



*Fertilidad* (fragmento). Óleo sobre tela, 110 x 80 cm, 2004. Colección privada

# El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior

♦ Ana Esther Escalante Ferrer  
Luz Marina Ibarra Uribe  
César Darío Fonseca



En la actual sociedad del conocimiento, la orientación de las reformas educativas que han adoptado el enfoque basado en competencias (EBC) responde a necesidades y demandas de un mercado globalizado. En la actual era de la información, el valor de la misma se coloca por encima del valor de las materias primas y del trabajo físico; según el nuevo paradigma de la sociedad del conocimiento, en la sociedad digital se debe dar un valor real a las personas más que a los objetos. Según Pérez, “la supervivencia de los individuos, las organizaciones y las naciones, en la era de la información depende sustancialmente de la adquisición, uso, análisis, creación y comunicación de la información”.<sup>1</sup> Riegel fundamenta lo anterior en los hechos siguientes: en los últimos veinte años se ha producido más información que en los cinco mil años anteriores, la información se duplica cada cuatro años y el 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas en el tratamiento de la información.<sup>2</sup>

En este contexto, en México en 2008, como resultado de un grave rezago acumulado por años, el Poder Ejecutivo federal, a través de la Secretaria

de Educación Pública (SEP) puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), política pública concebida, diseñada, socializada e implementada en medio de serios cuestionamientos, debido a la adopción de su modelo y orientación pedagógica, y a una serie de prácticas muy recurrentes en este tipo de procesos por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS).

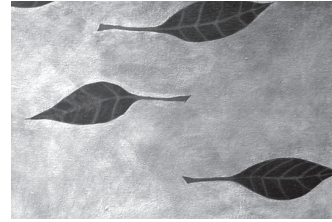
De acuerdo con esta última, la RIEMS está sustentada en un marco curricular común, el cual obedece a un diseño del EBC que respeta e incluye la diversidad institucional de más de veinticinco subsistemas que ofrecen educación media superior (EMS).<sup>3</sup> Un papel importante dentro de los sustentos que apuntalan esta reforma son los denominados *mecanismos de gestión*, programas, acciones y previsiones a partir de los cuales la SEMS reconoce la imposibilidad de que una reforma —llamada integral—, por sí sola y por decreto, logre obtener los resultados a que aspira. Estos mecanismos de gestión son formar y actualizar a la planta docente; generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; definir

<sup>1</sup> Ángel Pérez Gómez, “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representaciones y de acción”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008, p. 61.

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, SEMS, México DF, enero de 2008, <http://bit.ly/1JDdocOM>, consultado en junio de 2011.

♦ Profesora e investigadora, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), UAEM  
Profesora e investigadora, Facultad de Estudios Superiores de Cuautla (FESC), UAEM  
Investigador, Subsistema de Educación Media Superior (SEMS)-Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)/UAEM



estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; profesionalizar la gestión; facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas, e implementar un proceso de evaluación integral. En concreto, el objetivo de la RIEMS es la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato.

En este texto se expone parte de los hallazgos de dos trabajos de investigación desarrollados en el estado de Morelos, para mostrar algunas evidencias de cómo el docente percibe, asume y desarrolla el EBC en su práctica en el aula, y reconfirmar lo que mucho se ha dicho al respecto: ninguna reforma educativa *per se* hace los cambios; se requiere trabajar con los profesores de una manera permanente y consensuada que haga posible la retroalimentación de la actividad que se realiza en el nivel más inmediato de los cambios propuestos: el aula.<sup>4</sup>

### **A propósito del concepto de competencias**

Ante este panorama, en los centros educativos el término “competencias” ha venido apropiándose de los espacios discursivos y conceptuales. En entrevistas realizadas a docentes, estos opinaron que se trataba de una moda sexenal de los gobiernos de la alternancia y que se sustituiría con el cambio de régimen —la llegada del Partido de la Revolu-

ción Democrática (PRD) a la presidencia o el regreso del Partido Revolucionario Institucional (PRI)—. Sin embargo, actualmente en casi todos los niveles del Sistema Educativo Nacional se han llevado a cabo reformas curriculares y, por lo menos los que son obligatorios constitucionalmente —pre-escolar, primaria, secundaria, profesional técnico y bachillerato—, están diseñados bajo ese enfoque. Por ejemplo, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) se ha incorporado el modelo del EBC en sus más recientes rediseños curriculares en el bachillerato, y también en la mayoría de sus programas de licenciatura.

En una primera revisión del término “competencias”<sup>5</sup> encontramos un punto de encuentro entre varios especialistas en relación con este enfoque cognitivo, y es la indefinición del propio término. Todos ellos coinciden en que es un concepto confuso, debido quizás a que se nutre de diversos campos disciplinarios de la actividad humana, por su procedencia del ámbito empresarial y de la producción, y propicia cierta desconfianza al momento de incorporarlo en el medio educativo.

Por ello, Torres señala que “estamos ante una de las palabras con significados más diversos y que, incluso dentro de un mismo ámbito de conocimiento o laboral, es objeto de mayores dis-

---

<sup>4</sup> El primer proyecto se denominó Seguimiento de Egresados de la Primera Cohorte (2008) del CBTIS No. 76 formada en el Modelo Educativo de la RIEMS, clave 046.11.P03, y el segundo, Acceso, Uso y Apropiación de Internet como Estrategia para el Mejoramiento de la Práctica Docente en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, clave 057.11-P03, ambos auspiciados por la SEMS, a través de su Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC).

<sup>5</sup> José Gimeno Sacristán, “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias...*, *op. cit.*; Ángel Díaz-Barriga, “El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, núm. 111, 2006, pp. 7-36; Ángel Díaz-Barriga, “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *RIES*, vol. 2, 2011, pp. 3-24; Ángel Pérez Gómez, “¿Competencias o pensamiento...”, *op. cit.*, p. 61; Jurjo Torres, “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competente sin conocimientos”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias...*, *op. cit.*

putas y variaciones en lo que trata de abarcar”.<sup>6</sup> El primer inconveniente, parafraseando a Gimeno, es que si no hay acuerdo con respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son, en qué consiste el enfoque y cómo se trabaja.<sup>7</sup> Para Kent, el concepto de *competencia* devalúa el conocimiento subordinándolo a la experiencia y fragmenta los resultados del aprendizaje.<sup>8</sup>

Son innumerables las definiciones existentes que tratan de dar cuenta del significado del término “competencias”; sin embargo, para este trabajo recuperamos las definiciones en que se apoyó la SEMS para elaborar el diseño curricular de la RIEMS. Primero, retomamos la concepción de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que entiende por ellas el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo, y son evaluadas en diferentes etapas”.<sup>9</sup>

La otra definición que recupera la SEMS es la que formula la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), para quien “una

competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.<sup>10</sup> Finalmente, el documento rector de la RIEMS menciona que, “por su relevancia en el ámbito pedagógico, nos parece indispensable citar a Perrenoud, para quien la competencia es una ‘capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones’, a lo que agrega que: ‘las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos’, además de que ‘el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación’”.<sup>11</sup>

De acuerdo con Torres, el concepto de *competencias* surge en Estados Unidos, en los años sesenta del siglo pasado, vinculado con la teoría del capital humano y ligado al movimiento de la “eficiencia social”.<sup>12</sup> El término buscaba transferir al sistema educativo el conocimiento organizacional y la gestión científica de la conducta, intentando con ello hacer pasar a la educación como una inversión que realizan las personas para in-

<sup>6</sup> Jurjo Torres, “Obviando el debate...”, *op. cit.*, p. 149.

<sup>7</sup> José Gimeno Sacristán, “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”...*op. cit.*

<sup>8</sup> Rollin Kent, “Las competencias, ¿una nueva ideología sociotécnica?”, *Campus Milenio*, 17 de julio de 2008, <http://bit.ly/1lwM5c4>, consultado en septiembre de 2011.

<sup>9</sup> Reforma Integral..., *op. cit.*, p. 50.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> Jurjo Torres, “Olvidando el debate...”, *op. cit.*



crementar su eficiencia productiva, y con ello, su renta o ganancia económica.

Por otra parte, además del carácter polisémico del término, el hecho de que dicho modelo sea impulsado o promovido por organismos internacionales de carácter económico despierta cuestionamientos acerca de su viabilidad para resolver problemas educativos de realidades muy particulares, como las de los países no desarrollados.

En esta perspectiva, para Torres, “esta clase de filosofías eficientistas donde lograron penetrar mejor fue en la formación profesional. Toda una serie de instituciones en países como Estados Unidos y el Reino Unido, promovidas o avaladas por los gobiernos conservadores, se dedicaron a imponer en sus territorios los modelos de educación basada en competencias. La meta desde el principio fue y continúa siendo la de preparar a determinados sectores de la población, las clases sociales más populares, para aprender determinados conocimientos y destrezas que les permitan desempeñar con la mejor eficiencia un trabajo profesional [...]. Esta tecnocracia utiliza todo un conjunto de conceptos pretendiendo aparecer en público como si el consenso en torno a ellos fuera total: ‘competitividad’, ‘eficacia’, ‘eficiencia’, ‘productividad’, ‘rendimiento’, ‘racionalización’, ‘competencia’, son palabras que se avalan en nombre de organismos supranacionales como la OCDE, el proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, el Consejo Consultivo de Bruselas [donde] Europa es el término mágico que sirve para legitimar, unificar y uniformizar”.<sup>13</sup>

Por su parte, para Díaz-Barriga, el EBC se presenta con ropajes nuevos y como la opción para lograr el anhelado cambio educativo: “se ha creado el imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer cosas mejores”,<sup>14</sup> y esta promoción y expectativa se acompaña de una descalificación de toda la práctica de la cultura escolar del profesorado, negando la posibilidad de recuperar aquellos aspectos previos a la reforma que han funcionado en la labor docente. Se da una especie de estigmatización en la que los docentes son los causantes del paupérrimo estado actual de la educación, aunque simultáneamente son los operadores de la innovación, que por ser nueva y diferente, marcará el antes y después de la reforma.

Siguiendo a Díaz-Barriga, la innovación por el cambio mismo propicia una especie de compulsión cobijada en conceptos, discursos y prácticas que pretenden subsumir, en el menor tiempo posible, todo ese rezago educativo que sin duda tiene explicaciones que rebasan con mucho el empleo de un determinado modelo pedagógico.<sup>15</sup> El ritmo lo marca: el sexenio, la permanencia de un funcionario en el cargo, los tiempos electorales, el reloj de la globalización, entre otros, y no hay tiempo para reflexionar, para diseccionar lo rescatable de una práctica, ni hay posibilidad alguna de sedimentar aquello que ha funcionado para recuperarlo, conservarlo e incorporarlo a las nuevas propuestas. Pareciera ser que la consigna es “borrón y empezamos de nuevo”, porque solo lo novedoso y lo que

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 150-151.

<sup>14</sup> Ángel Díaz-Barriga, “El enfoque por competencias...”, *op. cit.*, p. 9.

<sup>15</sup> *Idem.*

adoptemos de naciones desarrolladas reeditaré en la mejora de la educación de nuestro país.<sup>16</sup>

Cabe reconocer, en esta tensión entre destructores e impulsores del EBC, que la RIEMS se puso en marcha con algunos otros elementos que podrían considerarse positivos, más allá de la orientación y los propósitos del enfoque. Nos referimos a propuestas tales como no continuar privilegiando la memorización y el aprendizaje academicista, y sí propiciar la apertura para aprendizajes y relaciones en el aula mucho más horizontales entre docentes y estudiantes.

La RIEMS plantea un nuevo papel para el docente asignándole nuevas tareas, como las de diseñar e implementar experiencias de aprendizaje y ser orientador y facilitador del proceso formativo, en aras de ubicar al estudiante y su aprendizaje en el centro del hecho educativo. Tareas que obviamente no se han logrado en su totalidad, pues es claro que romper con prácticas docentes y escolares de años lleva su tiempo y demanda voluntad para cambiar las cosas con las resistencias que generalmente acompañan a dichos cambios.

### **El docente encara el EBC**

En este artículo se muestra cómo el docente, en su práctica cotidiana, asume el EBC, lo percibe y lo desarrolla en sus clases. La mayoría de los profesores del plantel bajo estudio no tiene claridad sobre el modelo EBC.<sup>17</sup> Solo 8.7% considera tener

un conocimiento amplio del mismo. El 46% acepta que su conocimiento es limitado, y cuando se les pregunta en qué consiste dicho enfoque, argumentan que es una forma de trabajo “para hacer más competentes a los jóvenes por lo de la globalización”.

La mayoría de los encuestados no cuentan con información sobre el origen y procedencia de este modelo educativo, ni identifican nombres de autores que lo impulsan. Otros profesores manejan algunos planteamientos un tanto ideologizados, al considerar que “el EBC es una estrategia neoliberal para producir mano de obra barata”, y los menos son los que tienen información documentada. Hay expresiones en algunos de los profesores en el sentido de que “en esta reforma, los que trabajan son los alumnos, el maestro supervisa”, o bien “ahora se trabaja menos, pues son los alumnos los que deben demostrar su competencia”. También se piensa que “la idea es que los alumnos sean competentes para la globalización”, o que la función del docente es que “uno solo los orienta y supervisa pero ellos son los que trabajan”.

Las expresiones anteriores muestran falta de conocimiento e información acerca del modelo y el papel o función del docente en el mismo. Esta situación es preocupante, pues hay profesores que no están trabajando bajo el modelo educativo propuesto por la RIEMS por desconocimiento, pero tampoco en el modelo anterior —programación

<sup>16</sup> Esta adopción en nuestro país se da de manera desproporcionada, ya que en ninguno de los documentos elaborados en Europa durante la última década del siglo pasado, y que promovieron el enfoque basado en competencias, aparece el EBC como la única opción y panacea para resolver toda la problemática educativa, y en cambio, en México se tomó en ese sentido, reformándose todo el sistema educativo nacional en esa orientación.

<sup>17</sup> La información con que se realiza la discusión de resultados se basa en las encuestas y entrevistas realizadas a docentes y estudiantes en el marco de los dos proyectos de investigación ya mencionados.



por objetivos— por no aparecer ante los ojos de la autoridad como renuentes al cambio; entonces, lo que resulta es una mezcla de ambos modelos y, en no pocos casos, una simulación.

Esta situación tiene relación, entre otras cosas, con que nueve de cada diez docentes de EMS del país no son profesores de formación inicial; además, al entrar en vigor la RIEMS, recibieron —no todos— una capacitación efímera e insuficiente, la cual se diluyó durante los años que ha operado la reforma, sin un proceso de seguimiento, evaluación y retroalimentación. Por otra parte, un número considerable no ha acreditado el programa de formación en competencias educativas y menos aun se han logrado certificar. Aunado a lo anterior, ninguno de los docentes de la EMS en activo fue formado dentro de este esquema educativo a lo largo de su trayectoria escolar. Esto obliga a pensar seriamente en la necesidad de que el programa de formación, denominado PROFORDEMS,<sup>18</sup> sea una estrategia permanente.

Una omisión de la autoridad educativa es haber dejado de impulsar, con la misma intensidad inicial, la capacitación, formación y certificación en educación por competencias del profesorado, como si luego de la implantación de la RIEMS ya no se siguieran incorporando docentes a los diversos subsistemas. Resulta inexplicable que se conciba la tarea de la formación del personal docente como una acción acotada a dos o tres años.

Cuando se interrogó a los docentes si percibían algún cambio o mejora en su trabajo y en el aprovechamiento de sus estudiantes bajo este modelo educativo, 63% de ellos asumió notar al-

gún cambio, pero solo en un 50% de sus estudiantes. Al cuestionar a los estudiantes acerca de si sus profesores les han hablado del EBC y de qué competencias van a trabajar en cada tema, solo 47% de los jóvenes respondieron que sí. Sin embargo, al indagar con los mismos estudiantes las formas y estrategias de trabajo al interior del aula, nos percatamos de que el discurso no concuerda con la práctica: solo 20% de los estudiantes reconoció que trabajan con algún profesor de tronco común en la modalidad de elaboración de proyectos, 81% afirmó recibir dictado del docente durante la clase y aproximadamente 65% respondió que el profesor casi nunca pregunta en clase ni promueve la participación de los estudiantes. Además, 73% de los encuestados acepta que la memorización es el recurso al que acude para estudiar y preparar sus clases, y que el docente sigue confiriéndole el mayor porcentaje de la calificación de la asignatura a la aplicación de exámenes escritos, sin la posibilidad de consultar fuentes o apuntes.

Otro rasgo importante, en el cual no se denota atención por parte de los profesores, es en trabajar sobre la autonomía del aprendizaje del estudiante, ya que 96% de estos manifestaron poner atención a la clase siempre y cuando sea el profesor quien está dictando o exponiendo el tema. Por su parte, 93% reveló estudiar solo previamente a la realización de un examen y 66% lo hace una noche antes. Todo lo anterior son signos de una educación pasiva, memorística, tradicional, muy contraria a la propuesta de trabajo del EBC.

Una de las áreas más críticas para los docentes es la evaluación de los aprendizajes bajo el EBC.

---

<sup>18</sup> Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

Ha sido reiterada su demanda de que se les capacite acerca de cómo evaluar en “su materia” y eso no ha sido posible, es decir, los docentes esperan un curso por cada asignatura; la respuesta de la autoridad ha sido: “serían muchos cursos”. Suponemos que se debe, en muchos casos, a que al no tener claridad en la naturaleza y lógica del modelo, esperan una receta técnica acorde con los contenidos de su asignatura para evaluar conforme al EBC. Además, no existe en las direcciones de muchos planteles una cultura de la capacitación del personal; esta actividad requiere recursos que posiblemente prefieren aplicar en otras actividades, sobre todo considerando que hay cursos institucionales que no implican mayor erogación, aunque en ocasiones no responden a una necesidad concreta ni demandada por el personal.

Por otra parte, hay una carencia de vida colegiada entre los docentes, ya que las reuniones de academia se desaprovechan entre lamentos laborales y quejas relacionadas con la administración del plantel. Cuando en estas reuniones se ha intentado proponer unificar contenidos programáticos para el curso de una asignatura, de inmediato surgen resistencias y excusas para continuar trabajando de manera individual. Esto, en nuestras indagaciones, evidenció que hay docentes que siguen impartiendo los mismos contenidos de la materia que existían antes del cambio curricular. Por tanto, el trabajo de planeación a través de la elaboración y entrega de secuencias didácticas se convierte, en algunos casos, en mero trámite y cumplimiento de un requisito que se resuelve *ba-*

*jando* de la red secuencias ya elaboradas, debido en parte a que hay poca evidencia de que se revisen las secuencias y se supervise su desarrollo.

En síntesis, la actual reforma tardó tres décadas en llegar. Reconocemos los señalamientos y cuestionamientos fundados acerca de la RIEMS, sus propósitos, limitaciones y carencias, y por ello enfatizamos que no es viable esperar nuevamente tantos años para que se hagan los ajustes y modificaciones necesarios en el proceso formativo de millones de jóvenes. Sin duda alguna hay omisiones, errores y ofrecimientos no cumplidos por parte de la autoridad educativa, pero también desidia, negligencia y simulación en algunos profesores para acometer con responsabilidad social su trabajo como docentes. No obstante, el EBC puede resultar una opción educativa viable la cual, más allá de algunas limitaciones, puede ayudar a *mover* un subsistema anquilosado, como el de la EMS.

Los profesores, para decidir sobre la pertinencia del EBC, requieren conocerlo y debatir sobre su importancia. También es urgente que se incorporen a la RIEMS y descubran sus límites y potencialidades, para que la autoridad lleve a cabo una evaluación integral de la misma mediante la supervisión de lo que acontece en el nivel más inmediato de concreción, que es el aula. Para ofrecer una educación de tipo medio superior pertinente y de calidad, es menester apoyar decididamente al personal docente en su proceso de formación permanente y recuperar espacios curriculares que redunden en la formación de los jóvenes para una ciudadanía socialmente responsable.