha sido el caso de la Educación Básica. De acuerdo con lo anterior, Fonseca (2011) menciona que, la atención prestada a la Educación Media Superior (EMS) es reciente, pues sexenio tras sexenio lo urgente ha postergado lo importante, la prioridad educativa históricamente la ha ocupado el nivel básico, dejando de lado el Medio Superior, este último se ha justificado en función de los dos primeros, es decir, los problemas de la EMS se abordan y resuelven parcialmente, resarcido la problemática que deja la educación básica.

Los índices de escolarización en México en primaria y secundaria son prácticamente mundiales, tomando como base la estrategia de competencias, destrezas y habilidades sugeridas, no obstante, en los niveles de EMS estos índices siguen siendo relativamente bajos, dado que el índice de escolarización durante la transición de secundaria a la escuela media superior de 15 a 19 años cae a 54% aproximadamente; el índice más bajo para este grupo de edad entre los países de la OCDE y muy por debajo de la media establecida por la organización, lo que corresponde al 84% (OCDE, 2017).

La falta de atención y abandono hacia este nivel junto con la implementación de la Reforma Educativa, ha propiciado una situación compleja tanto para las y los profesores como para los estudiantes, puesto que se ha vuelto una tarea difícil, lograr que las y los estudiantes de nuevo ingreso desarrollen las competencias tanto genéricas, disciplinares y profesionales que se requieren para su formación, puesto que el rezago con el que llegan de la educación secundaria en ocasiones se vuelve un obstáculo para continuar aprendiendo (entendiendo al rezago como un factor que

afecta el desarrollo de competencias). Por tanto, el desarrollo de competencias se limita a lo más básico.

De acuerdo con lo anterior, Lozano y Peniche (2018) en un estudio llevado a cabo a estudiantes con los resultados de sus evaluaciones diagnósticas y con su desempeño en el transcurso del semestre, concluyeron que muchos estudiantes de primer ingreso no parecen contar con formación previa satisfactoria; ya que los conocimientos con los que cuentan son mucho más bajos de lo esperado, esto limita sus posibilidades de continuar desarrollando las competencias, al igual que dificulta al profesor enseñar los contenidos y con ello tener que desarrollar y evaluar competencias que deberían poseer las y los estudiantes desde antes de ingresar al bachillerato.

De acuerdo con el INEE (2012) se menciona que este rezago obliga al mismo sistema a usar los años adicionales de escolaridad (comprendido como bachillerato) con ello, intentando alcanzar objetivos educativos fijados para ciclos previos. Por tanto, el tránsito por el bachillerato para ciertos estudiantes se vuelve una especie de espacio en donde se tratan de remediar los errores o llenar los vacíos que dejó la Educación Básica.

Así pues, además de los problemas de rezago que arrastran los estudiantes desde el nivel básico, se suman los que derivan de la sobresaturación del currículo y la no integración de las actividades vinculadas a la formación de competencias genéricas de manera transversal. El hecho de que los estudiantes de los bachilleratos tecnológicos y técnicos sean los que más altos porcentajes de reprobación y deserción presenten no es ajeno a dicha situación (Huerta, 2014). Méndez (2016) menciona que justamente la transición del Modelo Educativo por competencias que las y los estudiantes se encuentran cursando actualmente en el bachillerato, no ha permitido el logro de los objetivos plasmados en el Sistema Nacional de Bachillerato, inclusive, afirma que el Sistema Educativo en México no se encuentra preparado para los cambios paradigmáticos, ya que múltiples factores se ven inmiscuidos en la enseñanza-aprendizaje por competencias, uno de ellos es precisamente; el papel que tiene el profesor en el desarrollo de estas.

Diversos diagnósticos del sistema educativo, especialmente en los bachilleratos tecnológicos, han señalado que entre las debilidades de la formación de los jóvenes que egresan de estos sistemas, está el poco desarrollo de las competencias genéricas, lo que advierte, la falta

de equidad y pertinencia de la educación que se oferta en este nivel educativo (Sosa, 2009). Cabe recalcar que las competencias genéricas fueron establecidas para conformar el perfil de egreso de todos los estudiantes que cursan la EMS sin importar la modalidad.

Las competencias genéricas se entienden como aquellas que son fundamentales para el buen desempeño de la persona en el contexto social, familiar o laboral (Huerta, 2014), tomando en cuenta el Nuevo Modelo Educativo (SEP acuerdo 442 del diario oficial, 2008) por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) son entendidas como aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, lo que permite al estudiante comprender el mundo e influir en él, éstas les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida, desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política.

Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave, mismas que se refieren en el plan de estudios.

Como ya se afirmó, existen estudiantes que presentan dificultades para desarrollar las competencias, del mismo modo existen docentes que tienen la dificultad para lograr propiciar mediante sus estrategias de enseñanza; el desarrollo de competencias que generen aprendizajes significativos y que sean acordes con los lineamientos que la Reforma Educativa de la EMS establece. A pesar de que los docentes han tenido que enfrentarse a la necesidad de comprender qué son las competencias y conocer cuáles son los propósitos que se persiguen, instrumentar una didáctica basada en este modelo se ha convertido en una tarea compleja, dado que no todos los docentes cuentan con las competencias para poder propiciar escenarios en donde se desarrollen las competencias requeridas, además de las circunstancias reales con las que llegan los estudiantes a este nivel. (García y Martínez, 2014).

Debido a que inferir el grado de desarrollo de las competencias genéricas a partir del contenido del certificado de estudios es una tarea difícil, pues no suelen estar asociadas a un curso particular ni reflejadas en su título; de modo que, para darnos una idea de su desarrollo, lo mejor que se tiene es el promedio general y la suposición de que todas ellas fueron atendidas suficientemente en todos y cada uno de los cursos. De modo que, si realmente se está interesado

en conocer con mayor detalle el desarrollo de las competencias genéricas de un estudiante, será necesario revisar el plan de estudios, el diseño de los cursos, preguntarles a todos y cada uno de sus maestros (Morales, González, et al. 2021).

Como último aspecto, es importante mencionar que las problemáticas por las que atraviesan estudiantes y profesores, se ven reflejadas en el día a día en el salón de clases, y son ellos precisamente los que pueden dar cuenta de los retos o los conflictos a los que se enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Justamente, la investigación busca comprender una de estas percepciones; la de los profesores, quienes son los encargados de articular una didáctica en la que se toman en cuenta los lineamientos de la Reforma Educativa, las necesidades reales de los estudiantes y de sus escuelas, y el conocimiento con el que cuentan para articular estos elementos, sin dejar a un lado las limitaciones que ya se han mencionado en párrafos anteriores, se considera que comprender esta problemática educativa desde la percepción docente, ofrecerá un acercamiento a situaciones particulares que experimentan los docentes para propiciar el desarrollo de competencias genéricas.

-Justificación

Villa (2007) menciona que las competencias genéricas permiten al estudiante de bachillerato comprender el mundo e influir en él, también, contempla el aprendizaje de forma autónoma a lo largo de la vida, ya que esto contribuye a tomar decisiones, liderar y desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean para la participación social, profesional y política. Dada su importancia, las competencias genéricas se identifican también como competencias clave, mismas que se refieren en el plan de estudios.

La integración de las competencias genéricas con las actitudes y valores, contribuye a preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea (Acuerdo 442 del diario oficial, 2008), por ello; este aspecto se ha considerado como un elemento a abordar en este estudio con el propósito de que los estudiantes de bachillerato tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto.

¿Por qué se tomó la decisión de contemplar el desarrollo de las competencias genéricas como parte del objeto de estudio? La respuesta es polisémica, primero; las competencias genéricas se desarrollan a lo largo de la vida del estudiante, lo que da oportunidad de continuar aprendiendo, por tanto, se espera que sean desarrolladas al concluir la educación obligatoria; también, están implícitas en los once ámbitos a desarrollar referidos en la reforma y en cada asignatura de los cinco campos disciplinares. En orden antepenúltimo, el carácter transversal de las competencias genéricas que consiste en la relevancia implícita que tiene para todas disciplinas y espacios curriculares de la EMS, lo cual contribuye a la multidisciplinariedad del saber y del quehacer profesional. Por último, son transferibles a diferencia de las competencias disciplinares o profesionales, debido a que “refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares” (Acuerdo 442 del diario oficial, 2008, p. 47).

Tomando en cuenta estas características, conviene mencionar que las competencias genéricas se tejen junto con las competencias disciplinares y, en este caso, las profesionales, esto quiere decir que no son anteriores ni más simples que otros tipos de competencias, pero sí son comunes a toda la oferta educativa del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) a diferencia de las competencias profesionales o disciplinares, por ello cabe abrir un espacio para su revisión y análisis.

Como se puede observar, el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de bachillerato es de gran importancia, dado que movilizar conocimientos, habilidades e incluso actitudes, les permite a los estudiantes responder satisfactoriamente a situaciones complejas o bien satisfacer sus necesidades que los posibilitan a seguir aprendiendo en otras asignaturas ya sea del área común o de especialidad (áreas de formación para el trabajo) y a su vez, a continuar con sus estudios en el Nivel Superior o desempeñarse con éxito en el área profesional o laboral (con una carrera técnica). Otro rasgo que se considera, es que son las que están directamente vinculadas a la vida cotidiana de los estudiantes y por lo tanto, se busca que estén presentes en todas las asignaturas, tutorías o actividades extracurriculares que se llevan a cabo en las escuelas (Acuerdo 442, 2008).

Otra limitante que lleva a propiciar interés en las competencias genéricas es la incorporación transversal que tienen en las asignaturas disciplinarias y de formación profesional, lo que implica trabajo y preparación por parte de los docentes en cada asignatura y de manera

interdisciplinaria para propiciar conocimientos significativos para la vida personal, académica y profesional del estudiante. No obstante, existen docentes que al no saber cómo incluir a las competencias genéricas en sus estrategias de enseñanza o al desconocer como propiciarlas, prefieren optar por desarrollar las competencias propias de sus asignaturas (competencias disciplinares o profesionales) dejando a un lado a las competencias genéricas, lo que nos traslada a una problemática de manejo de contenido (Huerta, 2014).

Considerando el planteamiento del problema, existe una dificultad para conocer el desarrollo y el alcance que tienen las competencias genéricas en los estudiantes de bachillerato, esto quiere decir, que no basta con observar los resultados de las boletas o las calificaciones de cada asignatura sino que es importante observar directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y a sus principales protagonistas, en este caso se trata de la percepción que tienen las y los profesores con respecto al desarrollo de las competencias genéricas, así como las acciones que ellos llevan a cabo para que dicho desarrollo se presente.

-Pregunta de investigación

¿Cómo desarrollan las competencias genéricas los estudiantes de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral desde la percepción de los docentes y de acuerdo con el Plan de Estudios del Marco Curricular Común?

-Preguntas subsidiarias

1. ¿Cuál es la relevancia que tienen las competencias genéricas para el estudiante de bachillerato de acuerdo con el Plan de Estudios del Marco Curricular Común?
2. De acuerdo con la percepción docente ¿cuáles son las competencias genéricas que los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo integral desarrollan?
3. ¿Cómo desarrollan los estudiantes de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral las competencias genéricas de acuerdo con la percepción de los docentes?

4. Desde la percepción docente ¿cómo es propiciado el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral?
5. De acuerdo con la percepción docente ¿cuáles son los alcances y limitaciones a los que se enfrenta el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato para el desarrollo de las competencias genéricas?

-Objetivo general.

Analizar la percepción de los docentes respecto al desarrollo de competencias genéricas requeridas para el estudiante de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral, sustentado en la percepción del docente, tomando como base el Plan de Estudios de referencia del Marco Curricular Común.

-Objetivos específicos.

1. Conocer la relevancia que tienen las competencias genéricas en la formación del estudiante de bachillerato de acuerdo con el Plan de Estudios del Marco Curricular Común.
2. Identificar desde la percepción docente las competencias genéricas que desarrollan los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral.
3. Conocer la percepción docente respecto al proceso que llevan a cabo los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral para desarrollar las competencias genéricas.
4. Describir la manera en que los docentes propician el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral.
5. Identificar los alcances y limitaciones del desarrollo de las competencias genéricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral.

CAPÍTULO I

En el capítulo I se describe parte del proceso, los cambios y/o adaptaciones que se han llevado a cabo para incluir el término de competencias en el ámbito educativo, y es que como se menciona a continuación, dicho concepto no surgió como una respuesta a las necesidades educativas manifestadas en ese momento si no que proviene de otros sectores. Con el paso del tiempo se buscó que el enfoque por competencias fuera una opción para solucionar los problemas educativos, sin embargo, dicho proceso de integración ha tenido diferentes modificaciones y se han propuesto diferentes posturas teóricas que han intentado ofrecer una opción de mejora a dicho enfoque.

1.1 La transición del enfoque por competencias en el ámbito educativo.

Es sabido que el enfoque por competencias no inició en el ámbito educativo, sino más bien inició como respuesta a las necesidades del ámbito laboral-industrial, el cambio de la mundialización en la producción descolocó a los trabajadores de todo tipo de empresas y nacionalidades, puesto que ya no se buscaban trabajadores que realizaran fragmentos de procesos lineales de producción, o que operaran una sola máquina, por el contrario, las personas que deseaban permanecer empleados dependían de las cualidades o desempeños que les permitieran ser flexibles, espacial y temporalmente en su integración a los nuevos procesos de trabajo, mostrando la disposición y la movilidad para aprender nuevas funciones y papeles (ser polivalentes).

Aquí es donde aparece la enunciación de las competencias como una herramienta relevante, ya que permitió caracterizar a los nuevos oficios, estos, se transformaron en nuevas unidades temporales y espaciales fragmentadas del proceso de producción, siendo de utilidad para identificar lo que los trabajadores sabían hacer y aquello que requerían aprender para integrarse al mundo del trabajo.

Hasta este momento se deja claro que el enfoque por competencias no fue generado para anticipar la formación, ni tampoco para educar a los trabajadores, sino más bien para evaluar y

conocer lo ya aprendido (evaluación del conocimiento práctico profesional). La perspectiva por competencias del enfoque industrial a lo laboral y de la producción a lo técnico, deja entrever el énfasis que en este período se le dio al desarrollo de la industria, no así a la formación de producción de conocimientos profesionales (Sosa, 2009). Es importante no perder de vista esta perspectiva, dado que podría ser de utilidad para comprender las transferencias que se hicieron del enfoque y concepto de competencias al campo de la educación.

En la década de 1990 se hicieron formulaciones sobre las implicaciones que podrían tener las competencias como una propuesta educativa, para ello se pensó que podría incluirse como parte de la formación de las y los estudiantes al igual que, en el diseño de los planes de estudio, de tal manera que dicho enfoque permitiera realizar mejores procesos de formación académica (Díaz Barriga, 2015). El enfoque basado en competencias responde a una orientación internacional en donde organismos como la UNESCO, lo consideraron una mejor alternativa para el aprendizaje, el desarrollo integral para la vida y el trabajo de los estudiantes.

Delors (1997) menciona en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la educación es un instrumento indispensable para el progreso hacia la paz y la justicia social, dado que hasta ese momento las políticas educativas eran objeto de crítica debido a razones económicas y financieras, se buscaron orientaciones que pudieran ser válidas a nivel nacional y mundial en donde se pudiese responder a los descubrimientos y los progresos científicos, pero también al aumento del desempleo, los fenómenos de exclusión manifestados y el mantenimiento de desigualdad en el mundo. Con ello, se propuso que las políticas educativas contribuyeran a un mundo mejor, al desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos y a la renovación de la democracia.

Con las anteriores consideraciones, se da pie al concepto de educación durante toda la vida (educación permanente), la necesidad de una sociedad educativa y de escuelas que inculquen el gusto por aprender, la capacidad de aprender a aprender y la curiosidad del intelecto, dichos elementos fueron plasmados en tres pilares de la educación; aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, que sumados permiten el aprender a vivir juntos. Esto dio pie, a que se considerara que el modelo por competencias que hasta ese momento pertenecía al sector industrial se vinculara

al ámbito educativo, ya que se pensó que este podía responder a las necesidades educativas que hasta ese momento debían satisfacerse (Delors, 1997).

En el año 2000 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) mediante un proyecto denominado “Definición y selección de competencias” (Deseco), tuvo como propósito definir, seleccionar y medir las competencias que un individuo necesitaba para vivir de forma responsable y exitosa, así mismo, que en sociedad pudieran enfrentar los retos del presente y del futuro. Una vez definidas dichas competencias se construyó un nuevo perfil curricular tanto para los docentes como para los alumnos. En el caso de México a partir de su incorporación a dicho organismo en 1992, se da inicio con un trabajo fuerte sobre competencias, y se convierte en un recurso importante para el aprendizaje de los alumnos y una herramienta fundamental para los profesores (Vergara, Valenzuela y González, 2017).

Tanto en el ámbito educativo como en el industrial, lo que permitió el enfoque por competencias fue articular de una manera distinta un proceso formativo, estableciendo unidades de aprendizaje denominadas competencias, las cuales se componen de conocimientos, saberes y actitudes. En el caso del ámbito educativo, se considera que todos los estudiantes realizan su propio recorrido para lograr aprender y bajo sus propias condiciones, en este caso dichas unidades de aprendizaje (competencias) fueron plasmadas como el resultado acumulativo final que debía reflejar el estudiante.

Algunos enfoques por competencias matizan y enriquecen los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo XX y principios del XXI (Coll, 2007). También, existen enfoques que sostienen que el modelo por competencias refleja los intereses de un sector de la sociedad que se centra en los resultados, es decir, en el desarrollo de ciertas habilidades para incorporarse al mundo laboral, lo que ha desencadenado que todas las reformas educativas realizadas en lo que se denomina la segunda generación de la era de la calidad estén orientadas hacia la estructuración curricular por competencias (Díaz Barriga, 2011).

1.2 Definición del término de competencias en la educación.

Lo que se mencionó en el apartado anterior da pie a considerar que por un lado, el enfoque por competencias ha buscado brindar una formación integral que brinde respuestas pertinentes y claras en torno al currículo, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa-docente. Por otro lado, como lo mencionan Díaz Barriga (2015) y Del Rey y Sánchez (2011) no hay que perder de vista que dicho término proviene de un contexto laboral-industrial, el cual coloca a los estudiantes al servicio del mercado laboral y profesional y no la educación al servicio del estudiante.

Hoy en día se comparten una serie de principios en este modelo que enfatizan aspectos pero que a su vez se tienen diferentes visiones de los mismos principios acordados, es importante comprender que no existe una sola definición del término competencia, ya que esta definición depende de la lógica del autor, de su realidad, de sus necesidades, del contexto, etc. A continuación, se mencionarán algunos conceptos que permitirán un mayor entendimiento.

Tobón, Pimienta y García (2010) concuerdan en que las competencias, surgieron como una alternativa para resarcir la problemática de otros modelos o enfoques pedagógicos que le antecedían, ya sea tradicionales o que no han alcanzado a transitar de la lógica de los contenidos a la lógica de la acción. Tanto la lógica de la acción como el desarrollo de capacidades, son aspectos importantes incluidos en el enfoque por competencias, aunque cabe recalcar que no son exclusivos de este enfoque, sino que provienen de modelos como el constructivismo (con el que guarda mayor relación), el cognoscitivismo, el aprendizaje significativo y el proceso de enseñanza problemática.

Desde un sustento constructivista se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas (Mantilla y Becerra, 2016). Hernández, Martínez, et al (2009) complementan que dicho aprendizaje debe ser algo continuo, permanente y se da a lo largo de la vida, también implica el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiante aprender a aprender, adaptarse a cambios sociales, productivos,

económicos y tecnológicos que lo posibiliten para convivir en una sociedad diversa, y a su vez, transforme la realidad de su contexto.

De acuerdo con Morales, González y Reyes (2021) las competencias pueden definirse de una manera holística, ya que se integran de elementos que combinados, organizados y aplicados permiten al sujeto atender el entorno y producir ciertos desempeños. Sin embargo, también hay quienes consideran que las competencias son el mismo desempeño, las cuales se encuentran explícitas en diversos programas de estudio, que como característica tienen la capacidad de ser observables y medibles al momento de ser evaluadas.

Lozoya (2012) menciona que al definir el término de competencia no hay que perder de vista que es una concepción relacionada con la producción, pero a su vez tiene una relación con la sociedad y aspectos valorales, así mismo, el enfoque orienta las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes, así como las actividades y el desempeño de las y los estudiantes. A partir de ello, el término competencia se define como la capacidad que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma las situaciones de vida, se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. Así mismo, se presentan en diversos tipos y grados definidos, dependiendo de los programas formativos, también tienen un carácter transversal por ser aplicables a diferentes campos del conocimiento.

Autores como Diaz Barriga (2015) y Lozoya (2012) hacen notar que debido a que las competencias se ven reflejadas en desempeños, se han creado una serie de competencias que modulan los conocimientos en función de las demandas de los mercados laborales y profesionales como se mencionó en el primer capítulo. Por tanto, existe la perspectiva en donde se considera que la educación cobra un sentido utilitario y el enfoque por competencias lo que posibilita, es un desempeño eficiente. Justamente debido a ello, se menciona que este modelo carece de una dimensión conceptual y lo que existe es una formulación apresurada y superficial para promover el cambio que se menciona que las competencias traerían consigo, así como una errática generación de procedimientos técnicos que han ocasionado que los profesores no puedan transitar entre su forma habitual de trabajo y la propuesta del modelo por competencias.

1.3 La implementación del enfoque por competencias en México

Huerta (2014) menciona que, en el caso de México cuando el enfoque por competencias llegó a ser parte medular de la Reforma Educativa para la Educación básica y posteriormente para el Nivel Medio Superior, las estructuras organizativas y de gestión académica dentro del sistema educativo, estaban definidos en un contexto político y social distinto al que se vive actualmente en México. Esto quiere decir que la pedagogía y la cultura educativa estaban enfocados en Modelos Educativos centrados en la enseñanza y no en el estudiante, en procesos unidireccionales o en ambientes de aprendizaje que se centran en el aula, por mencionar algunos aspectos.

Dicha transformación al Modelo Educativo ocasionó que se crearan nuevas realidades educativas, que además de generar altas expectativas, requerían de nuevas capacidades por parte de las autoridades, los profesores y los mismos estudiantes, así como de contextos de construcción colaborativa y de escuelas y estructuras más flexibles que respondieran al entorno; lo que sin lugar a dudas, se ha vuelto una tarea difícil de concretar y lograr.

La resignificación del concepto de competencias contenida en el Nuevo Modelo Educativo para la educación en México, especialmente para la Educación Media Superior significó que la formación que tuvieran los estudiantes fuera integral, por un lado, se pretendió que existiera una relación directa entre las habilidades que se desarrollaran en la escuela y las habilidades que se requerían para el trabajo, dado que gran parte de los estudiantes que cursan y egresan en este nivel, lo hacen para ingresar al campo laboral. Por otro lado, para desarrollar tales habilidades, se debían contemplar todos aquellos factores psicosociales, físicos y políticos que tuvieran algún tipo de influencia en los estudiantes (Huerta, 2014).

CAPÍTULO II

En el capítulo II se establecen las implicaciones del modelo por competencias para el Nivel Medio Superior, el cual fue implementado a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y que a su vez se pensó que podría resolver los problemas que atravesaba hasta ese momento este nivel educativo. Asimismo, se conceptualiza el término de competencias genéricas para el bachillerato desde diferentes posturas teóricas y desde la visión que ofrecen los acuerdos establecidos por la Secretaría de Educación Pública. Por último, aparece la manera en que se describen dichas competencias en el plan de estudios, así como sus atributos y la forma en que se relacionan con otras competencias que también deben desarrollar todos los estudiantes de bachillerato.

2.1 La Educación Media Superior y la Reforma Integral en México.

Es sabido que todos los sistemas educativos fijan cierto número de grados para cada nivel educativo, al igual que las edades en las que los niños y jóvenes deben matricularse para recibir educación ya que esta es gratuita y obligatoria en el caso de México. Después de la educación elemental o primaria (de 7 a 12 años) están fijados seis grados de enseñanza secundaria o media (de 12 a 19 años), estos últimos años se agrupan en dos ciclos; secundaria baja y secundaria alta o superior. En México, la secundaria alta se denomina Educación Media Superior (EMS) la cual se cursa entre los 14 y 19 años (INEE, 2011).

La Educación Media Superior en México está compuesta de tres años ubicada en el nivel básico obligatorio, es un nivel que consta de una realidad diversa dado que se conforma por dos modalidades que se orientan hacia la educación superior o el mercado de trabajo; el Bachillerato y la Educación Profesional Técnica. A continuación, se muestra una tabla en donde se describe la finalidad de cada una de ellas, la manera en qué están divididas, así como las instituciones encargadas de impartirlas. Esto con la intención de mostrar de una manera más detallada el reto que existe en este nivel educativo para tomar decisiones y generar prácticas pertinentes, incluyendo las decisiones que se tomaron en la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el 2008.

Tabla 1. Modalidades ofertadas en la Educación Media Superior en México

Bachillerato		Educación Profesional Técnica
Bachillerato General o Propedéutico	Bachillerato Tecnológico o Bivalente	
Prepara al estudiante para continuar estudios superiores y ofrece conocimientos de diferentes áreas de conocimiento (humanísticas, científicas y tecnológicas).	Prepara al estudiante para estudios superiores y para el desempeño de alguna actividad productiva, también busca capacitar a los estudiantes en la participación y el desarrollo del país mediante actividades industriales, agropecuarias y forestales, así como en el área tecnológica.	Califica al estudiante en diversas especialidades que lo orientan hacia el mercado de trabajo
Instituciones que las imparten		
Impartido por 13 tipos de instituciones	Impartido por 12 instituciones	Impartido por 1 institución
Bachilleratos de las universidades autónomas por Ley	Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)
Colegios de Bachilleres Estatales y Federales	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	
Preparatorias Federales por Cooperación	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar	
Centro de Estudios de Bachillerato	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECyTE's)	
Bachilleratos de Arte	Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional	
Bachilleratos Militares	Centros de Enseñanza Técnica Industrial	
Preparatoria Abierta	Escuelas de Bachillerato Técnico	
Preparatoria del Distrito Federal	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	
Bachilleratos Federalizados	Centros de Bachillerato Tecnológico y de Servicios	
Bachilleratos Particulares	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales	
Tele Bachillerato	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal	
Video-Bachillerato	Bachillerato Tecnológico de Arte	

Fuente: Villa (2007)

Como se observa en la tabla anterior, la EMS ha tenido la responsabilidad de preparar al estudiante para la educación superior o para la vida laboral, en la actualidad y bajo las últimas modificaciones a la reforma, unas de sus finalidades es formar a las y los estudiantes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad. Ya se ha comentado la importancia de que exista una formación relevante, esto quiere decir; que la educación (en este caso la EMS) brinde la oportunidad a los alumnos de generar destrezas, aptitudes, conocimientos, además de la capacidad

de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, de tal manera que los jóvenes estén preparados para los cambios, la incertidumbre y las dificultades que se les presenten.

De acuerdo con la SEP en la revisión del Marco Curricular de la Educación Media Superior (2020) los cambios más relevantes en los planes y programas de estudio se habían dado en el Nivel Básico desde 1992: en preescolar y primaria en 1994 y en el Nivel Medio Superior con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) puesta en marcha a nivel nacional en 2008. Por último, con los denominados “aprendizajes clave”, para el año 2017 se replantearon los programas en todos los niveles.

En lo que respecta a la EMS a raíz de la Reforma Integral en septiembre del 2008, la SEP estableció el “Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad”, mediante el Acuerdo número 442, el cual sustentado en un diagnóstico de la Educación Media Superior en México, pretende atender de manera sustantiva los retos que para ese momento se habían transformado en un verdadero obstáculo para el desarrollo del subsistema. El primer obstáculo destaca la desarticulación existente de los subsistemas hasta ahora vigentes, el segundo plasma el problema de la cobertura, el tercero el de la calidad y pertinencia de los planes y programas de estudio, y, por último la equidad en la oferta educativa (Sosa, 2009).

Retomando el aspecto de la desarticulación existente entre subsistemas, Huerta (2014) menciona que, tanto en los bachilleratos generales como en los bivalentes, especialmente en estos últimos, había existido una falta de atención, la cual estuvo dirigida a la ausencia de la formación integral que se traduce en el tipo de contenidos curriculares establecidos hasta ese momento, ya que estos eran básicamente técnicos y con poco espacio para la reflexión sobre el ser humano. Esto quiere decir que no se contemplaban del todo las circunstancias familiares y sociales en el que los estudiantes se desarrollan y el mundo en el que viven, al igual que la comprensión o la apreciación del arte y el cuidado de la salud, lo que implicó que los estudiantes egresados de escuelas como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN) (bachilleratos bivalentes) desarrollaran habilidades técnicas valiosas aunque carentes de la capacidad para realizar tareas de liderazgo, de trabajo en equipo y de argumentación

de ideas. Esto llevó a colocar a estudiantes que cursaron este tipo de bachillerato en una posición de desventaja frente a estudiantes que cursaron otro tipo de subsistema dentro de la EMS.

En consecuencia se reconoció la necesidad de realizar reformas que pudieran garantizar una misma base formativa para todos los estudiantes de bachillerato, independientemente de la modalidad, esto permitiría atender y retener con eficacia a quienes ingresan a dicho nivel, al igual que se pretendía ofrecer un desarrollo efectivo de las capacidades de los estudiantes dotándolos así de una formación que posibilitara su adecuada incorporación a la sociedad, al mundo del trabajo, o bien, a la educación superior (Moreno, Sosa y Sarzar, 2009).

Retomando a los autores anteriores, ellos mencionan que, en cuanto a la cobertura, se parte del reconocimiento de que el crecimiento más notable del Sistema Educativo Nacional en los próximos años se localizaría en el Nivel Medio Superior, así como la falta de cobertura en este nivel se debe fundamentalmente a la deserción y la baja eficiencia terminal más que a la incapacidad de absorber la demanda de estudiantes que egresan de las secundarias. Independientemente de dichas circunstancias, Sosa (2009) aclara que hasta ese momento el segmento de la población que debería ser atendida por el sistema, era de aproximadamente diez millones; sin embargo, solo se atendía un poco más de tres millones quinientos mil, lo que quiere decir que seis millones y medio quedaban sin cursar la EMS. A la par de esta situación, el subsistema solo tenía una eficiencia terminal del cincuenta por ciento.

Respecto a la urgencia de elevar la calidad de la educación se buscó que ésta, realmente respondiera a las necesidades de los estudiantes, que el costo-beneficio de incorporarse al mercado laboral o permanecer en la escuela se inclinara a favor de la permanencia, también se tuvo el propósito de mejorar su nivel de desempeño, de tal manera que la educación que recibieran contribuyera a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitieran desempeñarse como miembros de la sociedad y tuvieran acceso a un mayor nivel de bienestar. Para ello, se plantearon opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, como modernizar los métodos y recursos para el aprendizaje, y evaluar con mecanismos que contribuyeran a la calidad educativa. En consecuencia, la Reforma Integral de Educación Media

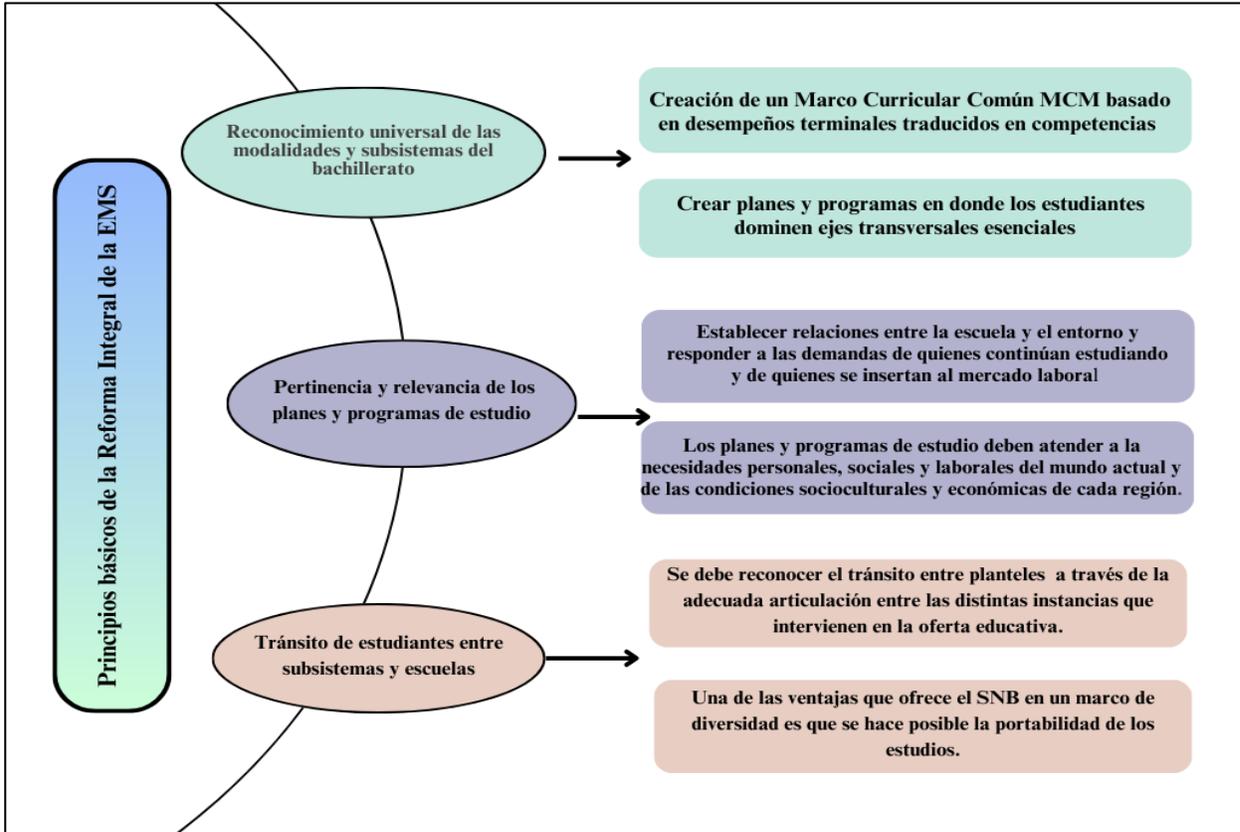
Superior (RIEMS) contiene una propuesta de formación con un modelo curricular basado en competencias (García y Martínez, 2014).

En el caso del problema de la equidad, éste se encuentra relacionado directamente con la limitada cobertura del subsistema, lo que resulta en la desigualdad que existe en la manera en cómo se distribuyen las oportunidades para los estudiantes del país. Existen entidades, especialmente las del sureste en donde la atención a la demanda es insuficiente si se compara con entidades donde la cobertura es de más del noventa por ciento, como ocurre en la Ciudad de México (Sosa, 2009).

Estos retos son el marco que encuadra la decisión de impulsar una reforma, que a nivel nacional pretendía construir soluciones al profundo rezago acumulado a lo largo de los años y que entendiera la urgencia de encontrar soluciones que pudieran atender a un subsistema prácticamente “olvidado” (Sosa, 2009).

La estrategia diseñada por la SEP mediante el Sistema Nacional de Bachillerato consistió en impulsar tres principios que ofrecieran opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecánicas de evaluación que contribuyeran a la calidad educativa dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad y que, a su vez, describe el lugar que ocupan las competencias en el NMS (Acuerdo 442, 2008). A continuación, se muestra la siguiente figura en la que se describen los principios de la RIEMS según el acuerdo 442 y de qué manera se incluye el Modelo por competencias (2008):

Figura 1. Principios básicos de la Reforma Integral de la EMS



Fuente: basado en el Acuerdo 442 (2008).

Esta nueva mirada plasmada en la reforma educativa requirió que autoridades y profesores asumieran nuevos paradigmas educativos y prácticas que en ocasiones como lo mencionan Huerta (2014) y Díaz Barriga (2015) no se consideró todo lo que implicaba crear una nueva realidad en los salones de clase, dado que estos nuevos paradigmas exigen relaciones diferentes entre profesores y estudiantes, nuevas habilidades organizativas para la toma de decisiones dentro de las escuelas, estructuras más flexibles para responder al entorno, la capacitación necesaria para que a las y los profesores les fuera más sencillo desarrollar las aptitudes profesionales necesarias para la construcción colaborativa del conocimiento, la argumentación de propuestas y la toma de decisiones para llevar a cabo el modelo por competencias.

2.2 La incorporación de las competencias en el Nivel Medio superior.

En México, la incorporación del enfoque por competencias en la Educación Media Superior (EMS) tiene su origen a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), en 2008, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, con la aprobación del Acuerdo 442, seguido, posteriormente, por los acuerdos 444, 445, 447, 449, 450, 480, 484, 486, 488, 653, 656 y 657 (Vergara, Valenzuela y González, 2017).

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, con la finalidad de elevar la calidad educativa y la posibilidad de ofrecer igualdad de oportunidades, se buscó fomentar en los estudiantes el desarrollo de valores, habilidades y competencias que les permitieran insertarse adecuadamente en la vida económica y tener así un mayor bienestar, por lo tanto, se definió un perfil básico del egresado el cual establece las competencias básicas para la vida y para el trabajo que todo estudiante debe poseer (Acuerdo 444, 2008).

Para lograr definir el perfil básico del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato, la Secretaría de Educación Pública (SEP) consideró indispensable invitar autoridades educativas estatales y a las Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentar propuestas que dotaran al bachillerato de mayor pertinencia y calidad, así mismo este proceso se desarrolló en tres etapas las cuales culminaron en acuerdos aprobados por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Acuerdo 444, 2008).

Cuando se llevó a cabo el proceso de revisión de los modelos educativos en este nivel, se hizo notoria la dicotomía que existía entre la aspiración de ofrecer una formación integral para los estudiantes y a la vez una formación útil para el mercado laboral, lo que llevó a la incorporación de los nuevos significados del concepto de competencias en el Nuevo Modelo Educativo (NME). En consecuencia, a partir de la incorporación del concepto de competencias, se entiende a la formación integral como aquella que comprende los diversos factores que inciden en el desarrollo de un ser humano sin dejar de lado la obtención de habilidades para el trabajo (Huerta, 2014).

El perfil básico del egresado de bachillerato adopta un enfoque educativo centrado en competencias porque se considera que permite articular en un plano diferente la gran diversidad

de fines de aprendizaje, disciplinas, asignaturas y temarios que plasman los modelos educativos de los diferentes subsistemas. Esto ha implicado una transformación importante y radical en la práctica educativa, lo cual no está explícito en los acuerdos o en los planes y programas de estudio, lo que ocasiona que el transitar por dichos cambios se vuelva un tanto riesgoso debido a las exigencias que se deben cumplir y que en ocasiones carecen de sentido para quienes las aplican (Moreno, Sosa y Sarzar, 2009).

También se podría decir, que a raíz de la Reforma Educativa, la distinción entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje cobró relevancia, entendiendo el proceso de enseñanza como aquel donde el docente define las estrategias que él debe seguir para lograr los objetivos y perfil deseados establecidos en los planes y programas de estudio; y en el caso del proceso de aprendizaje como aquel en que el estudiante, con el apoyo de diversas estrategias definidas por el profesor, trabaja para desarrollar los saberes, habilidades y actitudes esperadas (García y Martínez, 2014).

2.3 Las competencias genéricas en la Educación Media Superior en el marco de la política educativa internacional y nacional.

Lozoya (2012) menciona que las competencias genéricas identifican elementos compartidos y comunes como la capacidad para aprender, tomar decisiones y diseñar proyectos, así como habilidades interpersonales. También se complementan con otras competencias relacionadas con diferentes áreas de estudio. En el caso del proyecto Tuning (2007) dichas competencias se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. A continuación, se muestra una tabla en donde se describe lo que contempla cada uno de este tipo de competencias.

Tabla 2. Tipos de competencias genéricas

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
Son capacidades cognitivas, metodológicas técnicas y lingüísticas necesarias para la comprensión, construcción, manejo y uso crítico y ajustado a las particularidades de las diferentes prácticas profesionales	Se relacionan con las habilidades de relación social e integración en distintos colectivos	Son capacidades relativas a todos los sistemas y se refieren a las cualidades individuales

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad para organizar y planificar • Conocimientos generales básicos • Conocimientos básicos de la profesión • Comunicación oral y escrita en la propia lengua • Conocimiento de la segunda lengua • Habilidades básicas del manejo de una computadora • Habilidades de gestión de la información Resolución de problemas • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica • Trabajo en equipo • Habilidades interpersonales • Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas • Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad • Habilidad para trabajar en un contexto internacional • Compromiso ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica • Habilidades de investigación • Capacidad para aprender • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Capacidad para generar nuevas ideas • Liderazgo • Conocimientos de culturas y costumbres de otros países • Habilidad para trabajar de forma autónoma • Diseño y gestión de proyectos • • Iniciativa y espíritu emprendedor • Preocupación por la calidad • Motivación de logro
---	---	---

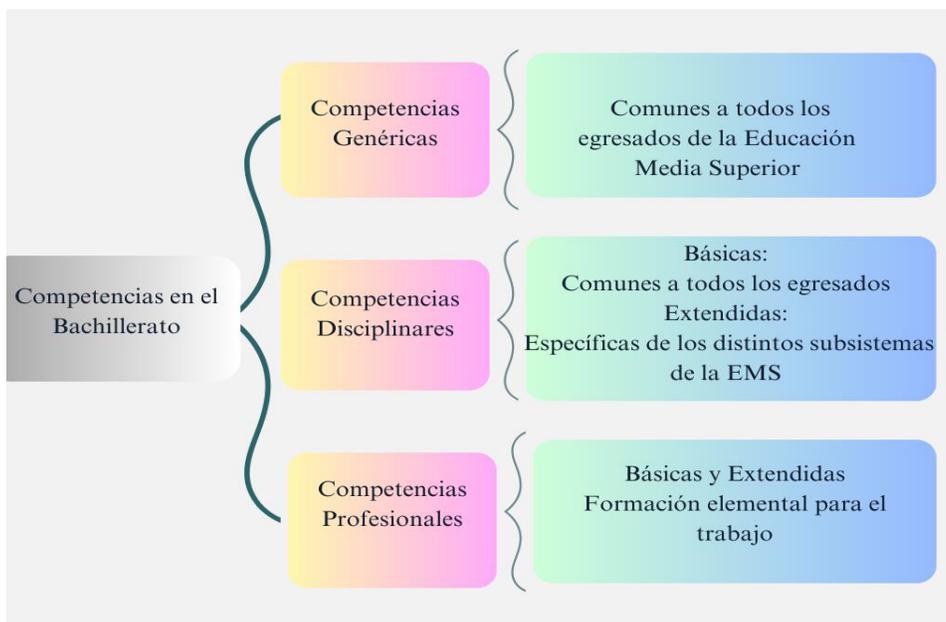
Fuente: Muñoz, Medina y Guillén, (2015) y Lozoya (2012)

Díaz Barriga (2015) menciona la importancia de reconocer que las competencias genéricas tienen dos usos en los planes y programas de estudio, por un lado, está el uso que se le da en la educación básica y otro que está ligado a la formación profesional en la educación superior. En el caso de la educación básica, de acuerdo con la Unión Europea, en lugar de denominarlas competencias genéricas se denominaron competencias claves a diferencia del Nivel Medio Superior en México, este último es una característica o atributo de la competencia genérica lo cual se detalla más adelante. En ese momento se denominaron competencias clave debido a que se consideró que la educación debía beneficiar a todas las personas y satisficiera todas sus necesidades de aprendizaje, por lo tanto, fue a la educación a la que se le asignó la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias; las competencias genéricas (para la vida social y personal que permiten un mejor desempeño ciudadano) y las competencias académicas (que son el instrumento de acceso general a la cultura).

En el caso de México y tomando en cuenta a la RIEMS, las competencias que constituyen el perfil del egresado de EMS son las *competencias genéricas*, las cuales se complementan con las

competencias disciplinares básicas y extendidas, y las competencias profesionales básicas y extendidas.

Figura 2. Las competencias en el Nivel Medio Superior



Fuente: Acuerdo 442 (2008)

El Sistema Nacional de Bachillerato consideró importante definir cada una de estas competencias, especialmente la definición de competencias genéricas dado que esta es la que define el perfil del egresado de dicho sistema. Tomando en cuenta el Acuerdo 444 (2008, p. 4) se denomina a las competencias genéricas como aquellas:

Que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les permiten 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.

Retomando las palabras de Huerta (2014), se entiende que las competencias genéricas se definan como aquellas que son fundamentales para el buen desempeño de la persona en el contexto social, familiar o laboral, ya que tienen incidencia en la formación de una ciudadanía dotada de principios éticos, los cuales se asumen indispensables en el mundo moderno, dado que también se encuentran asociadas a formas de vida saludable, democráticas, que favorecen el cuidado del

medio ambiente y propician el bienestar de las personas (como se puede observar más adelante en la tabla de competencias genéricas).

Dentro de estas competencias se encuentran: la capacidad de comunicación, contar con un lenguaje fluido, la capacidad de conocerse y cuidar de su persona, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de aprender a lo largo de la vida y utilizar información relevante para la solución de problemas, el trabajo en equipo y la capacidad para convivir armónicamente en la sociedad, cumpliendo las leyes y haciendo respetar los derechos propios. La UNESCO definió estas competencias como la formación para una ciudadanía dotada de principios éticos, y se asumen como indispensables en el mundo moderno, ya que están asociadas a formas de vida saludables y democráticas que favorecen el cuidado del medio ambiente y propician el bienestar de las personas (Huerta, 2014).

El perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato traducido en competencias genéricas representa un objetivo compartido del ser humano a formar y por ello este se sustenta en una perspectiva humanista derivada del artículo 3° constitucional. Como se puede observar, independientemente del nombre que se les otorgue a las competencias genéricas, estas definiciones coinciden en que dichas competencias describen desempeños que permitirán a las y los estudiantes desarrollar habilidades elementales para desenvolverse en los diferentes contextos en que se encuentren inmersos a lo largo de su vida.

Se ha establecido anteriormente lo que define e implica una competencia, así como de sus características, en el caso de su definición, las competencias genéricas exclusivamente en el Nivel Medio Superior también se identifican tres particularidades que las hacen cumplir con un objetivo distinto de las competencias disciplinares o profesionales. La primera característica es que son claves; debido a que se pueden aplicar en diversos contextos a lo largo de la vida (personales, sociales, académicos y laborales). La segunda es que son transferibles porque refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias ya sean genéricas, disciplinares o profesionales. Y, por último, son transversales porque son relevantes para todos los campos disciplinares, actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo, de ahí proviene la necesidad de su pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos integrados en el plan

de estudios (SEP Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2017).

Las competencias genéricas descritas en el acuerdo 444 en total son once, las cuales están clasificadas en seis categorías y cada competencia cuenta con atributos los cuales están descritos a continuación y que sirven para ilustrar formas específicas para contribuir al desarrollo de la competencia (Acuerdo 444, 2008):

Tabla 3. Competencias genéricas para el Nivel Medio Superior

Competencias genéricas	Atributos de las competencias
<p>Categoría: Se autodetermina y cuida de sí</p> <p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. 2. Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. 3. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. 4. Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. 5. Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. 6. Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
<p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. 2. 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. 3. Participa en prácticas relacionadas con el arte.
<p>3. Elige y practica estilos de vida saludables.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. 2. Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. 3. Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.
<p>Categoría: Se expresa y comunica.</p> <p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. 3. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. 5. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
<p>Categoría: Piensa crítica y reflexivamente.</p> <p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. 2. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. 3. Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. 4. Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. 5. Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. 6. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
<p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. 2. Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias. 3. 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. 4. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
<p>Categoría: Aprende de forma autónoma</p> <p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. 2. Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. 3. Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
<p>Categoría: Trabaja en forma colaborativa.</p> <p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. 2. Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. 3. Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
<p>Categoría: Participa con responsabilidad en la sociedad</p> <p>9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. 2. Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. 3. 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. 4. Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. 6. Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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. 2. 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. 3. Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. 2. Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. 3. Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

Fuente: Planes y programas de estudio del Bachillerato (2017)

Cabe mencionar que las competencias genéricas no sólo se trabajan en el Nivel Medio Superior, sino que también están presentes a lo largo de todo el sistema educativo y a su vez se relacionan con las habilidades interpersonales, instrumentales y sistémicas. Esto quiere decir que todo profesional debe poseerlas independientemente del campo en el que se desarrolle (Sánchez y Morales, 2021).

2.4 Limitaciones y posibilidades para el desarrollo de competencias genéricas en la Educación Media Superior.

En el apartado anterior se abordó el papel que tienen las competencias genéricas en el Nivel Medio Superior, así como la definición y las características, por lo tanto, el siguiente aspecto a describir es aquel que muestra cuáles han sido los alcances y las limitaciones que se han tenido para llevarlas del currículo a la práctica.

Como primer punto, es importante comprender que el modelo por competencias está centrado en el aprendizaje, sin embargo, para que esto sucediera era imprescindible que se transformaran tanto las estructuras de gobierno como la gestión académica que hasta ese momento prevalecía en las instituciones educativas, también era importante pensar en no sobrecargar las

asignaturas vinculadas a las competencias genéricas, debido a que la acumulación de asignaturas propiciaría que los profesores se preocuparan más por los contenidos que por el desarrollo de las competencias mismas. Ante esto, un currículo equilibrado abonaría en favor de las áreas disciplinarias, pero también en favor de la formación de mejores ciudadanos y seres humanos, permitiría que los jóvenes con buen desempeño pudieran profundizar en las áreas de su interés y participar más en proyectos interinstitucionales, lo cual es un aspecto que se solicita dentro de los planes y programas de estudio del bachillerato (Huerta, 2014).

Ante esta situación, resultan poco convincentes las razones por las que ciertas organizaciones del Nivel Medio Superior reportan niveles de eficiencia terminal semejantes a la media nacional (que es de el 60%), insisten en sobrecargar el currículo con más de seis asignaturas por semestre, dejando prácticamente en la desprotección a los jóvenes que han ingresado manifestando rezagos en lugar de favorecer la superación de los mismos y el desarrollo de competencias genéricas de manera transversal como originalmente se determinó (Razo, 2018).

De acuerdo con el estudio realizado por Razo (2018) para conocer el avance en la implementación de la Reforma al interior del aula en diferentes escuelas de Nivel Medio Superior (NMS) en México, menciona que las acciones de aprendizaje de las competencias genéricas están principalmente orientadas hacia las categorías de aplicación (interpretar, participar, aplicar, hacer) y comprensión (reconocer, interpretar). En ese sentido, la combinación que existe entre comprensión y aplicación se explica cómo la intención teórica para impulsar la vivencia de los conocimientos en las experiencias cotidianas de los estudiantes. Tomando en cuenta lo anterior, surge el segundo aspecto; de acuerdo con Díaz Barriga (2015) se menciona que la vinculación entre la teoría y la técnica es un problema de fondo, ya que las acciones que en ocasiones se emplean, no alcanzan a realizarse con cierta solidez, carecen de innovación, también existen contenidos que no pueden vincularse a casos concretos para ser llevados a la práctica, al igual que existen actividades o ejercicios que los docentes proponen que suelen ser rutinarios, lo cual dificulta la formación de alguna habilidad.

El tercer punto enmarca una perspectiva que considera que, debido a que las competencias genéricas o para la vida se desarrollan en la convivencia diaria y de acuerdo con el contexto en

donde se desarrolla el estudiante (su comunidad de referencia), éste podría limitarse a desarrollar ciertas competencias y dejar a un lado otras, lo que lo coloca en una posición de desventaja frente a otros estudiantes (Villa y Poblete, 2009). En este mismo tenor, se presenta otra limitación, la cual cuestiona el hecho de que las competencias genéricas sean un objeto de aprendizaje dentro de las escuelas, y si estas realmente logran recuperar la definición de competencia como un conocimiento práctico al momento de transferir el aprendizaje, considerando que son competencias que se supone se aprenden fuera de ella. Entonces, se corre el riesgo de que el aprendizaje de las competencias genéricas en el bachillerato tenga poca relevancia para los profesores y para los estudiantes.

Retomando el aspecto anterior acerca de lo relevante que es implementar las competencias genéricas en el bachillerato, Sosa (2009), menciona que su importancia radica en que su inclusión en el espacio escolar se amplíe a partir de diferentes conocimientos disciplinarios; categorías, conceptos y contenidos o bien, desde prácticas culturales diversas que pueden llegar a enriquecer las posibilidades de realización de dichas competencias. Si esto llegara a propiciarse en la escuela, permitiría que los estudiantes de bachillerato podrían reflexionar y cuestionarse sobre los mismos contenidos de dichos saberes para la vida, los que pueden llegar a asumir, confrontar, ampliar, confirmar o modificar desde la perspectiva de la ciencia y la tecnología desde distintos referentes culturales. De alguna manera, esto último también retoma el atributo de la transversalidad de las competencias genéricas.

Como cuarto punto se plantea el aspecto de la transversalidad. Ésta es una de las estrategias establecidas para este nivel, la cual consistió en que dichas competencias estuvieran implícitas en las asignaturas disciplinarias y de formación profesional, también formarían parte de las actividades culturales, del cuidado de la salud y de activación física, del servicio social y las prácticas escolares y/o profesionales que están integradas al currículo así como a las tutorías académicas y escolares, para así apoyar en la construcción de la trayectoria formativa del estudiante. Esto significa que los docentes deben propiciar estrategias y entornos de aprendizaje que favorezcan su desarrollo (Huerta, 2014). Sin embargo, no existe una metodología que demuestre si el estudiante aplica dichas competencias o si el docente las proporciona de manera intencional, en virtud de que éstas son transversales, se da por hecho que cada profesor las retomará

y buscará tácticas para implementarlas dentro de sus asignaturas o bien dentro de las actividades extraescolares o proyectos que se realicen por academias, esto puede provocar que no siempre se propicien y que los estudiantes de bachillerato no las empleen.

Integrar el desarrollo de las competencias genéricas dentro de las asignaturas disciplinarias o de formación profesional no es algo sencillo, reclama mucha preparación y trabajo por parte de los cuerpos docentes de las instituciones educativas, ya que deben construirse casos (ejemplos, ejercicios) de manera interdisciplinaria de acuerdo con la asignatura en la que se busquen desenvolver. Estos casos deben aportar conocimientos significativos en lo personal y profesional a los alumnos, que los orienten a desarrollar nuevas y mejores habilidades y actitudes como ciudadanos, estudiantes y profesionistas. Es claro que la reflexión filosófica y ética son importantes para los estudiantes, pero el enfoque de competencias implica mucho más que pretender ciertos saberes en esas asignaturas. Prácticamente cualquier asignatura disciplinaria puede prestarse para incorporar temas éticos, filosóficos o sociales a la reflexión y al debate, pero ello requiere una organización académica con esa perspectiva, donde los docentes elaboren contenidos curriculares multidisciplinariamente y ya no en función de una sola asignatura. Lo anterior demanda procesos sólidos de construcción colaborativa entre el profesorado, los cuales sólo pueden alcanzarse con una estructura organizativa centrada en lo académico, en la cual tengan libertad y autonomía para crear, proponer y actualizar sus planes curriculares (Zarazaga en Huerta 2014).

El hecho de que las competencias genéricas definan el perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato sean las principales competencias que tengan relación con su vida cotidiana y se dan a lo largo de la vida; lo que las hace claves y transferibles y la labor de ser transversales, las vuelve fundamentales para la formación de los alumnos. Esto mismo hace que se dificulte estimar hasta que grado los estudiantes las desarrollan (Morales, González y Reyes, 2021), debido a que si estas competencias se dan a lo largo de la vida, por tanto su logro es un proceso de desarrollo que se extiende a lo largo de la propia existencia; lo que obstaculiza su evaluación (Díaz Barriga, 2015).

Como último aspecto, se considera que son los profesores quienes hacen posible que se propicien estas competencias, tienen la responsabilidad de involucrarse con los procesos de la reforma curricular, tomando en cuenta las exigencias sociales en el ámbito local e internacional,

también deben involucrarse en la vida colegiada, como parte de sus formas organizativas que den respuesta a las necesidades del proceso educativo dentro de los centros, y no con criterios administrativos o políticos (Huerta 2014). Por último, es necesario pensar en una didáctica en donde sea posible articular e integrar no sólo el conocimiento declarativo o informativo, sino procedimentales o metodológicos, así como la reflexión valoral y actitudinal presente en toda la acción educativa que permitiese abordar dichas unidades de aprendizaje (Sosa, 2009).

2.5 La importancia del profesor en el desarrollo de las competencias genéricas.

En diferentes momentos se ha mencionado la importancia del desarrollo de las competencias genéricas en el bachillerato, también, la implementación y el recorrido que han tenido dentro de la EMS, así como las limitaciones o dificultades que se han sorteado curricularmente para su puesta en práctica, no obstante; un principal foco de atención y de crítica ha estado dirigido hacia los docentes, como lo mencionan Muñoz, Medina y Guillén (2015), son ellos quienes tienen la función de incrementar la calidad de la enseñanza.

Abordar el enfoque por competencias ha requerido de un trabajo paciente por parte de los profesores, en el cual han debido aprender a transformar su práctica tradicional mediante diferentes cursos, nuevos contenidos y el estudio de nuevos materiales, con el propósito de construir ejemplos significativos para los estudiantes, que les aporten además de información relevante, experiencias de solución de problemas, aprendizajes de vida o proyectos realizables dentro de un campo determinado (Huerta, 2014). Sin embargo, a pesar de dichas capacitaciones, los cursos en ocasiones no alcanzan a mostrarles nuevos contenidos que les permitan realizar cambios innovadores que los lleven a reorganizar su práctica educativa frente a grupo y fuera de él. Lo que implica a que los profesores tarden más tiempo en comprender como propiciar dichas competencias, y qué tipo de estrategias pueden implementar para conducir a los estudiantes a desarrollarlas y con esto a cumplir con los desempeños que se estipulan en los planes y programas de estudio.

Hoy en día, no basta con que los docentes centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos como en algún momento lo fue, en la actualidad, es indispensable

que los docentes trasciendan de los propósitos meramente disciplinares y apoyen de manera integral a la formación de los jóvenes.

En su práctica pedagógica recae la responsabilidad de que las y los estudiantes desarrollen las competencias genéricas mediante un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevando a cabo un plan de trabajo, asegurando un diseño que permita la interrelación entre los modelos pedagógicos, didácticos y tecnológicos apropiados para la formación de competencias congruentes con el Marco Curricular Común (MCC), de tal manera que se creen ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas bajo este enfoque tomando en cuenta las características contextuales en las que se desenvuelven los estudiantes, favoreciendo actividades de investigación, trabajo colaborativo, resolución de problemas y elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios entre otros (Lozoya, 2015).

Poblete, Bezanilla, Fernández et. al. (2016) adhieren que los docentes han tenido la necesidad de formarse y adquirir experiencia referente a la planificación y a su puesta en práctica, asimismo han modificado la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que venían utilizando hasta el momento y su sistema de evaluación acorde al enfoque por competencias. En el caso del bachillerato bivalente, también existe el reto de vincular lo anterior al contexto laboral.

Tomando en cuenta la dificultad que conlleva para los docentes en su propio contexto y su asignatura propiciar el desarrollo de competencias, Poblete, Bezanilla, Fernández et. al (2016) proponen que la planificación puede ser una herramienta que les ayude a los docentes a comprobar si los estudiantes desarrollan tales competencias desde un enfoque globalizador. Para ello, sostienen que una práctica efectiva de programas de desarrollo incluye cuatro elementos: la formación, la exigencia, el seguimiento y la evaluación. También, se deben contemplar criterios como la significatividad, la complejidad de la situación en la que se aplica, el carácter procedimental y la integración de los componentes de la competencia (Zabala y Arnau, 2007). Por último, se considera que la evaluación del aprendizaje y desarrollo de competencias es un proceso vinculado a la calidad de la educación, su desarrollo adecuado permite conducir el aprendizaje, ajustar los contenidos y los métodos de enseñanza, así como la mejora del proceso formativo.

Lozano y Peniche (2018) mencionan que tomando en cuenta la perspectiva de los docentes, la implicación de todo lo que les lleva tratar de realizar todas las tareas que le son solicitadas es agotador, ya que lo requerido por la RIEMS (registrar en un diario, reunir evidencias, etc.) demanda tiempo y esfuerzo de organización, y que además los grupos numerosos hacen que se vuelva una tarea difícil para que el profesor realmente pueda evidenciar con detalle el nivel de desempeño que tiene cada estudiante con respecto al desarrollo de competencias genéricas.

Como se puede observar, es imprescindible que los profesores se encuentren en un proceso constante de formación, en donde atiendan los cambios y las propuestas actuales que se hacen respecto al tema de las competencias, también es importante que dichos conocimientos los enfoquen y los adapten a las situaciones propias que tienen en su salones de clase, así mismo, que busquen estrategias en donde puedan comprobar o evidenciar el nivel de desarrollo que tienen los estudiantes una vez que son propiciadas las competencias genéricas.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO

En el tercer capítulo se enmarca el proceso metodológico que se llevó a cabo en primer lugar se explica el modelo de investigación; por qué se eligió la investigación cualitativa y la metodología de análisis de contenido, posteriormente se van explicando las etapas de la investigación, las técnicas que se eligieron, también se describen los participantes y los criterios de selección que se establecieron, en este caso; se optó por utilizar la entrevista semiestructurada y los participantes fueron docentes que laboran en un bachillerato técnico particular, de Cuernavaca Morelos, llamado Centro Universitario de Desarrollo integral.

3.1 Modelo de investigación

Se ha considerado que para analizar el desarrollo de competencias genéricas en el bachillerato, fue importante comprender la situación actual que presentan los estudiantes, esto desde la perspectiva de los profesores. Por ello, se contempló la metodología cualitativa, la cual logra describir e interpretar dicho fenómeno educativo, dado que ésta hace énfasis en las palabras y las acciones, lo que permite estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes (Albert, 2007).

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), se menciona que la investigación cualitativa permite el análisis interpretativo, el cual fue necesario una vez aplicadas las entrevistas con la finalidad de establecer relaciones y organizarlas, para posteriormente desarrollarlas en un esquema explicativo teórico.

Quecedo y Castaño (2002) identifican tres componentes como configuradores del proceso de comprensión dentro de la investigación cualitativa: la preconcepción, la comprensión actual y la interpretación. Para poder interpretar, se parte de una preconcepción de lo que se pretende analizar (basada en el reconocimiento del hecho analizado), este funciona como un marco general que permite comprender la información y los datos. Es un proceso a través del cual en cada nuevo conocimiento el investigador sobrepasa los límites de sus propias preconcepciones y elabora un nuevo esquema de interpretación. Así, las preconcepciones, el conocimiento actual de los hechos estudiados y la interpretación de ellos, configuran una estructura dialéctica de conocimientos.

De acuerdo con esta visión, se plantean una serie de fases representativas del proceso de investigación cualitativa que no necesariamente requiere de un orden lineal. La primera es la definición de estudio, la cual comprende el marco teórico, la determinación de los propósitos y cuestiones del estudio. Posteriormente se da paso a la definición de los criterios y selección de la muestra. Una vez hecho esto, se dio paso a la recolección de datos para ser analizados e interpretados, y por último, se obtuvieron y verificaron las conclusiones.

Tomando en cuenta lo anterior, se propuso utilizar la metodología de análisis de contenido, respecto a la percepción que tienen los docentes, ya que esta técnica ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso (en este caso la narrativa que arrojan las entrevistas realizadas a los docentes). El análisis de contenido es un procedimiento que permite examinar y cuantificar los materiales de la comunicación humana empleando cualquier instrumento de compendio de datos como: agendas, diarios, cartas, cuestionarios, encuestas, test proyectivos, libros, anuncios, entrevistas, etc. (Porta y Silva, 2019).

De acuerdo con Fernández (2002) el propósito de esta técnica es la identificación de determinados componentes de los documentos escritos y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación. Por lo que se destacan las siguientes etapas del proceso del análisis de contenido:

Requiere la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y las necesidades particulares de estudio, la determinación de las unidades de análisis y de contextos como sujetos de observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables cualitativas investigadas, la codificación, la cuantificación y el análisis de los resultados encontrados (Fernández, 2002).

Realizar los pasos definidos por la técnica de análisis de contenido facilitará la extracción del significado de las expresiones de los textos, así como del contenido conceptual y actitudinal, lo que permitirá establecer relaciones entre los contenidos y los tipos sociales que lo respaldan. La interpretación de los textos mediante este análisis no sigue un proceso lineal, sino más bien circular, comienza con la consideración de una lectura o texto individual que, al ser analizado

como un modelo social concreto, se examina junto con otros textos y es reinterpretado a la luz de los contenidos encontrados en ellos (Universidad de Murcia 2020).

De acuerdo con Andreu (2019), la Universidad de Murcia (2020) y Fernández (2002), la siguiente tabla explica el proceso que conlleva la técnica o metodología del análisis de contenido.

Tabla 4. Etapas del proceso de análisis de contenido

<i>Etapa</i>	<i>Concepto</i>
Determinación o tema de análisis	Equivale a seleccionar una dirección, evento, situación, hecho, comportamiento, tiempo, espacio, las personas y el contexto donde se decide investigar (población), el cual será susceptible de ser estudiado con el análisis de contenido. Una vez que esto se tiene claro se ha de encontrar el conocimiento previo sobre el tema y encajarlo en un marco teórico que permita clasificar y entender el problema y señale la forma en que se seleccionarán los datos, así como la relación que existe entre ellos.
Muestreo	Las muestras son necesarias, dada la imposibilidad de estudiar a toda la población; en cuyo caso se deben seleccionar con base en procedimientos adecuados a cada caso en particular. Son aquellas porciones del universo que serán analizadas y permitirán establecer relaciones entre conceptos que aparecen en los textos.
Unidades de análisis	Puede considerarse como parte de la unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada, son los segmentos que interesa investigar del contenido, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías.
Categorización	Es un proceso de síntesis y agrupamiento de las unidades de registro, la categorización hace posible agrupar conceptualmente las unidades que tienen en común referirse a un determinado significado o sentido, a su vez, reflejan las reflexiones hechas, a partir de las perspectivas teóricas adoptadas para cada investigación en particular y se transforman en los distintos niveles en donde se expresan y desglosan las unidades de análisis.
Codificación	Consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías identificadas en los pasos anteriores, en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior, luego de la cuantificación de estas.
Análisis del contenido	Es la presentación simple, resumida e intuitiva del sistema de categorías, de manera que reflejen las relaciones entre éstas. Este depende de los intereses de los investigadores y los objetivos de cada investigación

Fuente: Andreu (2019), Fernández (2002) y Universidad de Murcia (2022).

Se consideró que la técnica de análisis de contenido permite comprender la percepción de los docentes en varios aspectos; la perspectiva que tienen de sus estudiantes, el desarrollo de las competencias genéricas en distintas asignaturas, su papel en la formación de dichas competencias y los desafíos a los que se enfrentan para propiciar dichos aprendizajes.

A continuación, como lo menciona Albert (2007), el diseño de investigación incluirá el enfoque global que se llevó a cabo detallando el modo en cómo se realizó, con quién y en dónde.

Este diseño describe la estrategia empleada para obtener la información necesaria en la investigación.

3.2 Etapas de la investigación.

Para poder analizar el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de bachillerato desde la percepción de los docentes, se tomó la decisión de realizar las siguientes acciones:

Como primer paso se llevó a cabo la revisión documental. Esta fase permitió identificar, seleccionar y comprender los conceptos principales que establecen la problemática de investigación, como la definición de competencias y competencias genéricas, junto con sus atributos; el rol del docente de bachillerato frente al desarrollo de competencias genéricas; también permitió conocer las investigaciones y las metodologías que se han aplicado en otras investigaciones realizadas en el desarrollo de competencias genéricas en el bachillerato, así como la relevancia del Modelo por Competencias en México, especialmente en el Nivel Medio Superior a raíz de la RIEMS.

Esta revisión bibliográfica contribuyó a la definición de las preguntas de investigación y los objetivos que se plantearon, así como a la elaboración de un marco teórico y conceptual de los elementos ya mencionados, también se estableció que el desarrollo de competencias genéricas sería analizado desde la percepción de los docentes, dada su importancia en la aplicación del Modelo Educativo de EMS, y por último dio pie a que se optara por la elección del enfoque cualitativo.

Una vez establecido el marco teórico de la investigación, se procedió a realizar el diseño metodológico en donde se definió y se explicaron las razones por las cuales la investigación se llevaba a cabo desde un enfoque cualitativo utilizando la técnica de análisis de contenido, dado que se consideró que estas visiones permitirían responder a los objetivos específicos y por consecuencia; el objetivo general.

Posteriormente se seleccionaron a los participantes y se dio inicio al trabajo de campo. Para ello se solicitó permiso en una escuela particular que ofrece bachillerato técnico en Cuernavaca, Morelos, conocido como Centro Universitario de Desarrollo Integral, el cual ofrece la modalidad bivalente, esto quiere decir que los estudiantes al egresar obtienen su certificado de estudios de bachillerato y tienen la opción de titularse como profesionales técnicos en una de sus cuatro especialidades (Puericultura, Trabajo Social, Diseño Gráfico y Diseño Arquitectónico). Una vez obtenida la autorización por parte de la institución para llevar a cabo la investigación, se pudo reunir a todos los docentes para explicarles en qué consistía la investigación, al igual que solicitar su apoyo y participación en la investigación mediante una entrevista.

3.3 Los sujetos participantes de la investigación

El total de profesores que imparten una o varias asignaturas es de 18. De estos, cinco manifestaron no tener interés en participar. Otros tres indicaron no tener disponibilidad de tiempo debido a compromisos con otras instituciones. De los diez restantes; tres comentaron que no podían participar porque no estaban informados o desconocían en qué consistía el desarrollo de competencias, y por lo tanto; no las propiciaban en su salón de clases.

Los profesores que accedieron a participar en la aplicación de las entrevistas y que fueron seleccionados cumplieron con los criterios de selección que se tomaron en cuenta para escoger a los informantes. Estos criterios fueron los siguientes:

1. Tener por lo menos tres años frente a grupo.
2. Que impartieran alguna asignatura a estudiantes de tercer semestre del CUDI
3. Que estuvieran familiarizados con el enfoque por competencias.

Cabe mencionar que los siete docentes firmaron una carta de consentimiento informado, al igual que se les mencionó el objetivo de la entrevista, el lugar, el día y la hora, las cuales fueron estipuladas por ellos durante sus horas libres y dentro de la institución de forma presencial, las siete entrevistas fueron aplicadas por la autora de la investigación. También se asignaron seudónimos para no mencionar los nombres reales de los profesores. A continuación, se presenta

una tabla en la que muestran las características de los docentes que participaron en las entrevistas, así como el seudónimo que se utilizó durante el análisis de los datos.

Tabla 5. Rasgos docentes

RASGOS DE LOS DOCENTES						
CÓDIGO Y ALIAS	FORMACIÓN PROFESIONAL	TIEMPO DANDO CLASES	SEXO	EDAD	ÁREA DISCIPLINAR	MATERIAS QUE IMPARTE
S1-ARQ-ESC Edgar	Lic. Arquitectura Maestro urbanismo	5 años	Hombre	37 años	Especialidad en diseño arquitectónico	Diseño básico y dibujo arquitectónico
S2-LCE-ESC Samantha	Lic. Ciencias de la Educación	6 años	Mujer	29 años	Tronco común y especialidad en puericultura	Lectura expresión oral y escrita (tronco común) puericultura y pedagogía y didáctica (especialidad)
S3-DG-ESC Mateo	Lic. Diseño gráfico	23 años	Hombre	48 años	Especialidad en diseño gráfico	Dibujo natural técnicas de representación gráfica, teoría del color
S4-ARQ-ESC David	Lic. Arquitectura Maestro en educación y docencia	4 años	Hombre	36 años	Especialidad en diseño arquitectónico	Materiales arquitectónicos, instalaciones en la edificación, taller de construcción y costos y presupuestos
S5-BIOL-ESC Carlos	Lic. Biología Maestro en biología integrativa de la biodiversidad de la conservación	9 años	Hombre	35 años	Tronco común y especialidad de puericultura	Biología 1 y 2 temas selectos de biología que es materia de especialidad a ecología y medio ambiente y a veces geografía
S6-PSIC-ESC	Lic. Psicología	4 años	Mujer	27 años	Tronco común y especialidad en	Psicología comunitaria, el niño

Sandra					trabajo social y puericultura	de los 0 a los 6 años y el desarrollo psicológico del niño
S7-BIOL-ESC Sofía	Lic. Biología	3 años	Mujer	26 años	Tronco común y especialidad en puericultura	Biología e Inglés I

Fuente: Elaboración propia

3.4 Técnicas e Instrumentos

Se consideró que, para comprender la problemática estudiada, la técnica de entrevista permitió indagar con mayor profundidad la perspectiva de los entrevistados, que es precisamente lo que se busca, en este caso la de los profesores, permitiendo analizar desde sus experiencias e interpretación de los temas centrales relevantes de la investigación y que formaran parte de su mundo. La entrevista como técnica dentro de la investigación cualitativa, ofrece la apertura que se busca para observar cualquier fenómeno sin anteponer ideas y conceptos preconcebidos. Es por ello por lo que una de sus características fundamentales radica en que no es rígida y estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada (Álvarez-Gayou, 2003).

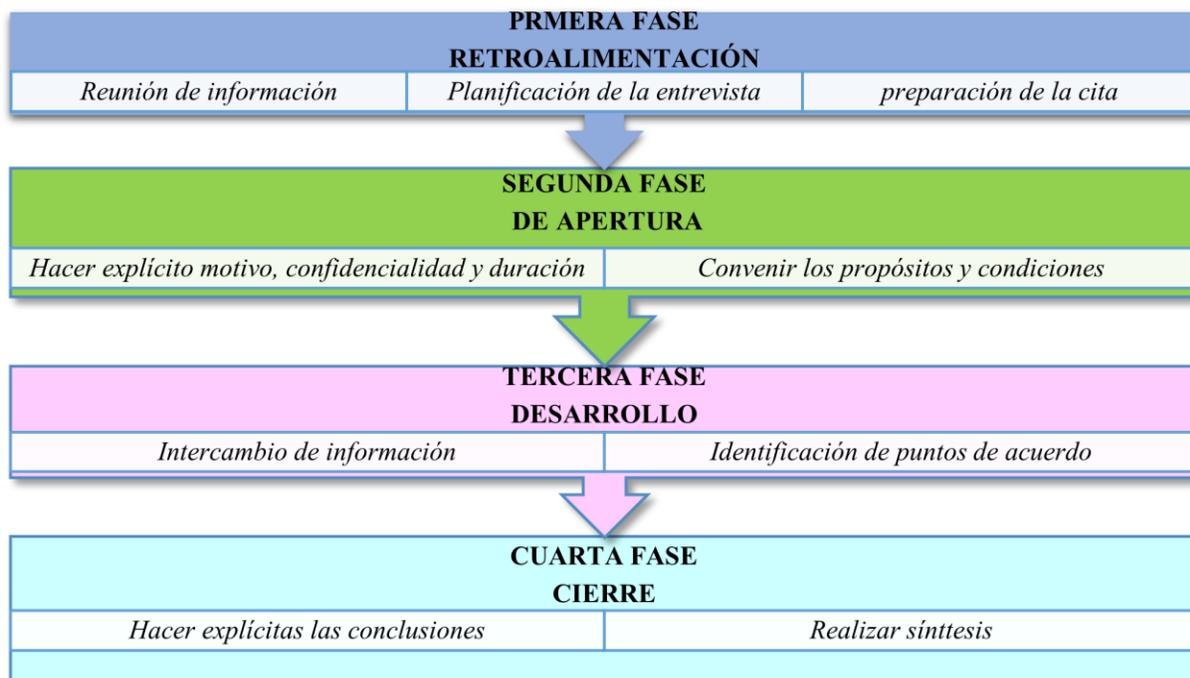
Otra de las razones por las cuales se eligió esta técnica y se le considera el principal instrumento de investigación, fue por su flexibilidad y adaptación a situaciones individuales (Albert, 2007), permitiendo que, durante su proceso de aplicación se puedan aclarar dudas, asegurando respuestas más útiles y logrando que la información recabada sea lo más precisa posible (Díaz, Torruco, Martínez, et al, 2013). Gran parte de lo que se desea conocer son las experiencias e interacciones únicas que los profesores han tenido para lograr propiciar las competencias genéricas.

El tipo de investigación que responde de manera más cercana a la característica anterior es la entrevista semiestructurada. Esta técnica cuenta con cierta flexibilidad, esto no quiere decir que no tenga estructura, más bien, es un procedimiento que posee efectos desestructurantes, puesto que da lugar al surgimiento de sorpresas (no excluye la contingencia), lo que constituye un mejor reflejo y mayor fidelidad de lo que los profesores tienen que decir (Ríos, 2019).

Debido a la flexibilidad de la entrevista semiestructurada esta debe partir de preguntas planeadas pero que pueden ajustarse a los entrevistados. Esta característica ofrece como ventaja que el guion permitirá la adaptación de las respuestas de los estudiantes y profesores, logrando aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, pero que a su vez, mantiene la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los objetivos del estudio (Díaz, Torruco, Martínez, et al, 2013).

En el desarrollo de la entrevista se presentan determinados momentos, los cuales se describen a continuación en la figura 3 (Díaz, Torruco, Martínez, et al, 2013).

Figura 3. *Fases de la entrevista*



Como se presenta en la figura 3, la entrevista que se aplicó a los siete profesores tuvo un proceso, en *la primera fase* se solicitaron los permisos pertinentes para ingresar a la institución, reunir a los docentes y pedirles su colaboración, al mismo tiempo se elaboró el cuestionario a manera de pilotaje que fue aplicado a cuatro profesores que no pertenecían a la institución, pero que sí impartían clases en bachillerato y estaban versados en el modelo por competencias. Una vez completado el pilotaje, se validó el guion de la entrevista, lo que llevó a la modificación del

cuestionario en cuanto a redacción y orden. Además, se eliminaron algunas preguntas y se añadieron otras en su lugar.

Una vez que el guion ya estaba consolidado, se contactó a las y los profesores que accedieron a participar en la entrevista. Se acordaron días y horarios en los que tenían disponibilidad. Las entrevistas iniciaron el 16 de octubre del 2023 y culminaron el 24 de octubre del mismo año.

En la *segunda fase* se iniciaron las entrevistas en donde se explicó el objetivo que tenía la investigación y en qué consistía, también se les hizo énfasis en la confidencialidad de la información que ellos aportarían y la importancia que tenían sus respuestas para la investigación.

En la *tercera fase* se inició con la realización de las preguntas las cuales fueron 15 y en su mayoría lo suficientemente abiertas para que las y los profesores tuvieran la posibilidad de explicar a fondo su percepción respecto al desarrollo de competencias genéricas en el bachillerato.

La *cuarta fase* fue para el cierre de la realización de las entrevistas y preguntar si deseaban agregar algo más que consideraran importante tomando en cuenta el objetivo del ejercicio realizado. Por último, se les agradeció su participación y se concluyó la entrevista.

3.5 Recolección de datos

Como se mencionó anteriormente, el primer contacto que se tuvo con el problema de investigación fue la búsqueda de información y la construcción de un marco teórico que permitiera definir los aspectos relevantes de la investigación, contrastando puntos de vista de distintos autores con respecto al desarrollo de las competencias genéricas, el mismo concepto que se apropió de competencias genéricas en el NMS, así como sus principales atributos a diferencia de otros niveles educativos no sólo en México, también se analizó el papel que juega el profesor en el desarrollo a partir de la Reforma Educativa en este nivel, se reconocieron las limitaciones curriculares que se han tenido para implementar este modelo y lograr que los estudiantes desarrollen tales

competencias. Por último, este análisis documental permitió operacionalizar las dimensiones de competencias genéricas, así como la percepción docente y el diseño del guion de entrevista.

A continuación, se presenta una tabla en donde se exponen las categorías y las dimensiones que fueron tomadas en cuenta para la aplicación de la entrevista y el análisis posterior que respondiera a los objetivos planteados.

Tabla 6. Categorías y dimensiones

<i>Categoría</i>	<i>Dimensión</i>
<i>Competencias genéricas</i> Son los conocimientos, actitudes y habilidades que los estudiantes de bachillerato evidencian a partir de una serie de actividades propuestas por el docente tomando en cuenta el plan de estudios	Competencias genéricas desarrolladas
	Competencias genéricas más relevantes
	Competencias genéricas no desarrolladas
	Evidencias de su desarrollo
	Proceso de desarrollo de las competencias genéricas
	Alcances de los estudiantes
	Limitaciones de los estudiantes
<i>Percepción docente</i> Es la vivencia y la perspectiva que tiene el docente acerca del fenómeno estudiado	Experiencia
	Recursos utilizados
	Escenarios idóneos
	Limitaciones del docente
	Cambios para mejorar la práctica

Fuente: elaboración propia

Una vez aplicadas las siete entrevistas, estas fueron transcritas y posteriormente ordenadas de tal manera que se pudieran establecer las categorías y las subcategorías, dado que se llevó un proceso inductivo para el establecimiento de estas. Después de transcribir las entrevistas, se ingresaron en un libro de Excel para seleccionar y realizar un barrido de información que facilitara su codificación y estudio de acuerdo con la técnica de análisis de contenido. Es importante destacar que no se empleó ningún otro programa.

CAPÍTULO IV

4.1 Resultados

Los resultados que se muestran a continuación fueron analizados conforme el diseño de las preguntas del guion de entrevista. Con base en las respuestas fundamentadas en la percepción de los profesores, se pretendió identificar cuáles son las competencias genéricas que los estudiantes del Centro Universitario de Desarrollo Integral han desarrollado a lo largo de su trayectoria académica. Además, se pudo analizar tanto las acciones que los profesores realizan para fomentar el desarrollo de competencias genéricas, como el proceso que las y los estudiantes llevan a cabo para adquirirlas. También se evaluó el alcance y las limitaciones que profesores y estudiantes enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas competencias.

Para el análisis de los resultados se presentan 14 tablas de procesamiento de información, cada tabla representa la pregunta y las respuestas que los siete profesores dieron, también se encuentran las categorías, las subcategorías y las dimensiones encontradas en las respuestas. El proceso para la categorización fue de tipo inductivo, por lo tanto, estos datos se obtuvieron una vez realizadas las entrevistas. Es importante comentar que en este apartado se identificará a los entrevistados utilizando los seudónimos descritos en el diseño metodológico.

En la primera tabla que corresponde a la pregunta número uno, ¿cuáles eran las competencias genéricas que ellos consideraban que los estudiantes desarrollaban en sus respectivas asignaturas?, las competencias que los siete docentes mencionan en sus respuestas coinciden con las competencias genéricas que se deben desarrollar en el bachillerato de acuerdo con el acuerdo 444 de la SEP (2008). Algunos entrevistados no mencionan la competencia exactamente como se encuentra redactada en el acuerdo, pero al considerar toda la respuesta proporcionada, es posible identificarla como alguna de las 11 competencias delineadas en el acuerdo 444.

Tabla 7 Procesamiento de la información

PREGUNTA 1. Cuáles son aquellas competencias genéricas que sus estudiantes han logrado desarrollar en su asignatura			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>

<p>ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC</p> <p>es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos, aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida, mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de valores, ideas y prácticas sociales contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es sensible, aprecia e interpretación el arte. 2. Innova y propone soluciones. 3. Aprende por iniciativa e interés propio. 4. Respeta la interculturalidad y la diversidad de valores, ideas y prácticas sociales. 5. Contribuye al desarrollo sustentable 	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Participación y responsabilidad social</p>	<p>Competencias genéricas que los estudiantes sí desarrollan</p>
<p>ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC</p> <p>Dentro de mi asignatura una de las competencias que se trabajan, es pensar de forma crítica y reflexiva, sostener una postura personal sobre temas de interés de relevancia general y comunicar a partir de ciertos códigos o medios.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar de forma crítica y reflexiva, sostiene una postura personal 3. Comunicar a partir de códigos 	<p>Expresión y comunicación</p> <p>Pensamiento crítico y reflexivo</p>	
<p>ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC</p> <p>En una de ellas es sensible al arte y participan la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros la otra que yo eh he visto en mis alumnos es el desarrollo de innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de los métodos establecidos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensible al arte, aprecia e interpreta sus expresiones. 2. Innova y propone soluciones 	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Pensamiento crítico y reflexivo.</p>	
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC</p> <p>Conocerse a sí mismo, en donde la tienen que conocer y aprender de sí mismos para la apreciación del arte eso es muy importante, dentro de estos tienen que conocer la parte como</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocerse a sí mismo, la parte emocional y sensibilidad, expresen emociones y aprecien el arte 	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p>	

emocional que debe tener como esta sensibilidad, he tratado que desarrollen ese conocimiento de sí mismos para poder expresar sus emociones en la aplicación de la arquitectura			
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC</p> <p>Puedo reconocer que logran la 8 que es participa y colabora de manera efectiva en equipo. También podría ser el de elige y practica estilos de vida saludable, creo que van ligadas la 5 y las 6 es desarrollen innovaciones y propone soluciones para problemas a partir de métodos establecidos y las la de sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colabora de manera efectiva 2. Elige y practica estilos de vida saludable 3. Innova y propone soluciones 4. Sustenta una postura personal sobre temas de interés de manera crítica 	<p>autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Pensamiento crítico y reflexivo</p> <p>Trabajo colaborativo</p>	
<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC</p> <p>la competencia de participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias valores ideas y prácticas sociales y, por último, desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participa y colabora de manera efectiva 2. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad 3. Innova y propone soluciones 	<p>Pensamiento crítico y reflexivo</p> <p>Trabaja colaborativo</p> <p>Participa con responsabilidad en la sociedad</p>	
<p>ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC</p> <p>Propuestas de soluciones a diversos problemas siguiendo una metodología, desarrollo de un pensamiento crítico y contribución a un desarrollo sustentable.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propone soluciones a problemas 2. Desarrollo de un pensamiento crítico 3. Contribuye al desarrollo sustentable 	<p>Pensamiento crítico y reflexivo</p> <p>Participa con responsabilidad en la sociedad</p>	

Fuente: creación propia

Cabe destacar que, al implementar las categorías de las respuestas de la pregunta uno, éstas se relacionaron directamente con las competencias genéricas establecidas en dicho acuerdo. En cuanto a las subcategorías, se asociaron con otra clasificación ya definida en el acuerdo 444. Las competencias genéricas son once; y se encuentran dentro de siete categorías (que son tomadas como subcategorías) y a su vez, cada competencia contiene una serie de atributos que le dan mayor especificidad a cada una, y que más adelante serán de utilidad para su análisis.

Dentro de las respuestas obtenidas por los siete docentes, mencionan que de las 11 competencias desarrollan 10, aunque existen competencias que los docentes coinciden que se desarrollan en mayor medida que otras; como es el caso de

- La competencia 5 *Desarrolla innovaciones y propone soluciones a partir de métodos establecidos*; cinco de los docentes comentan que sus estudiantes sí la desarrollan,
- La competencia 6 *Sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva*; cuatro de los docentes mencionan que la desarrollan,
- La competencia 3 *Es sensible al arte y aprecia e interpreta sus expresiones* fue mencionada tres veces,
- Posteriormente la competencia 8; *Colabora de manera efectiva en equipos diversos*, la competencia 10 *Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y diversidad de valores, ideas y prácticas sociales* y la competencia 11 *contribuye al desarrollo sustentable* fueron mencionadas dos veces por los docentes.
- En el caso de la competencia 1 *Se conoce y valora a sí mismo*, la competencia 2 *Elige y practica estilos de vida saludables*, la competencia 4 *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante códigos* y la competencia 7 *Aprende por iniciativa propia*, estas fueron mencionadas solo una vez.
- Por último, la competencia que no fue mencionada por algún docente fue la competencia 9, *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*.

La primer pregunta permite dar respuesta al objetivo inicial, el cual es identificar las competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral.

En la siguiente tabla de procesamiento de información se muestran las respuestas de la pregunta número 2, la cual es complementaria de la primer pregunta, dado que en la primera se hace hincapié sobre las competencias que se están desarrollando. Ya en este apartado se les cuestiona: *¿qué es lo que pasa con las competencias genéricas que no se estaban propiciando en los estudiantes?*

Tabla 8 Procesamiento de información

PREGUNTA 2 En caso de que sólo desarrolle algunas como lo acaba de mencionar qué pasa con el resto de las competencias genéricas			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Las materias que imparto son muy técnicas entonces solamente me enfoco en los contenidos más que en desarrollar las competencias a cabalidad	Las materias son técnicas	Me enfoco en los contenidos	como Razones de no propiciar competencias genéricas
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC No es que no se efectúen todas, sin embargo, creo que dentro del planteamiento del propósito de las actividades se tienen que tomar como referentes algunas, pero a la par se siguen trabajando.	Algunas se toman como referentes	Dentro del planteamiento del propósito de las actividades	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC En algunas no en su totalidad o no como uno espera, hay algunas este qué son como muy controversiales, nosotros tratamos de encauzarlos hacia un tema o una situación pero les cuesta mucho trabajo, mucho mucho trabajo	Algunas son controversiales	Se encauzan hacia un tema o situación, pero cuesta trabajo	
ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC			

En esta parte de la parte física donde se conocen ellos mismos en donde te exige desarrollar en cuestiones físicas no pues hay ocasiones o no sé si sea como un aspecto generacional. así muchos chicos cuando tenemos clases muy temprano pues los chicos vienen todos así este dormitados.	Desarrollar cuestiones físicas	Falta desarrollar esas actividades, no se si sea un aspecto generacional, cuando es muy temprano llegan dormitados	
ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC Hay algunas que tienen que ver más con por ejemplo la de sensible al arte y participa la apreciación de interpretaciones en sus expresiones en distintos géneros como que no concuerda tanto, entonces es como complicado, como las que tal vez no alcanzo a ligarlas con los temas	Hay algunas que no concuerdan y no alcanzo a ligarlas con mis asignaturas	la de sensible al arte, las de expresión y las que son muy sociales	
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Todas son importantes, pero siento que son las que se enfocan más en las materias que doy y suelo darles más importancia a ellas.	Todas son importantes,	Me enfoco más en las competencias de las materias que doy	
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Debido que la materia es más enfocada al ámbito científico, las demás competencias se ven mejor reflejadas en otro tipo de asignatura	La materia está enfocada al ámbito científico	Las demás competencias se reflejan mejor en otras asignaturas	

Fuente: creación propia

En este caso, las siete respuestas de los docentes están relacionadas con la asignatura que cada uno de ellos imparte. En el caso de profesor Edgar, se menciona que la asignatura que imparte es muy técnica y que por lo tanto se enfoca solo en los contenidos, el profesor Carlos responde que las competencias que toma en cuenta son las que están enfocadas al ámbito científico (ya que la materia que imparte es Biología), La profesora Sandra indica que todas las competencias son importantes aunque ella se enfoca en las competencias propias de sus materias (competencia disciplinares), dos profesores concuerdan en que toman algunas como referentes, dado que no

alcanzan a relacionar todas con las actividades de las asignaturas que imparten. El profesor Mateo afirma que estas competencias son controversiales, por lo tanto es difícil encauzarlas a situaciones o temas de la clase. Por último, la profesora Sofía y el profesor Carlos enfatizan que las competencias relacionadas con la parte física, artística y social prefieren dejarla para que se desarrollen en otras asignaturas. Cabe resaltar que estos dos docentes imparten las asignaturas de Química y Biología.

Como se puede observar, la mayoría de los docentes prioriza el contenido, los objetivos y las actividades relacionadas con sus materias o las competencias disciplinares o profesionales, posteriormente revisan si existen competencias genéricas que se vinculen con estos aspectos y las integran. Por lo tanto, las competencias genéricas que no tienen relación son descartadas, y en el caso de los profesores Carlos y Sofía, asumen que existen otras asignaturas las abordarán.

Otro aspecto importante y complementándolo con las respuestas de la pregunta número 1; es que las competencias que los docentes propician o aquellas que dejan a un lado, están relacionadas con el área disciplinar a la que pertenecen, ya sea que impartan asignaturas en el área de tronco común o de alguna de las cuatro especialidades (capacitación profesional).

En la tabla que corresponde a la pregunta 3, se les pidió a los docentes que describieran algunas situaciones en donde se evidencie que los estudiantes han desarrollado competencias genéricas, esta pregunta está relacionada con el segundo objetivo específico, el cual busca que se analice el proceso que los estudiantes llevan a cabo para desarrollar las competencias genéricas.

Tabla 9. Procesamiento de información

PREGUNTA 3 Mencione algunas situaciones que den evidencia de que las competencias genéricas se han desarrollado en los estudiantes			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Cuando los alumnos por sí mismos empiezan a investigar sobre todo de tecnologías sustentables o materiales nuevos. Adelantarse un poco a la clase Hacer trabajos mejores cada vez.	Cuando investigan por sí mismos, cuando se adelantan a la clase Cuando sus trabajos cada vez son mejores	En clase	Evidencias de los estudiantes al desarrollar las
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC			

<p>lo puedo corroborar en el día CUDI, que es un evento en la institución donde los alumnos aplican los saberes de manera general y por especialidades, en ese día los alumnos exponen algunas evidencias o productos de aprendizaje y en lo particular ocupan la expresión oral y escrita, la interpretación de algunas posturas para poder generar algún producto</p>	<p>Exponen sus productos de aprendizaje, utilizan la expresión oral y escrita, e interpretan algunas posturas</p>	<p>El día CUDI aplican sus saberes de manera general y por especialidades</p>	<p>competencias genéricas</p>
<p>ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC Nosotros damos desde el principio como que las bases y fundamentos del diseño un ejemplo no, y ellos tienen que partir de ahí para poder justificar un producto entonces ya que ya que está el producto lo tienen que justificar</p>	<p>Damos desde el principio como que las bases y fundamentos Ellos justifican sus productos</p>	<p>En clase</p>	
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC Empiezan a expresarse más reflexivamente o sea eh me preguntan más cosas o sea empiezan a dudar de cosas que pueden ser, empiezan a ser más reflexivos empiezan a preguntar más pero cosas muy conscientes no preguntas este sin sentido o vacías y al despejar la duda se ve aplicado en el trabajo que me están entregando</p>	<p>Son más reflexivos al expresarse, hacen preguntas muy conscientes no sin sentido, dudan de su aplicación, despejan sus dudas y lo aplican en su trabajo</p>		
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC cuando ellos ya por su cuenta por iniciativa propia ya saben por ejemplo buscar información, saben dónde buscar información o ellos mismos generan como sus formas de aprender, pues ellos aprenden que tienen que entregar un producto colaborando entre todos y que esa calificación que obtengan es el esfuerzo de todos</p>	<p>Cuando por iniciativa propia saben dónde buscar información, generan sus propias formas de aprender, aprenden que para entregar un producto y obtener una calificación deben colaborar.</p>	<p>Se ve reflejado fuera de la escuela</p>	

entonces creo que esas las aprenden y las desarrollan en otros ámbitos fuera de la escuela			
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC cuando se hacen proyectos de intervención comunitaria, para que intervengan a veces se tiene como un prejuicio hacia cierta comunidad, el cual va cambiando a lo largo de su investigación y toman una percepción nueva de dicha comunidad.	Ellos intervienen y a lo largo de su investigación van cambiando su percepción de la comunidad	En proyectos comunitarios	
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Al momento de aplicar el método científico como una actividad se les plantea que lo realicen con una problemática de su comunidad, en primer lugar observar e identificar cual es el problema, desarrollar el objetivo que quieren alcanzar, posteriormente proponer soluciones que pueden ser satisfactorios o no. están aprendiendo a hacer sin darse cuenta como tal.	Al aplicar el método científico con una problemática de su comunidad, observan, identifican una problemática, desarrollan el objetivo, proponen soluciones y obtienen resultados. Aunque lo hacen sin darse cuenta como tal		

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las respuestas otorgadas por los docentes, una manera en que los estudiantes muestran estas evidencias es cuando se expresan de forma oral o escrita, pues son más reflexivos, hacen preguntas más conscientes y estos cuestionamientos se ven reflejados en sus trabajos o en sus exposiciones, lo cual encaja con algunos atributos de la competencia 6 *sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva*.

Otra evidencia que mencionan tres profesores es cuando los estudiantes realizan investigaciones. El profesor Edgar y la profesora Sandra indican que una evidencia ocurre cuando ellos investigan por sí mismos. El profesor Carlos sostiene que los estudiantes investigan e intervienen en algún proyecto llegan a cambiar la percepción que ellos tenían al inicio de su investigación. Por último, la profesora Sofía menciona que la evidencia se muestra cuando aplican el método científico en algún proyecto relacionado con su comunidad, esto implica que observan,

identifican problemáticas, obtienen resultados y proponen soluciones. Otros aspectos que fueron mencionados como pruebas, son la iniciativa para buscar información, se adelantan a realizar algunas actividades, cuando sus trabajos van mejorando progresivamente, cuando generan sus propias formas de aprender y por último cuando colaboran para entregar un producto.

Otro aspecto importante que los docentes mencionaron y se tomó como una subcategoría, es que estos resultados no sólo están presentes en el salón de clases, sino que también se contempla que los estudiantes muestran dichas evidencias fuera del aula como en proyectos que llegan aplicar en sus comunidades y en el día CUDI, que es un día al final del semestre en donde se les invita a sus familiares a observar los productos que los estudiantes deciden mostrar junto con sus profesores, ese día evidencian de diferentes maneras lo que han aprendido en sus asignaturas. Este aspecto cobra relevancia dado que una de las características de la aplicación de las competencias genéricas, es que estas se evidenciaran en contextos inéditos fuera la escuela o bien mediante proyectos o actividades extraescolares que propone la RIEMS.

Finalmente, se puede observar que existe relación entre las evidencias que los estudiantes muestran de acuerdo con los profesores y los atributos que le dan especificidad a esas competencias.

En la tabla que corresponde a la pregunta 4, se les pidió a los docentes que describieran aquellas situaciones que de acuerdo con su práctica ayudaban a propiciar el desarrollo de competencias genéricas.

Tabla 10. Procesamiento de información

PREGUNTA 4 Durante su práctica docente qué situaciones logra identificar que propician el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC En la competencia de apreciación al arte cuando uno como profesor se da cuenta más o menos del estilo de diseño de los alumnos en este momento y se les propone incluso alguna escultura o una pintura que considere uno que le	En la competencia de apreciación al arte se les propone una escultura o pintura que le puede gustar.	De ahí aprecia y ellos solo buscan.	Situaciones que propician en desarrollo de competencias genéricas

puede gustar al alumno, ahí él solo Empieza a apreciar y después ellos solos empiezan a buscar			
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC puede ser el trabajo basado en proyectos, la parte del aprendizaje in situ	El trabajo basado en proyectos y el aprendizaje in situ		
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC es enganchar al alumno, eh yo por lo regular siempre hay una estrategia de que yo doy ejemplos de la vida real o de la vida cotidiana o del mundo real, yo los pongo a hacer actividades involucrarlos y hacerlos sentir importantes	Enganchar al alumno	Doy ejemplos de la vida real, hacen actividades, los involucro y los hago sentir importantes	
ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC Puedo enfatizar ahí en el trabajo colaborativo, les muestro que el trabajo en la realidad o en el ámbito laboral si es posible lograr, puedo ver reflejada la parte en la que los chavos aunque no sea con quien hubieran querido trabajar se responsabilizan por el trabajo de equipo	Trabajo colaborativo	Les muestro que en el trabajo es posible lograrlo, se responsabilizan por el trabajo en equipo	
ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC El hecho de que haya muchos y que yo tenga que hacer equipos para establecer una estrategia en donde pueda manejar al grupo esa estrategia en donde la mayoría pueda y el que yo tenga que ser equipos creo que esa es una situación en donde está fomentando la competencia 8, la 11 se deben propiciar acciones responsables, me parece que eso fomenta que tengamos que implementar una participación de conciencia cívica y ética, fomentar	Una estrategia en donde pueda manejar al grupo Implementando la participación de conciencia cívica y ética, fomentando campañas para evitar contaminar y reducir el consumo de materiales	Se fomenta la competencia 8. Cuando hay muchos alumnos Se fomenta la competencia 11	

campañas para evitar contaminar y reducir nuestro consumo de materiales			
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Cuando los alumnos muestran mayor interés hacia ciertos temas, suelen investigar o ir más allá de lo que les pido.	Cuando muestran mayor interés investigan o van más allá de lo que les pido		
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC principalmente el trabajo colaborativo, participación entre todo el grupo, un ambiente que propicie una lluvia de ideas.	El trabajo colaborativo La participación grupal Ambientes que propicien lluvia de ideas		

Fuente: Elaboración propia

De los siete profesores; el profesor David y la profesora Sofía, hacen referencia que una de las situaciones que ellos realizan para propiciar las competencias genéricas es llevar actividades que contemplen el trabajo colaborativo. En el caso de profesor Carlos, menciona que es importante el manejo de grupo, dado que a veces el número de estudiantes dentro de cada grupo es considerable. Por su parte, la profesora Sofía agrega que los ambientes en donde se propicie la participación grupal es importante. El profesor David especificó que el trabajo basado en proyectos y el aprendizaje situado era el idóneo. El profesor Edgar señala que al basarse en los intereses y el estilo de los estudiantes al plantear las actividades, suele fomentar que ellos mismos aprecien e investiguen por propia iniciativa. Por último, el profesor Mateo comenta que es importante enganchar al estudiante con ejemplos de la vida real y en donde se sientan involucrados e importantes.

Dos de los docentes mencionaron específicamente situaciones enfocadas en competencias. El profesor Edgar dijo que para propiciar la competencia 2 Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, él propone la realización de esculturas y pinturas que puedan apreciar. Por su parte, el profesor Carlos, se enfoca en la competencia 8 Colabora de manera efectiva y la competencia 11 contribuye al desarrollo sustentable, y las situaciones que describe son las campañas que propone a los estudiantes para el cuidado del medio ambiente y la reducción de el consumo de materiales. Hay que resaltar que en el caso del profesor Edgar las asignaturas que imparte son materias relacionadas con el diseño en

espacios arquitectónicos, y en el caso del profesor Carlos, éste imparte las materias de Química, Biología y Ecología, por lo que se considera que estas competencias se encuentran relacionadas con sus áreas de especialidad.

Por último, la profesora Sandra no menciona lo que ella lleva a cabo para propiciar dichas competencias, pero si destaca que las situaciones en donde el estudiante demuestra que está desarrollando competencias es cuando muestra mayor interés, investiga y va más allá de lo que se le solicita.

En la siguiente tabla se describe las respuestas de la pregunta 5, se pidió que respondieran cuáles eran las fortalezas o alcances que el estudiante tiene una vez que desarrolla competencias genéricas, lo que permite dar respuesta al último objetivo específico: analizar los alcances y limitaciones del desarrollo de las competencias genéricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral.

Tabla 11. Procesamiento de información

PREGUNTA 5 cuáles son las fortalezas o alcances que ha identificado que el estudiante ha logrado desarrollar como parte de las competencias genéricas			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC honestamente nunca he pensado en ello y creo que tardaré un buen rato responderte eso o en idear una respuesta, prefiero pasar	Nunca he pensado en ello		Alcances y fortalezas de los estudiantes al desarrollar competencias genéricas
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC nuestros alumnos al momento de egresar se incorporan al campo laboral o les es muy fácil ingresar a la educación superior porque tienen las bases para tener ese nivel. Algunos alumnos que regresan de la institución tienen conocimientos que les han permitido llevarse muy muy relajado el primer semestre o hasta el segundo de algunas carreras que eligen ya sea	Cuando ingresan a la educación superior o al campo laboral les es muy fácil por el conocimiento que tienen,	Se llevan muy relajado el primer y segundo semestre	

arquitectura, pedagogía, trabajo social, entre otras.			
<p>ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC</p> <p>Las fortalezas son eh la parte cuando el alumno ya va entrar a la universidad, mi objetivo siempre es que va a hacer o sea yo en en mi situación como profesor yo involucro mucho a mis alumnos para que avancen a de nivel académico, sí formamos estudiantes técnicos o especialistas en algo sí pero yo voy más más allá.</p>	<p>La fortaleza es cuando avanzan de nivel académico y entran a la universidad</p>		
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC</p> <p>La autorreflexión podríamos llamarlo como una autoevaluación también porque los chicos pueden considerar que están teniendo un mejor desarrollo o donde les falta un poquito más, en la parte social pues ellos van a contribuir de forma muy grande a la sociedad ya sea con su propia arquitectura o trabajando en sectores de gobierno saben que están haciendo el día de hoy que están aprendiendo el día de hoy en el futuro va a ser importante no solo para ellos si no a nivel global</p>	<p>La autorreflexión y autoevaluación los hace considerar que tienen un mejor desarrollo o si les falta,</p>	<p>En la parte social ellos van a contribuir con su arquitectura, saben que lo que aprenden hoy será importante en el futuro no solo para ellos sino a nivel global.</p>	
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC</p> <p>Pues principalmente autonomía, porque cuando ellos ya desarrollan esas competencias eh ya tal vez ya no necesitan tanto un guía no pero ya lo pueden hacer ellos mismos el hecho de que ya puedan adquirir una competencia ya te da el poder de que tú guíes tu propio conocimiento, tus habilidades, que tu muevas</p>	<p>Principalmente autonomía</p>	<p>Ya no necesitan tanto de un guía ya lo pueden hacer ellos mismos, pueden adquirir una competencia, les da el poder para guiar su conocimiento, sus habilidades, que ellos muevan</p>	

ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC La generación de una opinión propia crítica y reflexiva acerca de cualquier tema que se le plantee	Generar una opinión crítica y reflexiva sobre un tema		
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC cuando tienen una opinión propia crítica y reflexiva acerca de cualquier tema que se le plantee	Una opinión crítica y reflexiva de algún tema		

Fuente: Elaboración propia

En el caso de las profesoras Sandra y Sofía, ambas destacaron que la principal fortaleza era la generación de una opinión crítica y reflexiva sobre algún tema, en relación con estas respuestas. El profesor Daniel menciona que las fortalezas que ellos generaban era la autorreflexión y la capacidad para autoevaluarse, ya que estas características les permiten comprender si llevan un buen desarrollo o si necesitan mejorar, así mismo, entienden que lo que aprenden hoy le servirá para su futuro. El profesor Carlos destaca principalmente la autonomía como una fortaleza, ya que si los estudiantes poseen esta habilidad, les permitirá aprender por ellos mismos sin necesitar un guía, además, les brinda la posibilidad de dirigir y aplicar sus conocimientos de manera independiente. Cabe destacar que algunas de las fortalezas que los docentes han mencionado, corresponden o se relacionan con las competencias genéricas; como es el caso de la competencia 6 Sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva y la competencia 7 aprende por iniciativa propia.

Con respecto a los alcances, los profesores Mateo y David, coincidieron en que el desarrollo de competencias genéricas les permite avanzar de nivel académico, específicamente ingresar a la educación superior, lo que resalta el hecho que una de las misiones del desarrollo de las competencias genéricas establecidas en el perfil de egreso es que éstas les permiten incorporarse al área profesional, o bien continuar con sus estudios del nivel superior. Es importante resaltar que los docentes que hicieron esta afirmación son profesores que imparten alguna asignatura en el área profesional.

En la tabla que corresponde a la pregunta número 6, se les pidió a los docentes que comentaran cómo fue que se habían adentrado en el tema de las competencias desde su práctica docente.

Tabla 12. Procesamiento de información

PREGUNTA 6 Cómo fue que se adentró en el tema de las competencias desde su práctica docente			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
<p>ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC</p> <p>Cuando empecé a dar clases mi jefa directa me proporcionó la información y me explicó cómo abordarlo</p>	<p>Mi jefa me proporcionó información y me explicó cómo abordarlo</p>		<p>Maneras en que el docente de adentró en el tema de las competencias</p>
<p>ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC</p> <p>A partir del 2011 como estudiante de la carrera técnica en puericultura se abarca en el programa de educación preescolar el tema de competencias y a partir de los programas de educación preescolar. Bibliografía de las competencias. En la institución nos brindan capacitaciones cada 6 meses en las cuales nos mencionan ciertas actualizaciones o diferentes campos en relación a las competencias.</p>	<p>En el 2011 como estudiante conocí el tema de competencias a partir de los programas de preescolar, con bibliografía de las competencias y mediante capacitaciones en la institución</p>		
<p>ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC</p> <p>Me pasó a mí eh pues por necesidad de principio pero eh veamos hay muchos profesores que no tenemos eh esa parte de estudio de la pedagogía En estos años vamos entendiendo los formatos de planeación y poco a poco nosotros como docentes hemos tomado actualizaciones y todo ese tipo de diplomados porque son importantes para nosotros.</p>	<p>Entendemos con los formatos de planeación, hemos tomado actualizaciones y diplomados</p>	<p>Por necesidad, hay profesores que no tenemos estudio de la pedagogía. Son importantes para nosotros</p>	
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC</p> <p>Cuando yo entro a la parte de la docencia o empiezo a trabajar como docente eh pues me doy cuenta que no nada más se trataba de saberlo y enseñarlo me doy cuenta que es</p>	<p>Me profesionalicé mediante una maestría y empiezo a conocer estrategias y cómo desarrollan el aprendizaje</p>	<p>Me dí cuenta que no solo de trata de saber, sino que es complicado que otra persona pueda aprender</p>	

complicado el que otra persona pueda aprender lo que tú sabes no es un tema sencillo entonces al momento de tratar de profesionalizar la parte docente por medio de una maestría pues empiezo a conocer diferentes tipos de estrategias			
ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC de hecho en la maestría me tocó como estudiante que se empezó a implementar, aunque este entonces yo ya llevaba las competencias como estudiante y después ya cuando empecé el trabajo si tenía prácticamente de aplicarlas y con los cursos que tomé pues creo que más o menos aprendí a usarlas	En la maestría me tocó como estudiante conocerlas, en el trabajo tenía que aplicarlas y con los cursos aprendí a usarlas		
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC con las capacitaciones, nos daban a leer cuáles eran las competencias genéricas	Con las capacitaciones	Nos daban a leer cuáles eran las competencias	
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Por parte de la institución donde laboro en el CUDI (Centro Universitario de Desarrollo Integral) donde cada ciclo escolar nos comparten la información durante las academias.	En la institución cada ciclo nos comparten información en academias		

Fuente: Elaboración propia

De los siete profesores, el profesor Edgar, las profesoras Samantha y Sofía, mencionaron que una de las maneras en cómo se han adentrado en el modelo por competencias es por medio de información que les ha facilitado la institución. En el caso de los docentes Samantha, Mateo, Miguel y Carlos, afirman que lo han hecho mediante capacitaciones o actualizaciones que han tomado dentro de la institución o en otras instituciones en donde laboran. La profesora Samantha y el profesor Carlos mencionan que cuando fueron estudiantes universitarios fueron formados bajo del modelo por competencias. Respecto al profesor David dijo que debido a la necesidad de comprender cómo podía enseñar y dado que no tenía formación en educación, optó por estudiar un posgrado en Educación, esto le permitió adentrarse en el tema de las competencias. Por último,

el profesor Carlos señaló que aprendió a integrarlas mediante la utilización de los formatos de planeación proporcionados en diferentes escuelas, los cuales se van adaptando con cada cambio de Modelo Educativo.

Como se pudo observar en las respuestas de los profesores, estos se han informado o capacitado no sólo en un lugar o mediante la misma capacitación, debido a que algunos han tomado las actualizaciones que les ofrecen en las instituciones donde laboran, y otros optan por buscarlas por cuenta propia.

En la tabla correspondiente a la pregunta número 7, se les preguntó la percepción que ellos tienen respecto al desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de bachillerato.

Tabla 13. Procesamiento de información

PREGUNTA 7 cuál es la percepción que usted tiene respecto al desarrollo de las competencias genéricas de las asignaturas que imparte			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Son de suma importancia muchas de ellas mi jefa directa me hizo notar que son competencias que tal vez no sabía que se aplicaban,	Son de suma importancia.	Mi jefa me hizo notar que son competencias que no sabía que se aplicaban	La percepción del docente respecto a la importancia de desarrollo de competencia genéricas
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC Están establecidas, sin embargo, creo que es importante que los otros niveles educativos nos ayuden a afianzar estos conocimientos o estas habilidades para que cuando los alumnos egresen e ingresen a la educación media superior, estas hayan llegado a su culminación total y no haya abismos o huecos dentro de los saberes o las habilidades de los alumnos.	Están establecidas	Es importante que los otros niveles educativos afiancen los conocimientos o habilidades para cuando ingresen a la EMS lo hagan con la culminación total	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC Mira nosotros en un momento quisiéramos este aplicar todo pero realmente no se puede porque algunas	Quisiéramos aplicar todo, pero no se puede,	Algunas son de ciencias sociales muchos conceptos o definiciones. El arte es	

son como le podemos llamar pues como las ciencias sociales no como de muchos conceptos este definiciones este eh por esa línea y en el caso de diseño de arte es un poco más abierto pero eh no nos limita a este a poder aplicarlas, este a veces no encaja en las demás competencias		más abierto, pero no nos limita a aplicarlas a veces no encajan en las demás competencias	
ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC Son sumamente necesarias, la parte social la parte humana no que eso es muy importante, van más enfocadas como a la parte humana no solo que son buenas sino que son necesarias.	No solo son buenas, sino son necesarias	están enfocadas a la parte social y humana	
ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC Me parece que sí son necesarias, siento que estas competencias como que te quedan este para aplicarlas no necesariamente en algo teórico sino en la vida	Son necesarias	Para aplicarse no solo en lo teórico sino en la vida	
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Sé que son importantes y me gustaría poder abarcar todas las competencias en las asignaturas, pero creo que a veces no me es posible o el tiempo no me permite abarcar todas ellas.	Sé que son importantes	Me gustaría abarcar todas pero por el tiempo no me es posible	
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Son fundamentales para la formación de cualquier alumno	Fundamentales	Para la formación del alumno	

Fuente: Elaboración propia

Los siete docentes mencionaron que el desarrollo de estas competencias es fundamental, importante o necesario para los estudiantes, ya que no están enfocadas en lo teórico, sino en la parte social, humana y son para la vida. El profesor Mateo y la profesora Sandra reconocieron que a pesar de su importancia no logran aplicar todas, dado que el tiempo no se los permite, o bien, es complicado que encajen completamente en sus asignaturas, aún así les gustaría poder propiciarlas. Por último, la profesora Samantha señaló que debido a su importancia sería adecuado que los

niveles anteriores afianzaran los contenidos o habilidades necesarias para que los estudiantes ingresen a la Educación Media Superior. Esto último resalta una de las problemáticas destacadas por el INEE, ya que en el capítulo I se menciona que el rezago con el que llegan los estudiantes a cursar el bachillerato en ocasiones dificulta el desarrollo de dichas competencias.

En la tabla que corresponde a la pregunta número 8, se les pidió a los docentes que mencionaran cuáles eran las tres competencias genéricas que desde su práctica docente consideraban que tenían mayor relevancia para el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 14. Procesamiento de información

PREGUNTA 8 Como parte de la práctica docente que tiene con los estudiantes podría referirme 3 competencias genéricas las cuales usted considera que son mayormente relevantes para el aprendizaje de los estudiantes			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC sí ajá la primera sería es sensible al arte y participa en la interpretación y expresión e interpretación de sus expresiones en distintos géneros, Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos y por último contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica con acciones responsables	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables	Autodeterminación y cuidado de sí Pensamiento crítico y reflexivo. Participación y responsabilidad social	Las tres competencias genéricas más relevantes que los docentes consideran que se deben desarrollar
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC	4. Escucha, interpreta y emite mensajes	Pensamiento crítico y reflexivo.	

<p>que piense en forma crítica y reflexiva, que exprese y comunique y que participe con responsabilidad en la sociedad.</p>	<p>pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p>	<p>Participación y responsabilidad social</p> <p>Expresión y comunicación</p>	
<p>ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC</p> <p>Lo principal que trabajo siempre es la de sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos es eso es como que la esencial, la otra sí es escucha interpreta este y emite mensajes que eso es como nosotros somos comunicólogos y nosotros somos lo que los que tenemos que escuchar interpretar de lo que escuchamos y ya después emitirlo como un mensaje sale esas son las principales y para una tercera sería desarrollar innovaciones que propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos</p>	<p>2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros. 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos</p>	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>Expresión y comunicación</p>	

<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC</p> <p>Claro La parte de auto conocerse es bueno hacen esa reflexión muy grande eh la parte del del trabajo colaborativo que es muchísima la contribución social que tiene entonces esas partes no la parte social el trabajo colaborativo y la autorreflexión </p>	<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</p> <p>6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p> <p>8.Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p>	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>Trabajo colaborativo</p>	
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC</p> <p>La de elige y practica estilos de vida saludables creo que esa va muy ligada con cómo te auto cuidas tú mismo, en cuanto a alimentación en cuanto a actividad física etcétera me parece también la de aprende por iniciativa de interés propio a lo largo de la vida porque finalmente si tú no te estableces una meta por ejemplo en este caso de estudio o algo así pues prácticamente aunque estudies algo en una carrera o algo si no hay interés pues no va haber, la de participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos porque también cuando nosotros nos enfrentamos a en un trabajo pues vas a tener que trabajar con personas que no necesariamente pues te lleves bien, tienes que trabajar y sacar un producto un trabajo</p>	<p>3. Elige y practica estilos de vida saludables</p> <p>7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <p>8.Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p>	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Trabajo colaborativo</p>	

<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC</p> <p>: serían: participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos, mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias valores ideas y prácticas, y sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva</p>	<p>8.Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. 10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales. 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</p>	<p>Pensamiento crítico y reflexivo.</p> <p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Participación y responsabilidad social</p>	
<p>ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC</p> <p>Se conoce y valora así mismo, contribuir a un desarrollo sustentable y participa e interactúa con diversidad.</p>	<p>1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables 8.Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p>	<p>Autodeterminación y cuidado de sí</p> <p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Participación y responsabilidad social</p>	

Fuente: Elaboración propia

Esta interrogante está directamente relacionada con la primera pregunta realizada, en la cual se les pide mencionar cuáles eran las competencias que ellos consideraban que los estudiantes desarrollaban, por lo tanto, con la pregunta número 8 se buscó contrastar si las competencias que los estudiantes desarrollaban eran las mismas que los profesores consideraban más importantes para fomentar en sus respectivas asignaturas.

Precisamente, las dos preguntas coincidieron en que de las once competencias genéricas que existen; diez de ellas sí desarrollan en diferente medida y también consideran que son relevantes, dejando de lado la competencia 9 *participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*, dado que no fue mencionada en ninguna de las respuestas que dieron los docentes.

Las competencias genéricas que los docentes consideran mayormente relevantes son las siguientes: tres de los profesores consideran que la competencia 6 *sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva* y la competencia 8 *colabora de manera efectiva* son mayormente relevantes, las cuales pertenecen a la subcategoría de pensamiento crítico y reflexivo y a la de trabajo colaborativo, lo cual coincide con algunas de las fortalezas que los docentes observan que los estudiantes poseen cuando han desarrollado este tipo de competencias.

Posteriormente, dos de los profesores mencionaron que la competencia 1 *se conoce y valora a sí mismo*, la competencia 2 *es sensible al arte y aprecia e interpreta sus expresiones*, la competencia 4 *escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante códigos*, la competencia 5 *desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos*, la competencia 10 *mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y diversidad de valores, ideas y prácticas sociales* y, la competencia 11 *contribuye al desarrollo sustentable* son mayormente relevantes.

Las competencias que fueron mencionadas como mayormente relevantes en una ocasión fueron las competencias 3 *elige y practica estilos de vida saludables* y la competencia 7 *aprende por iniciativa propia*.

Se puede observar que las competencias que fueron mencionadas un mayor número de veces fueron la competencia 6 *sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva* y la competencia 8 *colabora de manera efectiva*, puesto que las demás fueron mencionadas sólo dos veces por los profesores. En lo que respecta a la competencia número 6, ya en respuestas anteriores los profesores mencionaron que una de las evidencias que podían notar en los estudiantes al momento de desarrollar competencias; era su capacidad reflexiva al momento de participar y solo dos profesores mencionaron en otra pregunta que ellos propiciaban el trabajo colaborativo, por lo tanto se podría decir que en el caso de la competencia 6, aunque los profesores consideren que es importante dicha competencia en sus respuestas no realizan actividades que las propicien, en el

caso de la competencia 8, aunque la consideran relevante, de los siete docentes sólo dos de ellos buscan que se desarrolle.

En la tabla de la pregunta número 9, se les pidió que describieran cuáles eran los escenarios de aprendizaje idóneo para el desarrollo de competencias genéricas.

Tabla 15. Procesamiento de información

PREGUNTA 9 Cuáles son los escenarios de aprendizaje idóneo para el desarrollo de competencias genéricas en sus asignaturas			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Se necesita estar en un ambiente conocido un ambiente tranquilo relajado que los alumnos no estén con un rigor, o uno como profesor haga que se interesen por el tema	Se necesita un ambiente conocido, tranquilo	Que los alumnos no entren con rigor y que el profesor haga que se interesen	Escenarios idóneos para desarrollar competencias
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC aquellos que les permitan a los chicos, poner en práctica en situaciones reales, aunque esto se ve un poco fragmentado por la cuestión de la pandemia, pero que les permita enfrentarse a la realidad social, siempre con lo real no idealizando escenarios.	Los que les permitan poner en práctica y enfrentarse a la realidad social	Situaciones reales no idealizando escenarios Aunque se fragmentó por la pandemia	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC Para mí sería importante la comodidad para mis alumnos. Eh la pizarra la utilizamos, pero ahorita es esencial un proyector y hacer y eso nos obliga sabes a qué... a hacer nuestra tarea porque un proyector tenemos que tener una presentación. para que los enganches en la clase, siempre les digo a mis alumnos yo voy a crear una atmósfera aquí de tranquilidad comodidad, pero hay reglas.	Es importante una atmósfera de tranquilidad y comodidad	Es esencial el proyector, nos obliga a hacer nuestra tarea, para engancharlos, pero hay reglas	

<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC</p> <p>Desarrollar proyectos, se hace un verdadero estudio de caso pues a donde hay un estudio de caso real o se trata de llevar a la realidad el proyecto, hay que hacer investigaciones donde vas a colaborar con otras, en este en esta parte de la investigación pues tienes que criticar o reflexionar si lo que tú estás investigando realmente es funcional.</p>	<p>Desarrollando proyectos, estudios de caso se trata de llevar a la realidad los proyectos</p>	<p>Hacer investigaciones colaborando con otros, tienes que criticar y reflexionar.</p>	
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC</p> <p>Pues las instalaciones deberían de ser las adecuadas, tal vez el exceso de alumnos en las aulas no es el idóneo son muchos entonces a veces es difícil como darle la atención personalizada a todos, necesitan tener unos grupos tal vez no tan numerosos</p>	<p>Las instalaciones deben ser las adecuadas.</p>	<p>el exceso de alumnos no es el idóneo porque es difícil atender a todos, grupos no tan numerosos, es difícil dar atención personalizada.</p>	
<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC</p> <p>Los espacios de práctica son los escenarios idóneos ya que llevan lo aprendido o lo teórico que vemos en clase a la parte práctica. El hecho de darles una buena teoría es un comienzo</p>	<p>Los espacios de práctica son los escenarios idóneos</p>	<p>Llevan lo aprendido o lo teórico a la parte práctica. Darles una buena teoría</p>	
<p>ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC</p> <p>Escenarios en donde se genera la confianza en el salón de clases, para animar a los estudiantes a participar sin temor a equivocarse o recibir alguna burla.</p>	<p>Donde se genera confianza en el salón de clases</p>	<p>Para animar a los estudiantes y participen sin temor a equivocarse o a recibir alguna burla</p>	

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los profesores Mateo, Edgar y Sofía, su respuesta fue similar mencionando que el escenario idóneo tenía que ser dentro de un ambiente conocido, cómodo, tranquilo y que les generara confianza; en este caso ellos especificaron que se procurara que no hubiera rigor, que los estudiantes sintieran que podían participar sin temor a equivocarse o a recibir burlas.

Los profesores David, Samantha y Edgar dieron respuestas que estaban relacionadas, para ellos un escenario idóneo consiste en generar espacios donde puedan poner en práctica lo que han aprendido o la teoría que han revisado en clase, también que existan proyectos o estudios de caso en donde haya situaciones que les permitan enfrentarse a la realidad, hacer investigación y colaborar con otros, aunque un profesor mencionó que esta situación se vio afectada por la pandemia.

El profesor Mateo mencionó que era importante utilizar recursos como el cañón dado que eso los obligaba a preparar mejor su clase, aunque no siempre existe la posibilidad de que este tipo de recursos se tenga disponible. Por último, el profesor Carlos hizo hincapié en que un escenario idóneo para el desarrollo de competencias era que los grupos fueran más reducidos dado que si eran numerosos no se les podía dar una atención personalizada.

En la tabla que corresponde a la pregunta número 10, ésta es complementaria de la pregunta 9, dado que se les cuestionó si ellos han logrado llevar a cabo este escenario en sus respectivas asignaturas, 5 de los 7 profesores mencionaron que sí, pero 2 de ellos mencionan que no totalmente.

Tabla 16. Procesamiento de información

PREGUNTA 10 ¿Ha logrado llevar a cabo este este escenario en su materia?			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Casi no	Casi no		La aplicación de los escenarios idóneos por parte del docente
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC sí, pero más enfocado a temas sociales o temas de interés social, problemáticas sociales que los chicos se interesen por problemas sociales, pero que también generen una opinión y una postura ante estos hechos.	Sí	Pero enfocado a problemáticas sociales	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC No en su totalidad porque hay veces que hay muchas carencias aún en la escuela particular o una escuela pública	No en su totalidad	Hay veces que hay muchas carencias es escuelas particulares o públicas	

ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC sí definitivamente sí sí lo lo he hecho no eh afortunadamente en mi desarrollo profesional pues he tenido la oportunidad de tener experiencia en la construcción o me dedico a la construcción entonces he abordado con los chicos esta parte de llevar una realidad de las cosas	Definitivamente sí	He abordado esta parte de llevar a la realidad las cosas	
ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC A pesar de que son muchos este yo pienso que sí pero siempre hay dentro de los grupos la diversidad	Pienso que sí	Pero siempre en los grupos hay diversidad	
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Sí	Sí		
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Sí	sí		

Fuente: Elaboración propia

En la pregunta número 11 se les pidió a los docentes que mencionaran cuáles eran las dificultades que tenían los estudiantes para desarrollar las competencias genéricas, la cual ayuda responder el último objetivo específico que corresponde al *análisis de los alcances y limitaciones que existen en el desarrollo de competencias genéricas*.

Tabla 17. Procesamiento de información

PREGUNTA 11 Qué es lo que más se les dificulta a los estudiantes en el desarrollo de las competencias genéricas			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Ah se les dificulta un tanto el trabajo en equipo	El trabajo en equipo		Dificultades de los estudiantes para desarrollar competencias
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC Ponerlas en práctica, demostrar o evidenciar lo que saben.	Ponerlas en práctica y demostrar o evidenciar lo que saben		
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC Mira uno de ellos definitivamente es participar, otras leer les cuesta mucho	Leer les cuesta mucho trabajo, trabajar en equipo, participar y	Participar con conciencia cívica, pues	

trabajo leer, hay veces que les cuesta mucho trabajar en equipo, también les cuesta participar y colaborar de manera efectiva, eh pues no tener eh como identidad es una parte preocupante.	colaborar de manera efectiva	no tener identidad es preocupante	
ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC Considero que lo más complicado es la parte de expresarse los chicos esta onda de expresar sus ideas o expresar lo que sienten, o en una exposición les da mucha pena no saben que decir muchas veces sí se ve que estudiaron, pero el simple hecho de enfrentarse a una situación en donde los van a escuchar un número de personas más de lo que normalmente están acostumbrados ahí es cuando se bloquean.	La parte de expresar sus ideas o lo que sienten	Sus ideas o lo que sienten en una exposición les da pena y se bloquean	
ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC Cómo ser críticos y reflexivos yo siento que esa parte a veces a los alumnos les cuesta mucho trabajo general ideas o plantearse hipótesis ser críticos y reflexivos con sus opiniones siento que esa parte	Ser críticos y reflexivos con sus opiniones	generar ideas o plantearse hipótesis	
ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Los chicos al principio cuando tienen alguna duda o no entienden por completo el tema, suelen quedarse con esas dudas y cuando pasamos a los siguientes temas las dudas anteriores se ven reflejadas, entonces eso hace que a veces nos regresemos a temas anteriores.	Suelen quedarse con sus dudas y estas se reflejan en los siguientes temas	Eso hace que nos regresemos a temas anteriores.	
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Se les dificulta comunicar sus ideas, ya que no logran entender del todo las	Se les dificulta comunicar sus ideas No realizan las tareas	no logran entender las indicaciones y lo que leen.	

indicaciones y lo que leen, además de que en varios casos no realizan el trabajo que se deja como tarea o investigación.			
--	--	--	--

El profesor Edgar y Mateo mencionaron que; lo que más se les dificultaba a los estudiantes era el trabajo en equipo, en el caso de las profesoras Sandra, Sofía y Samantha y los profesores Mateo, Daniel y Carlos mencionaron que lograr expresar o comunicar sus ideas, sus dudas y sus sentimientos era lo que más observaban que se le dificultaba y en ocasiones esto ocasionaba que los estudiantes se quedaran con dudas.

La profesora Sofía menciona que otros aspectos que se les dificultan son el no comprender lo que leen o las indicaciones que se les dan y también el no realizar los trabajos de investigación. En el caso de la profesora Samantha, ella comenta que se le dificulta llevar a la práctica o evidenciar aquello que han aprendido. Tanto el profesor Edgar como el profesor Mateo sostienen que el trabajo en equipo es una de sus dificultades. Como último aspecto el profesor Carlos mencionó que el ser críticos y reflexivos también era una limitante dado que se les dificultaba plantear hipótesis, generar ideas y ser reflexivos con las opiniones que dan en clase.

En la pregunta número 12 se les pidió a los docentes que mencionaran cómo evalúan el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes.

Tabla 18. Procesamiento de información

PREGUNTA 12 Cómo evalúa el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes			
DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIÓN
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC no lo evaluó	No evalúa		
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC A partir de la producción de textos, la redacción de una opinión o de una reseña, de un punto de vista, desde la participación oral y la creación de pequeños diálogos que el alumno pueda tener dentro de su día a día.	Producción de textos Participación oral	Redacción de opinión Reseñas Puntos de vista Creación de diálogos	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC Que sean auténticos la primera regla yo no acepto imágenes de internet no manejo esa parte de es como copiar y	Ser auténticos Involucrándose con los estudiantes	Creativos No copiar	

<p>pegar y eso para mí no es ni creativo a ni estás expresando lo que tú sientes. Me involucro mucho en eso eh de nosotros no sabemos realmente qué está pasando en su entorno sus amigos en su casa en su familia si tuvo dinero para llegar. Yo implemento no y pues ya sabes cuantitativa cualitativa no sé ok cualquier una de ellas.</p>	<p>Conocer entorno Evaluación cualitativa Evaluación cuantitativa</p>	<p>Expresión de sentimientos</p>	
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC por ejemplo en las exposiciones dentro de las de las rúbricas o de las listas de cotejo que les doy para que sepan cómo voy a evaluar por ejemplo que se van a expresar es que lo vamos desarrollando desde un principio o sea tiene como un inicio y un final les explico lo que vamos a desarrollar y les doy las herramientas para que ellos puedan saber expresarse, entonces la evaluación consiste principalmente en una evaluación continua de desarrollo, es lo que van haciendo paulatinamente hasta que logran el objetivo de que si bien no llegan a un 100% de hablar así sin pena y nerviosismo porque todos los tenemos en algún momento eso, sí se ve la diferencia.</p>	<p>Con exposiciones Se explica la evaluación Evaluación continua</p>	<p>Rúbricas Listas de cotejo</p>	
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC Evaluamos con herramientas que nos permitan ver si se está aprendiendo estas competencias por ejemplo alguna rúbrica que incluya algunos de estos atributos que vienen de las competencias</p>	<p>Herramientas que permitan ver lo que se aprende</p>		
<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Los evaluó por medio de algunos proyectos finales que se dejan al final del semestre, para observar si se logran los objetivos planteados.</p>	<p>Con proyectos finales</p>		
<p>ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Se evalúa continuamente con participaciones, trabajo en clase, en casa, exposiciones, maquetas, exámenes.</p>	<p>Continuamente Participaciones Trabajo en clase Exposiciones Maquetas Exámenes</p>		

Fuente: elaboración propia

Los profesores mencionaron que normalmente evalúan las competencias con participaciones o exposiciones, también con trabajos de clase o bien exámenes, el profesor Edgar mencionó que él no evalúa las competencias genéricas y los profesores Mateo y Daniel mencionaron que utilizan rúbricas y listas de cotejo para evaluarlas, así como la evaluación cualitativa y cuantitativa.

En la tabla que corresponde a la pregunta número 13 se les cuestionó sobre las dificultades que como docentes han tenido al momento de propiciar las competencias genéricas de los estudiantes.

Tabla 19. Procesamiento de información

PREGUNTA 13 Cuáles son las dificultades que usted ha tenido al momento de propiciar las competencias genéricas de los estudiantes			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC En la competencia de lo que se refiere a la investigación se me dificulta hacerlos leer, la investigación la quieren hacer casi siempre por alguna página o algo que tenga imágenes o vídeos y a veces yo pondero o prefiero que investiguen en libros de arquitectura y esa es la parte que se me dificulta hacerlos leer	En lo que se refiere a la investigación se me dificulta hacerlos leer.	la investigación la quieren hacer con páginas de internet, videos o imágenes, prefiero que investiguen en libros	Dificultades de los docentes para propiciar competencias
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC Los chicos lo ven como un hecho aislado, no relacionan estas competencias para la vida, no les ven un significado, ni para qué sirven, entonces el hecho de no generar la parte de la conciencia y decirle el para qué y por qué se está aprendiendo y de qué va a servir, no se está llevando a su esplendor.	Las ven como un hecho aislado no relacionan las competencias para la vida, no les ven un significado ni para qué sirven.	No generan conciencia del porqué o para qué se están aprendiendo y de qué van a servir.	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC	El tiempo es una limitante y por ello no	A veces un módulo de 20 min, se extiende a 2	

<p>Una de ellas es por cuestiones de tiempo a veces porque uno pues tiene su clase prevista no y con este módulo me tardo como 20 minutos o a lo mejor dices esta clase para este módulo, pero se extiende más a una clase a 2 clases de veces a 3 pero estás viendo los resultados y dices no para qué la paro. Entonces es la parte de que no podemos desarrollar algunas competencias</p>	<p>podemos desarrollar algunas</p>	<p>o 3 clases y veo los resultados y no paro.</p>	
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC Eh pues tal vez la que es más enfocada o la dificultad más visible llamémosle pues a veces la actitud de los chicos no, yo creo que en ocasiones cuando algún chico pues su actitud no es como la mejor, yo entiendo que a veces tienen pena, que él es se les complica pero cuando tienen la disposición obviamente es mucho más sencillo se torna más complicado pues cuando el chico no tiene esa disposición o la actitud de aprender que les caiga el 20 de que están desarrollándose a pesar de que es una un nivel medio superior</p>	<p>La actitud o disposición de aprender de los chicos</p>	<p>A veces tienen pena, se les complica, es difícil que les caiga el veinte que están desarrollándose a pesar de ser el Nivel Medio Superior</p>	
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC Podrían ser la falta de interés de los alumnos eh también he tenido dificultades a veces en cuanto a la aplicación de estrategias no tal vez sería ser más innovador en las estrategias</p>	<p>La falta de interés de los alumnos y en cuanto a la aplicación de estrategias.</p>	<p>Ser más innovador</p>	
<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC Un problema que se me ha presentado es que suelo poner a todos los alumnos en el mismo nivel, entonces los temas o las competencias que genero son realizadas pensando en que todos</p>	<p>El problema es que pongo a todos los alumnos en el mismo nivel, no tomo en cuenta que a algunos les cuesta trabajo</p>	<p>Pienso que todos pueden alcanzar las competencias.</p>	

pueden alcanzarlas, que pueden lograr el objetivo de llenar esa competencia, entonces no tomo en cuenta que algunos chicos les cuesta más trabajo que a otros.			
ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC A veces la actitud de los chicos al inicio de las materias no es la mejor, se muestran un tanto apáticos y que necesitan de una supervisión constante para realizar las actividades ya que algunas veces si se les deja totalmente solos no lo realizan.	La actitud al inicio no es la mejor y que solos no realizan las actividades	Se muestran apáticos y necesitan supervisión constante, si se les deja solos no realizan las actividades	

Fuente: Elaboración propia

En este caso los profesores Carlos, David y Sofía mencionan que la principal dificultad es la actitud de los estudiantes ya que en ocasiones no muestran disposición para aprender, existe falta de interés y en ocasiones se muestran apáticos; lo que hace que necesiten supervisión constante dado que no realizan las actividades en clase o las tareas, en este punto la limitante de los profesores está dirigida a las actitudes de los estudiantes y no a sus propias acciones. Otro aspecto que destaca la profesora Samantha es que el desarrollo de estas competencias lo ven como un hecho aislado, no las logran relacionar ni tampoco les significan, por lo tanto, el lograr propiciar que los estudiantes se concienticen de la utilidad de las competencias no lo ha logrado del todo.

Otras respuestas que dieron los profesores es que la principal dificultad es hacerlos leer ya que todo lo quieren obtener de páginas de internet, también el profesor Carlos menciona que a veces tiene dificultades con las estrategias que aplica dado que no son innovadoras de acuerdo con lo que se pide de las competencias, el profesor Mateo menciona que una limitante para desarrollar todas las competencias genéricas, es el tiempo que tiene para desarrollar su clase, dado que no le alcanza. Por último, la profesora Sandra menciona que al momento de dar las clases pone a todos en el mismo nivel y no toma en cuenta a los estudiantes que les cuesta más trabajo y aún no ha encontrado como solucionar dicho problema.

En la siguiente tabla de la pregunta 14 los profesores mencionaron las principales razones por las que ellos consideran que existen dificultades en el desarrollo de las competencias genéricas

Tabla 20. Procesamiento de información

PREGUNTA 14 Cuáles son las razones del por qué considera que hay dificultades en el desarrollo de las competencias de los estudiantes			
<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>CATEGORÍAS</i>	<i>SUBCATEGORÍAS</i>	<i>DIMENSIÓN</i>
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Yo a veces ni yo sé cómo abordarlas en ocasiones por no tener una formación docente	A veces no sé cómo abordarlas	Por no tener formación docente	Aspectos que dificultan el desarrollo de competencias
ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC Los alumnos no lo ven como algo transversal ellos lo ven como contenidos de las asignaturas, no lo ven como una habilidad que les va a servir para matemáticas y también para inglés o para historia, sino que ellos lo ven como los temas y me sirven para cada cosa, entonces al no poder transpolar esta información pues se queda ahí.	Los alumnos no las ven como algo transversal, entonces al o poder transpolar la información de quedan ahí	Ellos no lo ven como una habilidad, lo ven como temas y me sirven para cada cosa	
ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC En algunos casos es la falta de interés, aunque uno a veces hace circo maroma y teatro a veces no hay interés y digo me ha pasado la otra parte, que hay cosas en su cabeza una a lo mejor problemas familiares problemas de noviazgo puede ser, hay otra limitante es como eh la parte esta que pasan mucho tiempo en redes sociales, la consecuencia de esto es que vienen desvelados y no vienen al 100.	Les falta interés y que pasan mucho tiempo en redes sociales	Pueden tener problemas familiares o de noviazgo, vienen desvelados y no al cien	
ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC Porque no se aplican, no las pueden enseñar o no las pueden mostrar, pero muchas veces no le damos la importancia, simplemente nos enfocamos en dar a veces la clase y	Porque no se aplican, no las pueden enseñar, no les damos la importancia solamente nos enfocamos en la parte técnica	El docente es una parte importante, tiene que planear y junto con esto aplicarlo todo el tiempo	

<p>nos olvidamos de que no solo es esta parte técnica sino las competencias, el principal problema de que los chicos a lo mejor no las desarrollen tiene que ver en parte muy importante el docente que tiene que planear junto con esto y tiene que aplicarlo o sea tiene que ser todo el tiempo.</p>			
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC La primera razón podría ser que a veces los profesores como que no le entran a lo de las competencias, uno pues tienes que saber cuáles son cómo aplicarlas y a veces no tenemos esos conocimientos de qué estrategias se podrían hacer para trabajar cierta competencia y también como evaluarla porque a veces no sabemos cómo</p>	<p>Los profesores no les entran a las competencias</p>	<p>tienen que saber cómo aplicarlas y a veces no tenemos los conocimientos de qué estrategias y cómo evaluarlas</p>	
<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC es parte de nosotros los profesores que no solemos preparar bien nuestro material para las clases o dar instrucciones adecuadas o instrucciones que entiendan los chicos, creo que es uno de los mayores problemas</p>	<p>Los profesores no solemos preparar bien el material para las clases o dar instrucciones adecuadas</p>	<p>Instrucciones que entiendan los chicos</p>	
<p>ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC Viene desde el momento en el que nosotros como docentes al planear las clases, no consideramos todas las competencias o el cómo podrían estar todas incluidas durante la clase. Por lo tanto, al momento de realizar alguna actividad solo se llega a aplicar aquella o aquellas que están directamente relacionadas con la materia y se deja a las demás de lado.</p>	<p>Al planear las clases no las consideramos o cómo podrían estar incluidas</p>	<p>Al momento de realizar alguna actividad solo se aplican las que están relacionadas con la materia.</p>	

Fuente: Elaboración propia

De los 7 profesores entrevistados 5 de ellos mencionan que la principal dificultad radica en el docente ya que no saben cómo abordarlas, el profesor Edgar y el profesor Daniel mencionan que no las pueden enseñar, en el caso del profesor Carlos y la profesora Sofía mencionan que carecen de estrategias y no saben evaluarlas, inclusive esta última menciona que no sabe cómo incluirlo en sus planeaciones, el profesor Edgar menciona que dichas dificultades se debe a que no tiene la formación docente. La profesora Sandra y Sofía mencionan que no suelen preparar bien el material para sus clases y que al momento de planear no las consideran.

En el caso de la profesora Samantha y el profesor Mateo, ellos mencionaron que la principal dificultad se relaciona con los estudiantes, y es que ellos no ven a las competencias como algo transversal; tampoco como una habilidad que les va a servir sino como un tema más. En el caso del profesor, se menciona que la dificultad radica en la falta de interés y el tiempo que pasan en las redes sociales.

Como se observa en las respuestas obtenidas por los profesores y relacionándolas con la tabla de la pregunta número 6 en donde se le preguntó a los docentes *Cómo fue que se adentró en el tema de las competencias*, se puede considerar que a pesar de que los 7 docentes mencionan que están informados, que han recibido capacitaciones o que han ido experimentando mediante su práctica el cómo propiciar el desarrollo de competencias genéricas, esto no ha bastado para que ellos consideren que su desempeño las propicia, por el contrario lo ven como una limitante.

En la tabla que corresponde a la pregunta 15, se les pide que mencionen los cambios que harían en su práctica para mejorar el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes,

Tabla 21 Procesamiento de información

PREGUNTA 15 Tomando como base su experiencia qué cambios haría en su práctica para mejorar el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes			
DESCRIPCIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIÓN
ENTREVISTA 1 S1-ARQ-ESC Sería bueno que observara periódicamente las competencias para tenerlas más en mente y poderlas aplicar o buscar maneras para aplicarlas	Observar periódicamente las competencias	Para tenerlas en mente y aplicarlas	Aspectos que los docentes modificarían para mejorar el desarrollo

<p>ENTREVISTA 2 S2-LCE-ESC</p> <p>Algo que es importante dentro de mi práctica docente es el uso de nuevos recursos, de nuevas estrategias de aprendizaje, de enseñanza y de innovación de recursos que sean atractivos para el alumno.</p>	<p>El uso de nuevos recursos que sean atractivos para el alumno.</p>	<p>De nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje</p>	
<p>ENTREVISTA 3 S3-DG-ESC</p> <p>Sería tomar una competencia ponerla de principio de mi planeación y aplicarla por qué porque así yo me voy a sentir de una forma no obligado pero sí con esa conciencia de decir tienes que aplicar esta no entonces ya busco la estrategia tú para poderla aplicar y eso no lo he hecho eh ahorita.</p>	<p>Tomar una competencia ponerla desde el principio en la planeación.</p>	<p>Así me voy a sentir de una forma con esa conciencia de aplicarla, busco la estrategia para poderla aplicar</p>	
<p>ENTREVISTA 4 S4-ARQ-ESC</p> <p>Uno de los cambios que haría es nunca perder de vista las competencias en todas las actividades, enfocarlas en las actividades al fin y al cabo todas las actividades tienen un enfoque en las competencias</p>	<p>Nunca perder de vista las competencias en las actividades al momento de planearlas,</p>	<p>Enfocarlas en las actividades o en los proyectos, relacionarlas</p>	
<p>ENTREVISTA 5 S5-BIOL-ESC</p> <p>Pues tal vez hacer estas estrategias más dinámicas ah porque a veces nos casamos y con las prácticas viejas que nada más son de memorización, entonces hay otras estrategias que pueden mejorar la implementación de las competencias en los alumnos y también para que a ellos se les haga atractivo que les genere interés</p>	<p>Hacer estrategias más dinámicas</p>	<p>Hay estrategias que pueden mejorar la implementación de competencias y que se les haga atractivo y genere interés</p>	
<p>ENTREVISTA 6 S6-PSIC-ESC</p> <p>Realizar una evaluación diagnóstica al iniciar cada tema, para ver cómo están posicionados los chavos y partir de ahí.</p>	<p>Realizar una evaluación diagnóstica</p>	<p>Para ver cómo están posicionados</p>	

<p>ENTREVISTA 7 S7-BIOL-ESC</p> <p>Realizar clases más prácticas en la materia de Biología ya que la teoría la suelen olvidar con más facilidad si no ven físicamente como se puede aplicar, aparte de que les genera curiosidad y asombro, y en cuanto a la materia de inglés me gustaría ponerlos a interactuar entre ellos hablando esta segunda lengua de manera más constante.</p>	<p>Realizar clases más prácticas y ponerlos a interactuar</p>	<p>Ya que la teoría la suelen olvidar, les genera curiosidad y asombro</p>	
---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia

Los profesores Edgar, Mateo y Daniel mencionaron que es importante no perder de vista a las competencias; observarlas periódicamente y que una estrategia para poder aplicarlas es ponerlas desde un inicio en la planeación y enfocarlas en las actividades o proyectos que se plantean. En el caso de la profesora Samantha, el profesor Carlos y la profesora Sofía mencionan que necesitan recursos y estrategias más novedosas, que dinamicen más a los estudiantes y generen interés, curiosidad y asombro en lo que se les propone, también en el caso de la profesora Sofía se menciona que hacen falta mejorar las prácticas y aumentar actividades que demanden la interacción entre compañeros. En cuanto a la profesora Sandra, mencionó que es importante llevar a cabo una evaluación diagnóstica para saber cómo vienen posicionados del nivel anterior y partir de ahí para proponer las actividades.

4.2 Conclusiones

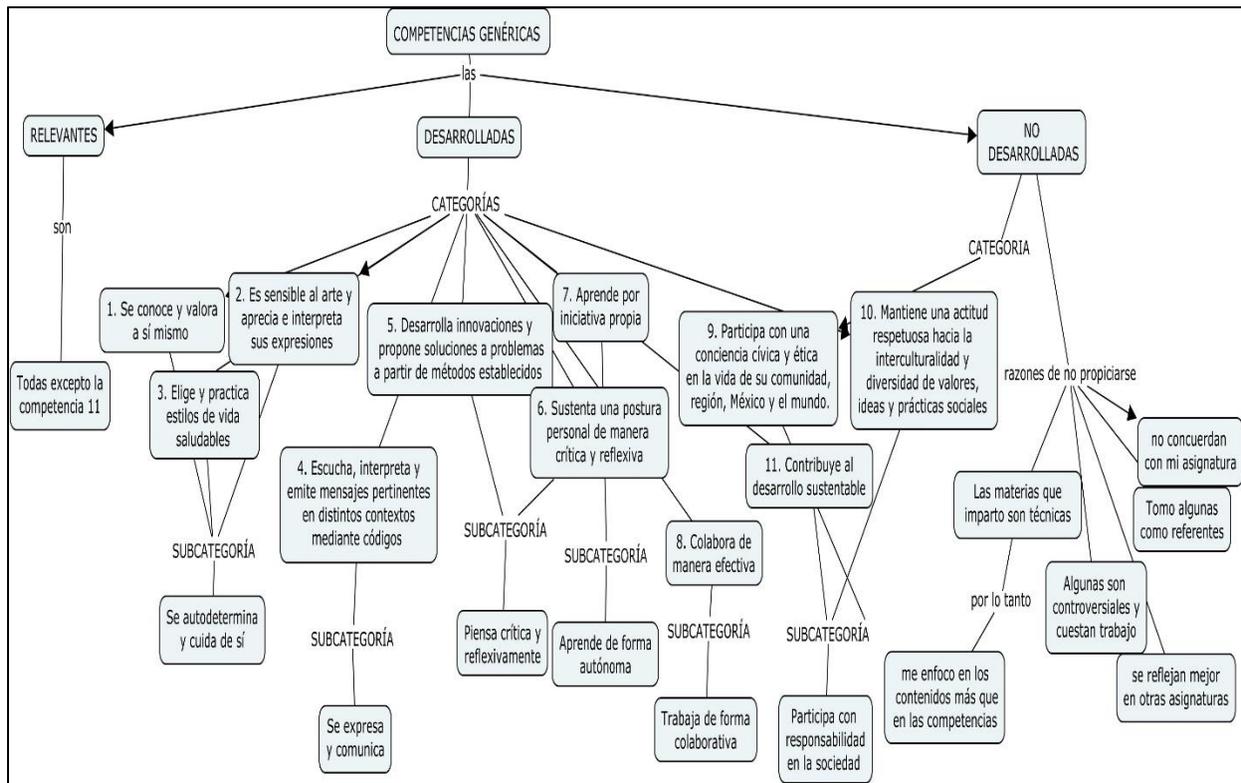
Los hallazgos encontrados son el resultado del análisis realizado anteriormente, se presentarán mediante 4 esquemas, de tal manera que se logren establecer relaciones entre las dimensiones, categorías y subcategorías obtenidas. Para ellos se establecieron 4 dimensiones principales que surgieron de la narrativa obtenida de las entrevistas. También, se buscó contrastar la información obtenida de las entrevistas con el marco teórico realizado, ya que existen aspectos que coinciden con investigaciones anteriores y otros que difieren.

La primera dimensión que se muestra en el esquema es la de competencias genéricas, en ella se encuentran las categorías de:

- competencias desarrolladas por los estudiantes,
- competencias que los docentes consideran relevantes,
- competencias que no se desarrollan.

La información obtenida en esta dimensión corresponde a la narrativa de las preguntas 1, 2 y 8; 1 *Cuáles son aquellas competencias genéricas que sus estudiantes han logrado desarrollar en su asignatura*, 2 *En caso de que sólo desarrolle algunas como lo acaba de mencionar qué pasa con el resto de las competencias genéricas y 8 Como parte de la práctica docente que tiene con los estudiantes podría referirme 3 competencias genéricas las cuales usted considera que son mayormente relevantes para el aprendizaje de los estudiantes*. A continuación, se muestra el esquema que explica dichas relaciones y responde al primer objetivo específico.

Esquema 1. Competencias genéricas



Como se observa en el primer mapa conceptual, no todas las competencias se desarrollan a la par, a pesar de que la mayoría de las competencias genéricas fue mencionada por alguno de los profesores, ellos consideran que los estudiantes desarrollan mayormente las competencias 5, 6 y 2

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a partir de métodos establecidos

6. Sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva

2. Es sensible al arte y aprecia e interpreta sus expresiones

La competencia que ningún profesor mencionó que desarrollaba fue la competencia 9 *Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo*. Resulta interesante recalcar el hecho de que esta competencia y sus atributos no sean propiciados por parte de los docentes y que tampoco los estudiantes la estén desarrollando, puesto que gran parte del fundamento que sostiene el Modelo por Competencias mencionado anteriormente, radica en priorizar la formación ética y valoral de los estudiantes, y es que a pesar de que existen asignaturas que desarrollan específicamente estas competencias, no quiere decir que las demás no posean elementos éticos y valorales. Justamente, algunos de los profesores que mencionaron que desconocían el Modelo por Competencias o que simplemente no lo implementaban en sus clases, fueron profesores de asignaturas que pertenecen a las áreas de humanidades y ciencias sociales.

Esto conduce a cuestionarse el porqué los profesores deciden no abordar dicha competencia, ya sea porque no cuentan con los conocimientos necesarios para propiciarlos, o porque le restan importancia, o como ciertos profesores mencionaron en algunas de sus respuestas; que dan por hecho que otros profesores lo harán. Por lo tanto, al menos en esta institución se tiene estudiantes que pueden desarrollar en mayor o menor medida competencias relacionadas con la comunicación, con la innovación o con la posibilidad de tener criterio, sin embargo, puede ser que este aspecto de la carencia de una conciencia cívica y ética al momento de que el estudiante deba tomar decisiones que no sólo impacten en su persona sino que también afecten a su comunidad o más allá de ella le genere posibles situaciones en donde no sepa como actuar dado que no será competente.

Ahora bien, a pesar de que la escuela es el escenario óptimo para aprender este tipo de habilidades, esto no quiere decir que el estudiante no pueda desarrollar esta competencia fuera de

la institución, dado que como ya se ha mencionado, las competencias genéricas son competencias para la vida; por lo que se pueden desarrollar en el día a día y en la cotidianidad.

En el caso de la competencia 5 y 6, estas pertenecen a la categoría del pensamiento crítico y reflexivo según el acuerdo 442 (2008). Se considera que dichas competencias son elementales para la formación de los estudiantes en cualquier asignatura, ya que implican desempeños como el seguir instrucciones y procedimientos, ordenar información, identificar reglas o principios, construir hipótesis, elegir fuentes de información, evaluar argumentos y opiniones, etc. Como se puede observar, este tipo de desempeños independientemente de ser propiciados por los docentes; deben ser desarrollados por los estudiantes, dado que son desempeños solicitados en niveles anteriores, así mismo, algunos de los profesores, especialmente los del área de ciencias como biología y química sí mencionan la importancia que tiene el propiciar algunos atributos o desempeños que se encuentran explícitos en las competencias genéricas, ya que a pesar de que la mayoría de profesores mencionan que propician el desarrollo de varias competencias, cuando se les pregunta de qué manera lo logran, éstas estrategias no coinciden con las competencias que mencionan que los estudiantes sí desarrollan, ni tampoco profundizan en los desempeños o atributos que evidencian que la competencias se están logrando. Esto lleva a suponer que los profesores mantienen un conocimiento básico y elemental sobre las competencias, es decir, logran reconocerlas y comprender que son importantes, sin embargo, no tienen un conocimiento profundo de ellas y por lo tanto no logran instrumentar estrategias que logren propiciar su desarrollo intencionado, así como mecanismos que logren evaluar a dichas competencias.

En lo que respecta a la competencia 2, esta corresponde a la categoría de autodeterminación y cuidado de sí (tomando en cuenta el mismo acuerdo). En este punto, es importante resaltar que de las cuatro especialidades que se ofertan en esta institución particular; 2 de ellas están relacionadas estrechamente con el arte (diseño gráfico y diseño arquitectónico), por lo tanto, el hecho que los docentes mencionaran que era una competencia que los estudiantes del CUDI desarrollan, podría explicarse por esa razón.

Hasta este momento se considera que gran parte de las competencias que son propiciadas por lo docentes, están relacionadas con las áreas de formación que poseen y con el conocimiento que consideran les será de utilidad a los estudiantes al egresar del bachillerato, dado que, a pesar de que el plan de estudios propone 11 competencias, los profesores se guían por su formación

académica y en el caso de los profesores de especialidad éstos toman como referente su experiencia profesional para que los estudiantes desarrollen las competencias que ellos consideran les será de utilidad ya sea para la universidad o para el área laboral. Esto precisamente lleva a concluir que los profesores enseñan lo que saben, pero debido a que la mayoría a pesar de tener algunas capacitaciones con respecto al desarrollo de competencias, no logran reconocer las estrategias o las acciones que pueden llegar a conducir el desarrollo de competencias genéricas. Hasta aquí se destaca la relevancia que tienen el hecho de que el docente posea habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan diseñar propuestas de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la formación de los estudiantes.

En el caso de la pregunta número 8, se les pidió que refirieran cuáles eran las tres competencias genéricas que consideraban más relevantes, de todas las competencias mencionadas, las que tuvieron mayor frecuencia fueron la competencia 6 *sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva*, y la competencia 8 *participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos*. Tomando en cuenta este resultado, la competencia genérica que los estudiantes implementan mayormente en la escuela y también se considera una de las más importantes a desarrollar de acuerdo con la percepción de los docentes, es la competencia 6 *sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva*. En el caso de la competencia 8, aunque se considera relevante, no parece una competencia que los estudiantes estén desarrollando, por el contrario, en preguntas posteriores se menciona que el trabajo en equipo y colaborativo es una de las limitaciones que tienen los estudiantes y los profesores.

De acuerdo con la pregunta número 2 que también se integra en esta categoría, se les pidió a los docentes que mencionaran que, en caso de que sólo desarrollaran algunas competencias, qué pasaba con el resto de ellas. Los profesores comentaron que mayormente priorizaban algunas competencias porque están relacionadas con el contenido de sus asignaturas o porque van de la mano con los objetivos propuestos en sus planeaciones, o que algunas competencias genéricas podrían relacionarse con las actividades que previamente estaban diseñadas. En dichas respuestas ningún profesor mencionó que al momento de diseñar su estrategia de enseñanza, pensara o incluyera a las competencias genéricas, aunque estas se solicitan en sus formatos de planeación. Más bien, lo que hacían era integrarlas durante la aplicación de una estrategia.

Este último aspecto se puede relacionar con la perspectiva de Razo (2018), Coll (2007) y Díaz Barriga (2005), al mencionar que en ocasiones el docente no cuenta con la preparación suficiente para diseñar una estrategia de enseñanza-aprendizaje acorde al modelo por competencias. Siendo más específicos, tomando en cuenta a las competencias genéricas, dado que también hubo respuestas que resaltaban que priorizaban las competencias o contenidos propios de sus materias, dando por hecho que en otras asignaturas se podrían desarrollar las competencias que ellos no propiciaban.

En este punto se resalta que a pesar de que los profesores logran reconocer las 11 competencias, también reconocen cuáles son las competencias que los estudiantes no desarrollan y cuáles son de mayor relevancia. En relación con lo anterior, en algún punto de las entrevistas realizadas, los profesores admitieron haber tenido capacitaciones, pero también concluyeron que gran parte del problema radica en que no cuentan con los elementos necesarios para propiciar competencias genéricas, esto lleva a concluir que existe un espacio entre el proceso de formación que el mismo sistema de bachillerato ofrece para capacitar a los profesores, las capacitaciones brindadas por la misma institución y las necesidades académicas que tienen los profesores para lograr propiciar las competencias.

Se considera que la información que existe en los planes y programas de estudio que orientan al docente para instrumentar una didáctica pensada en la posibilidad de llevar a cabo la transversalidad de las competencias que debe contemplar el docente en sus planeaciones y en los salones de clases resulta general y poco específica, a diferencia de las orientaciones de otras competencias como las disciplinares o las profesionales, pareciera que así como los profesores le dan mayor relevancia a estas últimas competencias también lo hace el plan de estudios, dándole prioridad a desempeños que se relacionan con conocimientos propios de las materias o destinados al campo laboral o profesional y no a los desempeños que buscan propiciar las competencias genéricas.

Basta con mencionar que el desarrollo de competencias genéricas, es un aspecto que el mismo plan de estudios deja en manos del docente, ya que a diferencia de las otras competencias; estas son evaluadas y aparecen dentro de cada asignatura, están dosificadas en los temas estipulados en los programas de estudio o en los libros de texto, o bien están definidas en los módulos de cada semestre de materias del área profesional. Sin embargo, en el caso de las

- hacen preguntas más conscientes
- sus cuestionamientos se ven reflejados en sus trabajos o en sus exposiciones.

Dichas evidencias que presentan los alumnos permiten corroborar que la competencia 6 *Sustenta una postura personal de manera crítica y reflexiva*, es aquella que los estudiantes mayormente desarrollan, ya que algunos atributos establecidos en el acuerdo 442 (2008) que corresponden a esta competencia son mencionados en las respuestas de los profesores.

Otro elemento destacado de esta pregunta es cuando los estudiantes realizan investigaciones por su cuenta acerca de un tema, o bien, las actividades propuestas consisten en que el contenido de las temáticas que se ven en clase se puedan trasladar a su vida cotidiana o pueden ser visualizados en sus escenarios de prácticas. Esto puede llevar a que los estudiantes cambien ciertas actitudes, como su iniciativa y la capacidad para proponer soluciones. También hay que aclarar que la institución reserva un día al semestre para que los estudiantes acompañados de sus profesores, evidencien de alguna manera lo aprendido en sus materias de tronco común y sus materias de especialidad, por lo que existen profesores que generan proyectos durante todo el semestre que puedan ser evidenciados de manera práctica. Este aspecto cobra relevancia dado que una de las características de la aplicación de las competencias genéricas, es que estas se evidenciaran en contextos inéditos fuera del colegio o bien mediante proyectos o actividades extraescolares que propone la RIEMS.

Es importante resaltar que cuando los docentes logran trasladar los contenidos de clase a escenarios fuera de la institución y/o crean espacios en donde los estudiantes puedan evidenciar dichas competencias de acuerdo con los planes y programas de estudio de la EMS, se puede apreciar en sus discursos la manera en cómo relacionan algunas competencias genéricas con competencias disciplinares y principalmente profesionales, aunque no siempre se hace de forma intencionada y tampoco es una situación que propicien todos los profesores en sus respectivas asignaturas. Uno de las problemáticas que mencionaba Huerta (2014) en su análisis y crítica realizada a la RIEMS, fue que precisamente algunas modalidades de bachillerato tenían sobrecarga de asignaturas y como consecuencia no daban espacio para que los estudiantes realizaran este tipo de prácticas o salidas que les permitieran desarrollar las competencias de una manera más completa. Esta alternativa en donde los docentes buscan escenarios para que los estudiantes se vinculen con contextos reales para aplicar lo que aprenden en las aulas o para experimentar

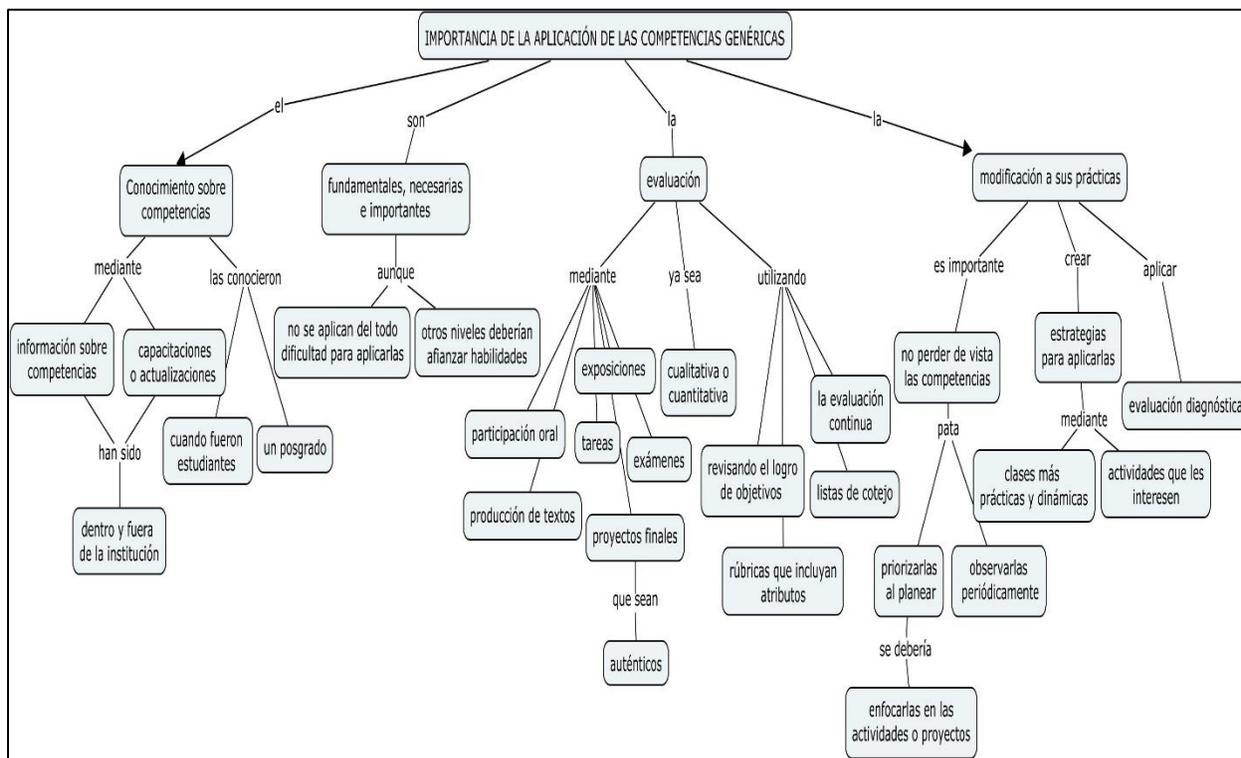
situaciones que la escuela por sí misma no logra propiciar, llega a ser una propuesta pertinente, siempre y cuando el profesor esté capacitado para proponer y llevar a cabo una estrategia de enseñanza-aprendizaje que le permita al estudiante aprovechar al máximo este tipo de situaciones de aprendizaje, así como la posibilidad de que la institución tenga la apertura para que los docentes lleven a cabo sus propuestas.

Respecto a la pregunta número 4, se les pidió a los profesores que mencionaran situaciones que logran identificar que propician el desarrollo de las competencias genéricas, justamente en el esquema número 2 se describen *cuáles son las estrategias o recursos que ellos consideran que las propician*. En el mismo esquema del lado derecho también se responde a la pregunta número 9 *Cuáles son los escenarios de aprendizaje idóneo para el desarrollo de competencias genéricas en sus asignaturas*, la cual explica los escenarios idóneos que desde la percepción del docente contribuyen al desarrollo de competencia genéricas.

El esquema número 2 permitió analizar parte del proceso que llevan a cabo los estudiantes para desarrollar las competencias genéricas, sin embargo de acuerdo con las respuestas de los profesores, en la mayor parte se habla de los recursos que los estudiantes utilizan y de la forma en que ellos evidencian las competencias genéricas, por lo tanto existe un vacío de información que detalle el proceso que siguen para desarrollarlas, esto nos remite al proceso que los docentes llevan a cabo para propiciarlas, dado que hablan de recursos y estrategias que pueden ser útiles pero la mayoría de veces no describen como las implementan.

La tercera dimensión, hace referencia a la percepción que tienen los docentes respecto a la importancia de las competencias genéricas, así como la forma en que las evalúan y cuáles serían las modificaciones que harían a su práctica docente para mejorar el desarrollo de las competencias genéricas, lo que permite dar respuesta al objetivo específico número 3 *Analizar la manera en que los docentes propician el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de bachillerato técnico del Centro Universitario de Desarrollo Integral*. Las categorías seleccionadas se tomaron de las preguntas 6, 7, 12 y 15.

Esquema 3. Importancia de la aplicación de las competencias genéricas



Fuente: elaboración propia

En el esquema número 3, en primer lugar se explican las categorías de la pregunta número 6 mencionen cómo se adentraron en el tema de las competencias. La categoría utilizada fue conocimiento sobre competencias. En las subcategorías se demuestra que los docentes han recibido de forma voluntaria o por parte de las instituciones en donde laboran algún tipo de información o capacitación para implementar el modelo por competencias, en este caso no existió ningún docente que mencionara que no ha recibido algún tipo de capacitación. De alguna manera esta respuesta era de esperarse, dado que uno de los criterios de inclusión para que los profesores fueran parte de la muestra a estudiar, era que tuvieran alguna experiencia o conocimientos acerca del modelo por competencias. Para complementar la pregunta número 6, se realizó la pregunta número 7 Cuál es la percepción que usted tiene respecto al desarrollo de las competencias genéricas de las asignaturas que imparte. También en esta respuesta los siete profesores mencionaron que son importantes, fundamentales o bien, necesarias.

En cuanto a la pregunta 12 Cómo evalúa el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes la categoría utilizada fue evaluación, en el mismo mapa se observa que los profesores utilizan diferentes formas de evaluar, sólo un profesor menciona que dentro de la evaluación se

valoran actitudes, los demás profesores evalúan mediante proyectos, exposiciones, exámenes o trabajos escritos, utilizando instrumentos como la observación, las rúbricas y la lista de cotejo. Es importante aclarar que sólo dos docentes mencionaron el uso de estos instrumentos.

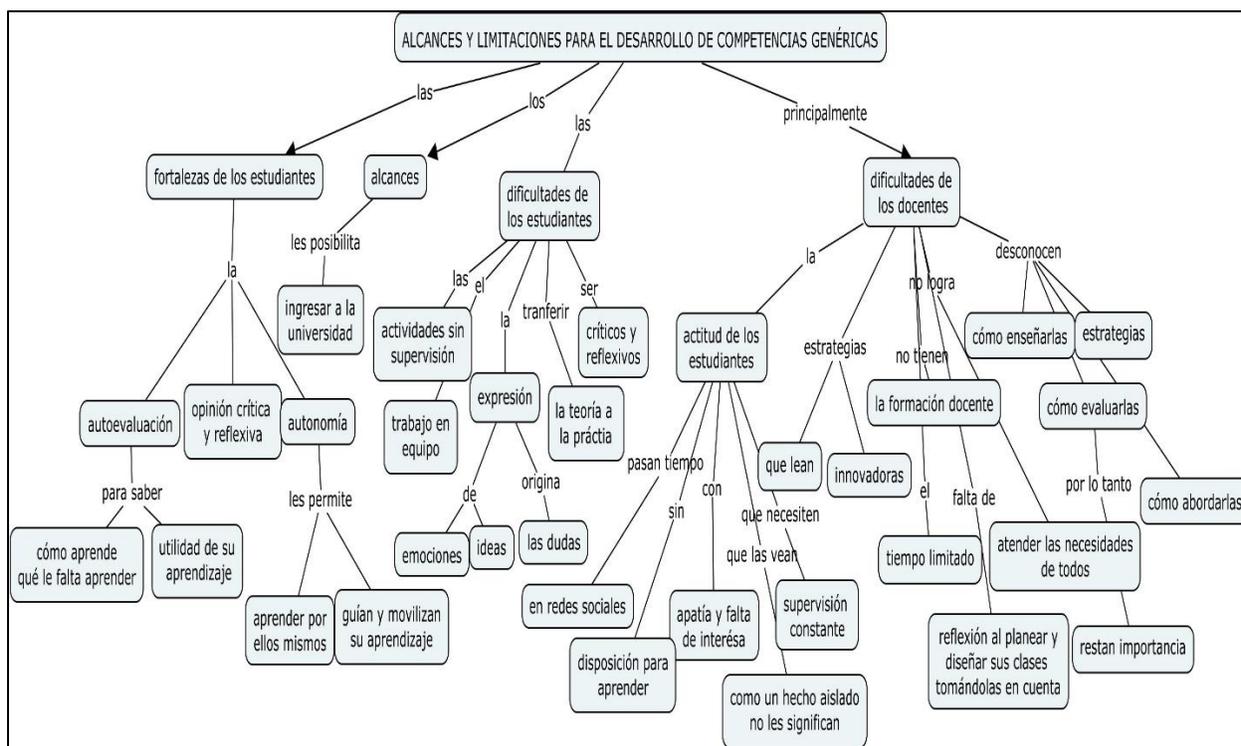
Cuando se les preguntó a los docentes cómo evidenciaban los estudiantes el desarrollo de competencias, se llegó a la conclusión que todos los docentes mencionaron que la forma que tenían los estudiantes de mostrar dichas evidencias era en la práctica, lo que difiere de la manera en cómo evalúan las competencias los profesores. En el caso de los profesores que evalúan por proyectos éstos no mencionaron la inclusión de algún instrumento o palabras relacionadas con el manejo del modelo por competencias, como atributos o desempeño. La mayoría de los profesores evalúan las competencias mediante alguna exposición, trabajos escritos o bien algún examen, por tanto, se considera que difícilmente los profesores podrán observar evidencias relacionadas con la práctica o con la transferencia de conocimientos a situaciones inéditas, si ellos no propician mediante sus estrategias de enseñanza-aprendizaje espacios en donde los estudiantes puedan reflejar tales desempeños.

Cabe mencionar que esta dimensión descrita en el esquema número 3 se incluyen las modificaciones que el docente sugiere para mejorar el desarrollo de competencias genéricas en el bachillerato. Estas propuestas sugieren la necesidad de implementar un diagnóstico para proponer una estrategia adaptada a las capacidades de los estudiantes, posteriormente se hizo hincapié que para lograr establecer alguna estrategia que contemple las competencias genéricas como parte de aquello que aprenden o desarrollan los estudiantes, estas debían incluirse en el diseño de su planeaciones de clase, de tal manera que pudieran analizar cómo integrarlas junto con las demás competencias y así estuvieran presentes en la secuencias de actividades y de forma intencionada. Otro elemento por destacar como parte de este proceso, es que los profesores mencionan que el planteamiento de sus actividades debía incluir proyectos, estrategias y recursos más novedosos que fueran de interés para los estudiantes, por último, la inclusión de espacios en donde los estudiantes puedan interactuar entre sí.

La cuarta dimensión hace referencia a los alcances y las limitaciones que existen para el desarrollo de competencias genéricas, esto, desde la percepción del docente, lo cual permite dar respuesta al objetivo número 5 que precisamente busca Identificar los alcances y limitaciones del desarrollo de las competencias genéricas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La narrativa proviene de las preguntas 5, 11, 13 y 14 y las categorías obtenidas fueron las fortalezas, alcances y las dificultades de los docentes y los estudiantes.

Esquema 4. Alcances y limitaciones para el desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia

La pregunta 5 permitió analizar los alcances que tienen los estudiantes cuando han aplicado algunas de las competencias genéricas, las respuestas que principalmente dieron los profesores fueron consistentes con la competencia genérica que más se desarrolla en las distintas asignaturas, ya que como se observa en el lado izquierdo del mapa, sus evidencias están relacionadas con algunos atributos que se encuentran contemplados dentro de la competencia número 6, que está relacionada con la capacidad de los estudiantes para ser críticos y reflexivos. Cabe aclarar que no todos los atributos que están plasmados como una especie de desempeños que el estudiante refleja al haber desarrollado la competencia están siendo mencionados por los profesores, por lo que, la competencia no se alcanza a desarrollar en su totalidad.

En la pregunta 11 *Qué es lo que más se les dificulta a los estudiantes en el desarrollo de las competencias genéricas*, de acuerdo con las categorías que aparecen en el mapa conceptual, se

puede concluir que la capacidad para expresarse, el trabajo en equipo y colaborativo, el poder vincular la teoría con la práctica y la capacidad para ser críticos y reflexivos, son sus principales limitaciones.

En el caso de las preguntas 14 y 15, que abarcan las dificultades y limitaciones que los profesores consideran tener para la aplicación las competencias genéricas, se concluye que, en primer lugar es en relación con los estudiantes, dado que no saben cómo intervenir cuando ellos se muestran desinteresados, son apáticos, carecen de disposición para aprender, no les significan los contenidos que contemplan para sus clases o se distraen en redes sociales. En segundo lugar, están las limitaciones propias del docente, las cuales están relacionadas con el desconocimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas incluyen la evaluación. Ellos mencionan que principalmente, esto se debe a que carecen de una formación pedagógica, de la reflexión con respecto a la integración de dichas competencias, al limitado tiempo que tienen para llevar a cabo sus estrategias en clase, dado que la mayoría de las ocasiones, sólo alcanzan a implementar competencias disciplinares; dejando a un lado las competencias genéricas. Con respecto a este último aspecto, Diaz Barriga (2015) y Razo (2018) señalaron que frecuentemente los profesores no llegaban a implementar las competencias genéricas debido las limitaciones de tiempo para ejecutar las estrategias pertinentes. Además, la alta población estudiantil en cada grupo dificultaba que los profesores pudieran brindar un adecuado seguimiento al desarrollo de todas las competencias genéricas, disciplinares y profesionales requeridas por los planes y programas de estudio del bachillerato técnico, también debe considerarse la carga de trabajo que le implica al docente presentar evidencias con respecto al desarrollo de las competencias que le competen de acuerdo a sus asignaturas.

Por último, la competencia que fue mayormente mencionada en las respuestas de los profesores, fue la competencia 6 Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva, a pesar de que la competencia 8 fue considerada importante; Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos, esta se presenta como una limitación que tienen los estudiantes y no como una competencia desarrollada.

Es importante mencionar que los profesores comentaron que la competencia 6 es la más relevante, esto no quiere decir que no se desarrollen otras competencias, sólo que éstas son

priorizadas solamente por algunos profesores debido a que dichas competencias se encuentran relacionadas a las asignaturas que imparten, por lo tanto, estas generan de manera implícita y no porque están pensadas o intencionadas para ser desarrolladas propiamente como competencias genéricas.

Un tercer aspecto es que a pesar de que las competencias están descritas en los acuerdos 442 y 444 (2008) correspondientes a la Reforma Educativa y explicadas en los planes y programas de estudio de bachillerato, estos no son lo suficientemente detallados para que los profesores al revisarlos puedan instrumentar una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que permita saber cuáles son las competencias que deben desarrollar, como realizar la transversalidad con otras competencias, con otras asignaturas, en diferentes proyectos dentro y fuera de la institución, etc. De igual manera, un aspecto fundamental es que desconocen las estrategias que les permitan desarrollar las competencias y principalmente desconocen como evaluarlas. Esto nos lleva al siguiente punto, el cual está relacionado con la capacitación docente. A pesar de recibir capacitaciones, se considera que los docentes aún no saben cómo implementar las competencias genéricas. Esto los lleva a dejarlas a un lado o a utilizar las herramientas que creen pueden ser útiles.

4.3 Recomendaciones

En cuanto a los resultados de la investigación considero que sería de utilidad que las capacitaciones que se les brinden a los profesores por parte de las autoridades, respondan a las necesidades reales que hay en cuanto al manejo del modelo por competencias, así mismo, que éstas les permitan comprender la importancia del papel que tienen en la formación de los estudiantes.

Tomando en cuenta que el tiempo para impartir clases por parte de los profesores es limitado para que en cada asignatura se desarrollen las 11 competencias genéricas, una posibilidad sería que mediante el trabajo colegiado entre profesores, se generen acuerdos sobre cómo se podrían propiciar tomando sus asignaturas, sus tiempos, sus habilidades y sus estudiantes.

En cuanto a los docentes se considera que es imprescindible que atiendan aquellas carencias que la mayoría detecta, de tal manera que pueda propiciar escenarios mayormente enriquecedores para sus estudiantes, si bien el plan y programa de estudios y las capacitaciones

brindadas no han sido una respuesta pertinente para que los docentes instrumenten una didáctica que realmente ayude a propiciar las competencias que los estudiantes requieren, entonces sería importante que el docente de forma autónoma e independiente busque formarse de tal manera, que dicho conocimiento no solo le permita comprender y poner en práctica el Modelo por Competencias, sino que también esté preparado para comprender, adaptarse y proponer una didáctica que permita aprender a los estudiantes aquello que se le demande.

Sin duda, sería viable para la investigación haber tomado en cuenta la percepción de los estudiantes, además de la de los docentes. Contrastar las perspectivas de ambos grupos habría proporcionado una comprensión más completa de la situación y habría permitido identificar posibles discrepancias o puntos de vista complementarios.

También considero que sería más enriquecedor haber ampliado la muestra de profesores, así como la utilización del programa ATLAS-TI para facilitar el análisis de los datos y presentarlos de una manera más sintética y organizada.

Se toma en cuenta que uno de los obstáculos que se tuvieron para llevar a cabo la investigación fue el tiempo que me llevó delimitar la problemática, dado que al principio el estudio se enfocaba en las dificultades que tenían los estudiantes para lograr aprender, sin embargo, durante la revisión de la literatura se llegó a concluir que los aprendizajes se evaluaban mediante competencias especificadas en desempeños en los planes y programas de estudio de bachillerato, lo que me llevó a modificar gran parte de la investigación.

Un segundo obstáculo fue que en un primer momento se buscaba no sólo conocer la percepción de los docentes, si no evaluar el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes, y debido al tiempo con el que se contaba para terminar la investigación ya no tuvo dicho alcance, lo que llevó a modificar parte de los avances que hasta ese momento se habían presentado. Lo anterior conduce a sugerir que en un futuro la investigación pueda ampliarse en cuanto a la muestra, de tal manera que no solo se conozca la percepción de los docentes sino también la de los estudiantes.

Bibliografía.

Acuerdo número 442 del Diario oficial (2008). Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, [Archivo PDF]

<https://stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo442.pdf>

Acuerdo número 444 del Diario oficial (2008). Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, [Archivo PDF]

<https://stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo444.pdf>

Andréu Abela Jaime (2019). Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada, [Archivo PDF]

<https://abacoenred.org/wpcontent/uploads/2019/02/Last%C3%A9nicasdean%C3%A1lisis-de-contenido-una-revisi%C3%B3n-actualizada.pdf>

Coll, C., (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, [Archivo PDF]

<https://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/msinoacrieb/documentos/LIJ001.pdf>

Del Rey Angélica y Sánchez-Parga J. (2011). Crítica de la Educación por competencias. *Universitas-XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. No. 15, 233-246

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5968512>

Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5), 3-24

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>

Díaz-Barriga, Ángel (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Delors Jaques (1997). *La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO

- Feito Alonso, R. (2008) Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino [Archivo PDF]
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/151/00120123000017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández Chaves, Flory (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*. 2(96) 35-53
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Flores Becerra, J., (2017). Entre la ilusión y el fracaso: experiencias de sujetos con limitaciones cognitivas. *Revista Varela*. 17 (47), 179-187
<http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/135/306>
- Fonseca C., (2011). Reforma integral de la educación media superior. *Dialnet*. 7(13) 45-52
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3636128>
- González, González, Concepción (27, 28 y 29 de junio del 2012). *Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>
- González Navarro, María Inez, Morales Gamboa Rafael y Reyes Sánchez Yessenia (2021). Mapas de competencias genéricas del bachillerato [Archivo PDF]
<https://revistas.um.es/red/article/view/486531/311201>
- Hernández Piña, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. & Monroy Hernández, F., (2009), Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (3), 312-319
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230783009>
- Huerta Cuervo, Rocío, (2014) Los bachilleratos bivalentes, las estructuras organizativas y la incorporación de las competencias genéricas en los currículos. *Innovación Educativa* 14 (64) 101-114
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a8.pdf>

INEE (2011) La Educación Media Superior en México. [Archivo PDF]

<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D235.pdf>

INEE (2012) La Educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación [Archivo PDF]

<https://100articulos.com/wpcontent/uploads/2013/02/INEE-Educaci%c3%b3n-enM%c3%a9xico-Estado-Actual.pdf>

INEE (2018) Rezago educativo en bachillerato: oportunidades desiguales (67-80), *Revista de evaluación para docentes y directivos*, 9 (3), 1-110

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>

Lozano Corrales Carlos Franco y Peniche Cetzal Rubí Suprema (2018) Desafíos del profesorado al evaluar competencias en alumnos de bachilleratos profesionales técnicos. [Archivo PDF]

<https://www.redalyc.org/journal/998/99859321007/html/>

Lozoya Meza Esperanza (2012) *¿Cómo implementar y evaluar las competencias genéricas?* México: Limusa.

Mantilla Falcón Luis Marcelo y Becerra García Eulalia Beatriz (2016) Las competencias genéricas en estudiantes de bachillerato en la unidad educativa Rumiñahui de Ambato, Ecuador. *Revista académica, Sao Paulo*. 1(18), 111-122

https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Mantilla/publication/362966918_9-Las_competencias_genericas_en_estudiantes_de_bachillerato_de_la_UER_de_Ambato/links/63094aa75eed5e4bd121209d/9-Las-competencias-genericas-en-estudiantes-de-bachillerato-de-la-UER-de-Ambato.pdf

Méndez Buvandel María Cristina (2016) Análisis sobre la enseñanza y aprendizaje por competencias; caso escuela de bachilleres “Ricardo Flores Magón” de Xalapa, Veracruz. . [Archivo PDF]

<https://universita.ux.edu.mx/universita-ciencia/article/view/1196/1979>

- Morales Gamboa Rafael, González Navarro María Inez, Reyes Sánchez Yessenia (2021). Mapas de competencias genéricas en el bachillerato. *Revista de Educación a Distancia* 67 (21), 1-27
- <https://revistas.um.es/red/article/view/486531/311201>
- Moreno Moreno Prudenciano, Sosa Eurídice y Zarzar Charur Carlos (2009). La Reforma Integral de la Educación Media Superior y las competencias. *Eutopía, Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato* (10) 4-11.
- <https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/suvidas/Eutopia10.pdf>
- Moreno Olivos, T., (2010), Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*. 15 (44), 289-297
- <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n44/v15n44a17.pdf>
- Perrenoud, P., (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 45-64
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677004>
- Poblete, Manuel; Bezanilla, M.^a José; Fernández-Nogueira, Donna; Campo, Lucía (2016) Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo, 53 (1), 71-91
- <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342143463005>
- Quecedo, Rosario y Castaño Carlos (2002). Introducción a la metodología de la investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*. (14) 5-39
- Razo, A. E., (2018) La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas, *revista perfiles educativos*. 40 (159) 90-106
- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es)

Reimers, Fernando M. Educación y COVID-19: (2021) Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor. [Archivo PDF]

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/34_educacion_y_covid-19_spa.pdf

Sánchez Valencia M. R. & Morales Torres V. (2021) Autoevaluación sobre el logro de las competencias genéricas de alumnos egresados de educación media superior, en el Sistema Avanzado de Educación media Superior del estado de Guanajuato (SABES) [Archivo PDF]

https://bajio.delasalle.edu.mx/oferta/documents/memorias_congreso.pdf

SEP (2020) Revisión del marco curricular de la EMS, (Plan de 0 a 23 años) [Archivo PDF]

http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2021/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPAO%20010320.pdf

SEP (2017) Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. [Archivo PDF].

<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>

Sevilla-Santo, D. E., Martín-Pavón, M. J., Sunza-Chan, S. P. & Druet-Domínguez, N. V., (2021) Autoconcepto, expectativas y sentido de vida: Sinergia que determina el aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 25 (1), 1-23

<https://doi.org/10.15359/ree.25-1.12>

Sosa Eurídice (2009) ¿Educar para la vida: competencias o aprendizajes? *Eutopía, Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato* (10) 12-18.

<https://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/suvidas/Eutopia10.pdf>

Strauss Anselm y Corbin Juliet (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H. y García Fraile J. A. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, Pearson.

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/287206904_Secuencias_didacticas_aprendizaje_y_evaluacion_de_competencias/links/567387b708ae04d9b099d5bb1.pdf

Universidad de Murcia (2020) El análisis de contenido. [Archivo PDF]

https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/lec1_tec.pdf

Villa Sánchez Aurelio (2007) Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. [Archivo PDF]

Villa Lever Lorenza (2007) La Educación Media Superior ¿igualdad de oportunidades? Revista de la Educación Superior 35 (141) 93-110

<https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v36n141/v36n141a5.pdf>

Vergara Pérez L, A., Valenzuela Ojeda, G. A., González Pérez M. B. (2017). El currículum por competencias en Educación Media Superior frente a las competencias docentes en una escuela particular de Puebla. [Archivo PDF]

<https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2621.pdf>

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista

Objetivo

Conocer la percepción de los profesores con respecto a la manera en cómo los estudiantes de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral desarrollan las competencias genéricas en sus respectivas asignaturas.

DATOS GENERALES:

- a) Nombre
- b) Asignaturas que imparte
- c) Tiempo lleva impartiendo clases
- d) Formación profesional
- e) Edad

Dada su importancia, las competencias genéricas también se identifican como competencias claves; debido a que se pueden aplicar en diversos contextos a lo largo de la vida (personales, sociales, académicos y laborales). Son transferibles porque refuerzan la capacidad de los estudiantes para adquirir otras competencias ya sean genéricas, disciplinares o profesionales, a diferencia de estas últimas. Por último, son transversales porque son relevantes para todos los campos disciplinares, actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo, de ahí proviene la necesidad de su pertinencia y exigencia de su desarrollo en todos los campos integrados en el plan de estudios (SEP Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, 2017).

Que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él; les permiten 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.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

1. ¿Cuáles son aquellas competencias genéricas que sus estudiantes han logrado desarrollar en su asignatura?
2. En caso de que solo desarrollen algunas, ¿qué pasa con el resto de las competencias genéricas?
3. Mencione algunas situaciones que den evidencia de que las competencias genéricas se han desarrollado en los estudiantes
4. Durante su práctica docente, ¿qué situaciones logra identificar que propician el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes
5. ¿Cuáles son las fortalezas o alcances que ha identificado que el estudiante ha logrado desarrollar como parte de las competencias genéricas?

PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS POR PARTE DEL DOCENTE

6. Me puede mencionar cómo fue que se adentró en el tema de las competencias desde su práctica docente
7. ¿Cuál es la percepción que usted tiene respecto al desarrollo las competencias genéricas de las asignaturas que imparte?
8. ¿Como parte de la práctica docente que tiene con los estudiantes? podría referirme tres competencias genéricas las cuales usted considera que son mayormente relevantes para el aprendizaje de los estudiantes
9. ¿Cuáles son los escenarios de aprendizaje idóneo para el desarrollo de competencias genéricas en sus asignaturas?
10. ¿Ha logrado llevar a cabo este este escenario en su materia?
11. Qué es lo que más se le dificulta al estudiante en el desarrollo de las competencias genéricas
12. ¿Cómo evalúa el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes

LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA PRACTICA DOCENTE

13. ¿Cuáles son las dificultades que usted ha tenido al momento de propiciar las competencias genéricas de los estudiantes?
14. ¿Cuáles son las razones del por qué considera que hay dificultades en el desarrollo de las competencias de los estudiantes?
15. Tomando como base su experiencia, qué cambios haría en su práctica para mejorar el desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes

Anexo 2

Dimensión ética del estudio

Carta de consentimiento de los participantes

Entrevista a informantes clave

“El Desarrollo de competencias genéricas en el estudiante de bachillerato”

Responsable: María Teresa de la Luz Patiño Hernández (Estudiante de Maestría ICE-UAEM)

Directora de tesis: Dra. Sonalí Carranco Gómez (ICE-UAEM)

Objetivo general de la investigación

Analizar el desarrollo de competencias genéricas requeridas para el estudiante de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral, sustentado en la percepción del docente y su práctica de enseñanza, tomando como base el Plan de estudios de referencia del Marco Curricular Común.

Yo _____ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución. De Igual manera acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la maestría en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Declaro que se me ha informado ampliamente que el objetivo principal de esta investigación es conocer la percepción de los profesores con respecto a la manera en cómo los estudiantes de bachillerato del Centro Universitario de Desarrollo Integral desarrollan las competencias genéricas en sus respectivas asignaturas. Se me ha asegurado que la información que entregue será utilizada exclusivamente para fines académicos y de investigación, garantizando la privacidad y anonimato. Como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas. Cuernavaca, Mor. a _____ de _____ del 2023.

_____ Firma de consentimiento



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: ***EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO INTEGRAL***, que presenta la candidata a Maestría en Investigación Educativa: **Patiño Hernández María Teresa de la Luz**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Sonalí Carranco Gómez, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADA**

Observaciones: Por unanimidad: La Comisión Revisora otorga el dictamen de aprobada, dado que los miembros reconocieron que el trabajo corresponde al 100%.

Cuernavaca, Morelos, a 27 de mayo de 2024

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Sonalí Carranco Gómez
LECTOR(A)	Dra. Ofmara Yadira Zuñiga Hernández
LECTOR(A)	Dr. Luis Ángel Piedra García
LECTOR(A)	Dra. Maribel Castillo Díaz
LECTOR(A)	Dr. Alfonso Cruz Aguilar



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

SONALI CARRANCO GOMEZ | Fecha:2024-05-27 14:24:11 | FIRMANTE

oOK/SIUe6q0j4Tn4qx8tbn2xytSVWRNqLHB7P/bs9BdSEyJbsjYT+NQ8I/13HaQtjB1DaKI/bEbvVVA6ziw5iJodyQMsZ41rzKVOcsVhDs3IHC0VZgUgWqBv4iUeOhIGZxuwRzXySQ+hC/W8IuRX+Wb9j+OzTOhk0wf2Te/w236A1GSFCL/M1IE95qPxdvz20zc1d2E80VlzpP9qtz1jqCeaLh/DJva7IkOWiWjKeLwKMLh/HLgclEyeKnMfPBtNiloTilobnxH4EBxmceMDNjb+h2bvlspfn9ODiI41hvgeqiwzA5cY7uolPvbak1wAvNITxYOiKwETZNRiw==

MARIBEL CASTILLO DIAZ | Fecha:2024-05-27 14:53:33 | FIRMANTE

iUF+2MXKRqt8VIGNBu2/aN3pggdaLgSPv6ztVn/iHtMuT7PslZ37m6EMQ7v7MtbF6wriaNF9L/e8UGmkljhh0SHPy5xNSqqBkT7ER+FYChPQvnhHnDRkNY7OJb5RH5cniQ1Gv2xqn9oAlwrHsehDDuT+YNTGE1PJrTdqRQvClgzXOKJgu2IPri26zeGdwV17jmaRJHU9VKeLRKZmRpNKPjDAZyU3bsr6wJDFpY5IEUj0BN5B44cph4nAE34vf/O9I7XvndV1CP3yQaPK7fxMNz+tXy9y1jnobCFaxeECpGOZMdDgGI9etVVJugkTtod9uhigJMjt56i+wJskc5A==

ALFONSO CRUZ AGUILAR | Fecha:2024-05-27 14:56:51 | FIRMANTE

fmjHxX737MNIv6p3+Nf+/ISQn/w1idUOsG79j+pNyKf/nPq2Iqez1qJ5ptfrBn0RECELeMXPvrKw5PJ0psjsjaHs4J62ln/OmOAYt8CWcWYFYXvPQH4ok2BcyzUBCq1T8AVbrLV0t2uQFPxqmQ8lcAbb78FGNMsc84L3SrvHCOCq7Zi7qLbMefKPzQvYvLAY2zyWmeTP7oychd7NvLnAbZNkfmLxL2hiW8OjWjgn1MgcwqSIXU7isy3h7xaWHuRizQYNhmxX/kJ6Pvx8dVVRv9n6r1aJ9KL1eeseqx+1cCPWc0AY1hXluaiY6pijWyGhStYEQV1hXeLRP//RhrKrw==

OFMARA YADIRA ZUÑIGA HERNANDEZ | Fecha:2024-05-27 15:57:31 | FIRMANTE

h8/sp6FxyU65HnFsdNKa0QAbo5enmVCD1iClc1wycqAiDRhX6P5DjtcFkrrANeDSgtan3T3nFMTy6wZuDO84mMEUoy8SQKaN4h4ZZdy9GyBvNnLSSrfuQ8rwl1pG5V8SVwIDOhzjnzEZYw2Efy+Q6+oFlz7I2HS2ELgyJ467axt5lwrQ5EewZmFCLjVGQuXLdT0nnt/Ky2RyKJNC8Tao8RQF91ekuU+C4umtqslpc+V0JIL76htOEAIUG+r+1jJ6Hjlm+FhDrU0L09BtwVPr5szJcvI5J5W30yhymc+nB/pbj1HJ+K6ThKILyhCflvWrmz0/vyfn/zclJrWg==

LUIS ÁNGEL PIEDRA GARCÍA | Fecha:2024-05-27 19:43:52 | FIRMANTE

1o+WLB9kfFYU+5lkiHamhiNFHPVaXeKXBxREY05at4HLTT4v57lloJTWiyRZgh8cN9Yxg0AvwcJAb46GePFwsMN01mQBQ0QM4Gmpknl5WbZn2M2q0VlctVxToRO57yEskpqy6B9JxuxVwZdXwRsHM8mQD7nnRPujhBolCVXY/S8aYYsyJeJXSGvfuFEfz2gdhePnptCxNaZjLnx1WE9DkHYDWhAPGe9BnmlQteeqXjusvW/DyHgmOI+gGnhenXh5IXq2ogrhOGwk5cPW4HYFteAY6lbtOX61gFfv0TxM9H8VPkb3xB56Xc3CmtYkanKgWdjkNhxY1W0efPg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



KZICGF6uy

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/A7GxjRu4el0pulpOnTpx55dhTqPQOXJ>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029