

# *Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México*

Karina Rodríguez Cortés  
Investigadora,  
Dirección de Posgrado e Investigación,  
Universidad La Salle  
E-mail: [krc@ulsa.mx](mailto:krc@ulsa.mx)  
Luis Ignacio Salgado Fernández  
Asesor  
Secretariado para la Misión Educativa Lasallista (SMEL)  
E-mail: [salgadoluis@yahoo.com](mailto:salgadoluis@yahoo.com)

Recibido: Marzo 18, 2009. Aceptado: Abril 15, 2009

## RESUMEN

Uno de los varios problemas que enfrenta la reforma en el diseño curricular de los niveles de educación básica y media superior en México, es el relacionado con la mediación de los docentes para el trabajo educativo y la evaluación del desarrollo de competencias de los educandos. A lo anterior se suma, la gran cantidad de materiales generados al respecto, en los que la Secretaría de Educación Pública intenta exponer desde un discurso oficial: qué son las competencias y lo que éstas implican para el trabajo en el aula (dado que la institución no presenta con claridad a los docentes a qué tendencias mundiales en educación responde la modificación curricular).

*Palabras clave: reforma educativa, competencias, competencias docentes, metodologías para el desarrollo de competencias.*

## ABSTRACT

Teachers education mediation in classroom work and students assessment of competences development are some of the various problems faced by the curriculum design reform on basic and higher education levels in Mexico. Added to the above mentioned is the major amount of materials generated for the matter, where the Mexican Ministry of Education (SEP, by its Spanish acronym) tries to present under official terms that it is the competencies and their implications for classroom work (as the institution does not present teachers with clarity to which world tendencies on education such curriculum modification responds.)

*Keywords: educational reform, competences, teaching competences, methodologies for developing competencies.*

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar algunos de los puntos críticos que plantea la reforma curricular basada en competencias para la mediación docente. Con fines de presentación del contenido, exponemos en un primer apartado, los consensos regionales que están impactando en las reformas curriculares de educación en todos los niveles educativos, y en varios países de Europa y América; en un segundo apartado, el vínculo que la reforma en educación básica y educación media guarda con las tendencias

en educación superior; en un tercer apartado, el consenso y el referente teórico relacionado con las competencias que los profesores deben desarrollar para profesionalizar la labor docente (independientemente del nivel educativo que se trate); en un cuarto apartado, las principales problemas que se presentan en la planeación, mediación y evaluación a partir de la reforma basada en competencias. Para concluir, presentamos algunos retos que plantean las reformas educativas que se han venido instrumentando desde el siglo pasado en México.

### Consensos regionales y nacionales en torno al tema de competencias

La formación en competencias, tanto en Europa como en América del Norte, responde a la tendencia mundial de integración de mercados regionales. En el caso de México, dos acontecimientos indicaban su entrada al nuevo "orden económico mundial": el primero, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (mediante el cual el gobierno mexicano negoció los servicios profesionales en dos capítulos: el 12, comercio transfronterizo de servicios; y el 16, entrada temporal de personas de negocios, en donde a los servicios profesionales se les reconoce trato nacional); y el segundo, la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Después de ambos acontecimientos, la OCDE realizó el estudio denominado: *Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México Educación Superior*, en donde el organismo recomendaba flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias, y celebraba el trabajo de evaluación del Centro Nacional de Evaluación Educativa.

Para mediados de los años noventa del siglo pasado, la OCDE y la Comunidad Europea reconocían cuatro ejes de actuación en el tema de competencias que tienen como propósitos lograr: el acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología; y en la organización social de la producción y el trabajo. Interesa destacar que el tema de competencias surge desde la década de los años setenta del siglo XX, aunque es hasta la década de los años noventa cuando comienza a ganar terreno de forma generalizada, y progresivamente se gesta un consenso (no exento de polémicas) en torno a su pertinencia y aportes. En la Unión Europea el Proyecto Tuning<sup>1</sup> se articula en torno a una serie de objetivos de la "Declaración de Bolonia de 1999" para el sector de educación superior, donde se reconoce que los nuevos procesos formativos, basados en competencias, constituye en la actualidad un factor determinante para la empleabilidad u ocupabilidad.

El Proyecto Tuning-Europa aglutina, a la fecha, a 25 países y aproximadamente 135 universidades. Muestra avance en los siguientes aspectos: en la construcción de un sistema basado en competencias (genéricas y específicas); sistema general de reconocimiento y validación de títulos y diplomas; la generación de perfiles ocupacionales y la Cartilla o pasaporte de competencias. En lo que respecta a México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior inició, en 2005, su participación en el Proyecto Tuning-América Latina, el cual surgió como una iniciativa de varias universidades en el marco de la *IV Reunión de Seguimiento del Espacios Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)* que tuvo lugar en octubre de 2004. Quedó conformado por 18 países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En cada país participante se ha establecido un Centro Nacional Tuning, en nuestro país la representación y responsabilidad quedó bajo la Dirección General de Educación

---

<sup>1</sup> Se recomienda entrar a la siguiente dirección, ya que incluye información detallada del proyecto referido: <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>>.

Superior de la Secretaría de Educación Pública. En la etapa inicial el Proyecto arrancó con 4 profesiones: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas; hacia principios de 2006 se incluyeron 8 profesiones más, en cumplimiento de los acuerdos tomados.<sup>2</sup> Entre los compromisos asumidos por los participantes de dicho proyecto acordaron las siguientes acciones: elaborar un documento que explique cómo pueden trasladarse tales competencias a los programas de estudio, un diagnóstico general de la educación superior en América Latina y un reporte de las redes temáticas que operan entre las universidades latinoamericanas y europeas. [1:13]

Las *competencias genéricas* que fueron seleccionadas de las 30 de la Unión Europea para el caso de América Latina son las siguientes (tabla 1):

**Tabla 1. Competencias genéricas de Tuning América Latina**

Sistémicas	Instrumentales	Interpersonales
V02. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	V01. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	V10. Capacidad de aprender y actualizarse.
V05. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	V03. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	V12. Capacidad crítica y autocrítica.
V09. Capacidad de investigación.	V04. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	V17. Capacidad de trabajo en equipo.
V13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	V06. Capacidad de comunicación oral y escrita.	V18. Habilidades interpersonales.
V14. Capacidad creativa.	V07. Capacidad de comunicación en un 2do. idioma.	V19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
V16. Capacidad para toma de decisiones.	V08. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.	V20. Compromiso con la preservación de medio ambiente.
V22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	V11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	V21. Compromiso con su medio sociocultural.
V23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	V15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	V26. Compromiso ético.
V24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.		
V25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.		
V27. Compromiso con la calidad.		

Con el Proyecto Tuning América Latina, funcionarios de la SEP y de la ANUIES, así como los participantes de diversa índole; pretenden considerar la experiencia adquirida por Europa en la conformación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y la convergencia de titulaciones o carreras. Inicialmente quedó conformado por 62 universidades de América Latina, sumándose 120, con lo que a la fecha son 182 las instituciones que están participando en el Proyecto. La pregunta que seguramente surge es: ¿cómo se articulan los consensos en educación superior con la ecuación básica y media superior en México?... Precisamente en la definición de las *competencias genéricas* para cada una de las 18 profesiones, es donde puede observarse con claridad

<sup>2</sup> Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería Civil, Medicina y Química.

el vínculo de competencias desde el preescolar hasta la universidad, así como en el caso de algunas *competencias específicas*, que en el caso de la educación media y superior han denominado *competencias profesionales* (ver tabla 2).

**Tabla 2. Comparativo de competencias en educación media superior en México y las competencias genéricas definidas en Alfa Tuning América Latina**

<p>Se autodetermina y cuida de sí:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se conoce y valora a sí mismo.</li> <li>2. Es sensible al arte y participa.</li> <li>3. Elige y practica estilos de vida saludable.</li> </ol>	<p>V16. Capacidad para toma de decisiones (S).            V24. Habilidad para trabajar en forma autónoma (S).            V21. Compromiso con su medio sociocultural (In).</p>
<p>Se expresa y se comunica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes.</li> </ol>	<p>V06. Capacidad de comunicación oral y escrita (It).            V07. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (It).            V08. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (It).</p>
<p>Piensa y crítica reflexivamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a partir de métodos establecidos.</li> <li>6. Sustenta postura personal.</li> </ol>	<p>V02. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica (S).            V09. Capacidad de investigación(S).            V12. Capacidad crítica y autocrítica (In).            V14. Capacidad creativa (S).</p>
<p>Aprende de forma autónoma:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Aprende por iniciativa e interés.</li> </ol>	<p>V10. Capacidad de aprender y actualizarse (In).</p>
<p>Trabaja en forma colaborativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Participa y colabora.</li> </ol>	<p>V17. Capacidad de trabajo en equipo (In).            V19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes (In).</p>
<p>Participa con responsabilidad social:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Participa con conciencia cívica y ética en su comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad.</li> <li>11. Contribuye al desarrollo sustentable entre de manera crítica.</li> </ol>	<p>V20. Compromiso con la preservación de medio ambiente.            V22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad (S).            V23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales (S).            V26. Compromiso ético (In).</p>

Incluso podemos observar coincidencia entre las definiciones de competencias genéricas de Tuning América Latina y las que han sido integradas para la educación media superior en México:

**Clave**

**Interpersonales (Tuning América Latina)**

Aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida.

**Transversales**

**Instrumentales (Tuning América Latina)**

Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

**Transferibles**

**Sistémicas (Tuning América Latina)**

Refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

## La reforma educativa en México: coincidencias y fragmentos

Los consensos en competencias en el ámbito universitario en Europa y América Latina guardan una relación con las definidas en educación básica y media superior en México. La medición y evaluación de los aprendizajes de los educandos con base en competencias en educación básica a nivel mundial que ha venido realizando la OCDE, con base en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (conocido como PISA [2]), es un ejemplo. Su planteamiento es sencillo: ¿están los estudiantes preparados para enfrentar los retos del futuro? Los resultados de los estudiantes mexicanos de 15 años en las pruebas PISA han sido notablemente desalentadores: en el 2000, México obtuvo el lugar 30 de 31 países examinados; (Cfr. [3]) en 2003, el lugar 37 de 40; (Cfr. [4]) y en 2006 alcanzó el lugar 49 de 57 naciones evaluadas. (Cfr. [5]) ¿Qué evalúa PISA? Competencias para la vida.

El contexto mundial y nacional de las últimas dos décadas se ha reformulado notablemente: vivimos ahora en la era de la información, en la sociedad del conocimiento y de la globalización. El país también ha cambiado dramáticamente: convivimos con la desigualdad, la violencia y el desempleo. ¿México requiere adecuar su sistema educativo? Todo parece indicar que sí. La última reforma educativa mexicana para la educación básica y media superior, prevista en el año 2000, aborda los nuevos contextos y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, con un enfoque educativo basado en competencias.

Concebida inicialmente como una reforma integral que articulara a toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) del país, (Cfr. [6]) pronto se transformó en una serie de reformas para cada nivel educativo:

- I. La Reforma de Preescolar, (Cfr. [7]) puesta en marcha en agosto de 2004 con el Programa de Educación Preescolar (PEP).
- II. La reforma de Educación Primaria que contempla la renovación del Plan de Estudios 2009 (Cfr. [8]) para 1o., 2o., 5o. y 6o. grados de Primaria; aunque al parecer se pondrá en marcha en todas las primarias del país para agosto del 2010.
- III. La Reforma de Educación Secundaria (Cfr. [9]) con sus diversas etapas (RIES, RES, RS) lanzada en su última versión en 2006, y finalmente,
- IV. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), (Cfr. [10]) que entrará en vigor este próximo verano de 2009.

Y, aunque la *reforma integral* se fragmentó en pequeñas reformas, una para cada nivel educativo, todas ellas comparten una visión común, están basadas en competencias, y consideran un espacio formal en el diseño curricular a las competencias genéricas. Por primera vez estamos ante una propuesta de diseño curricular que cobija a todas las etapas y niveles educativos; desde preescolar hasta universidad.

Si todos los niveles tienen como propósito responder a un diseño por competencias, es fundado preguntarse si utilizan los mismos marcos conceptuales. Si analizamos los rasgos en al menos dos rubros, definiciones y perfiles de egreso, nos daremos cuenta de las coincidencias y de las divergencias que se han dado en el Sistema Educativo Nacional.

**Tabla 3. Definiciones de competencias en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.**

Definiciones de Competencias				
Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior
Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos. [11]	Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. [12]	Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. [13]	Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. [14]	Competencias genéricas: base común de la profesión o las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas.  Competencias específicas: base particular de ejercicio profesional, vinculada a condiciones específicas de ejecución. [15]

La reforma educativa mexicana utiliza una definición semejante del término competencia, desde el nivel preescolar hasta la universidad. Palabras más palabras menos, todas integran habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Las diferencias las encontramos en los niveles de educación media y superior, donde se agrega la idea de “respuestas complejas” que tienen una base particular del ejercicio profesional. Cabe señalar que se apega a los consensos internacionales y regionales de la caracterización del término.

Por ejemplo, el Grupo Québec, en Canadá agrega que “describen comportamientos integrados por habilidades cognoscitivas, disposiciones socioafectivas, destrezas motoras e informaciones que permiten llevar a cabo adecuadamente una función, actividad o tarea”. O también puede observarse la influencia de Cecilia Braslavsky, antigua directora de la UNESCO, quien se refiere a la competencia como “la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. El término involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidad por los resultados de lo hecho”. [16]

En cuanto a los perfiles de egreso, a continuación se presenta un cuadro (tabla 4) de lo que se plantea en las reformas educativas en México:

**Tabla 4. Perfiles de egreso en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.**

Perfiles de egreso				
Preescolar	Primaria	Secundaria	Media Superior	Superior
<p>12. Propósitos fundamentales y 50 competencias agrupadas en 6 campos formativos:</p> <p><b>Campos formativos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo personal y social.</li> <li>2. Lenguaje y comunicación.</li> <li>3. Pensamiento matemático.</li> <li>4. Exploración y conocimiento del mundo.</li> <li>5. Expresión y apreciación artísticas.</li> <li>6. Desarrollo físico y salud.</li> </ol>	<p>10. Rasgos deseables del egresado, 55 propósitos disciplinares resumidos en 5 competencias para la vida: [8]</p> <p><b>Competencias para la vida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje permanente.</li> <li>2. Manejo de la información.</li> <li>3. Manejo de situaciones.</li> <li>4. Para la convivencia.</li> <li>5. Vida en sociedad.</li> </ol>	<p>9. Rasgos deseables del egresado y 90 propósitos disciplinares resumidos en 5 competencias para la vida: [9:11]</p> <p><b>Competencias para la vida:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprendizaje permanente.</li> <li>2. Manejo de la información.</li> <li>3. Manejo de situaciones.</li> <li>4. Para la convivencia.</li> <li>5. Vida en sociedad.</li> </ol>	<p>11. Competencias genéricas denotadas con atributos y articuladas en 6 categorías. [17:14-17]</p> <p><b>Categorías:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se autodetermina y cuida de sí.</li> <li>2. Se expresa y comunica.</li> <li>3. Piensa crítica y reflexivamente.</li> <li>4. Aprende de forma autónoma.</li> <li>5. Trabaja en forma colaborativa.</li> <li>6. Participa con responsabilidad en la sociedad.</li> </ol>	<p>27. Competencias genéricas y específicas para 12 carreras. [18]</p>

Aunque es un error plantear que los perfiles de egreso sean los mismos para todos los niveles, en prospectiva es importante emplear un lenguaje en común al referirse a los perfiles deseados. Dado que en el nivel superior se han definido competencias genéricas y, en primaria y secundaria, se han caracterizado competencias para la vida, ejes y categorías. Lo anterior genera confusión, razón por la cual es importante consultar el texto de la OCDE referido a la selección y definición de competencias fundamentales para la vida (Deseco), que es la base de las competencias genéricas definidas en Tuning Europa y Tuning América Latina.

#### Competencias para la profesionalización del trabajo docente

Uno de los puntos clave para el trabajo educativo basado en competencias lo constituye la profesionalización del trabajo docente. Tanto en los consensos regionales (Tuning Europa y Tuning América Latina) como en la literatura generada sobre competencias docentes en México, existe coincidencia en clasificar cuáles tendrían que ser las mínimas independientemente del campo de conocimiento, como podemos observar en la tabla 5:

**Tabla 5. Análisis comparativo de las competencias docentes.**

Unión Europea [18]	Philippe Perrenoud [19]	Miguel Zabalza [20]
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales
Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa).
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas tecnologías
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos	Trabajar en equipo	Diseñar la metodología y organizar las actividades
Capacidad para crear un clima conducente al aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Comunicarse-relacionarse con los alumnos
Capacidad de hacer uso del e-learning (aprendizaje electrónico) y de integrarlo en los ambientes de aprendizaje	Informar e implicar a los padres	Tutorizar
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Evaluar
<i>Capacidad de evaluar su propio desempeño</i>	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<i>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza</i>
<i>Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo</i>	<i>Gestionar la propia formación</i>	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Capacidad para evaluar o determinar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos		
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas		
Capacidad para responder a las diversas necesidades de los educandos		
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje		
Capacidad para ajustar o adecuar el plan de estudios (currículum) a contextos educativos específicos		

Para la profesionalización de la práctica docente y el desarrollo de competencias en los educandos, Philippe Perrenoud propone acompañar la mediación educativa de una postura reflexiva por parte de los docentes, la cual “pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas”: “Desarrollar una postura reflexiva significa formar *habitus*, fomentar la instauración de los *esquemas reflexivos*. [21:79] Para Bourdieu, el *habitus* es un sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen “memoria”, que no existe en forma de representación y de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas”. [22] De aquí que sea importante formar el *habitus*, como un punto básico entre los saberes y las situaciones que exigen una acción.

Esto es, el autor subraya que no todas las conductas de los docentes son “automáticas”, algunas recurren a los saberes que impulsan un desarrollo, el aprendizaje, la relación, el grupo, etc; es lo que permite activarlas en la situación. Para formar el

*habitus*, es importante preguntarse para qué sirven los saberes en la acción, cuáles son mediaciones entre ellos y las situaciones, aceptar la idea de que dicha mediación no está asegurada por otros saberes, sino por esquemas que forman conjuntamente un *habitus*; y, además, admitir que dicho *habitus* permite a menudo actuar “sin saberes”, lo que significa “sin formación”.

En coincidencia con Bourdieu, lo que destaca el autor es que el *habitus* es único y la conciencia de uno u otro esquema o conjunto de esquemas supone una labor mental que se distingue con base en la naturaleza de la acción. En otras palabras:

- Por un lado, la concienciación responde a la opacidad “funcional” de la práctica y a la dificultad de la explicitación o de la expresión con palabras.
- Por otro lado, los esquemas –de agresión, seducción, culpabilidad y angustia–, cuya concienciación se topa con los mecanismos activos de rechazo, con el presentimiento de que podrían desencadenar cambios irreversibles y sorprendentes.

Para Perrenoud, el análisis de la práctica docente es posible cuando se mantiene la condición de ficción, “hablando de la práctica, no se habla del practicante y de su *habitus*”. [22:160] Un problema adicional, es que no se dispone de las palabras y los conceptos que permiten hablar del *habitus* (como es de dominio público, el vocabulario psicoanalítico es más popular). La propuesta la orienta a buscar métodos precisos que desarrollen una teoría del trabajo en general y del trabajo enseñante en particular, en sus dimensiones conscientes e inconscientes; y su enfoque en particular, lo plantea en términos de *habitus* y de competencias. Anota, como importante en la profesionalización del desempeño docente, la especialización en el análisis de la práctica en estudios de caso, en supervisión de periodos de prácticas y, también, en seguimientos de equipos y de proyectos para llevar a cabo el trabajo de formador a partir de la práctica.

Interesa destacar que la acción educativa puede no utilizar saberes ni razonamientos, sino que funciona con una especie de *inconsciente práctico*, cuyos mecanismos exactos no resultan difíciles de reconstruir. Trabajar sobre la práctica es trabajar sobre un conjunto de acciones comparables y sobre lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad, determina lo siguiente:

- Saberes procedimentales (técnicas, métodos)
- Actitudes y rasgos de la personalidad (deseo de superarse, autocontrol, motivación, desapego o implicación).
- Diferentes componentes de la condición física y mental (fuerza y tono muscular, respiración, agudeza perceptiva, relajación, concentración,)
- *Esquemas de acción incorporados*, que fundamentan las dimensiones estructurales de la acción, ya sea “concreta” (perceptiva, motriz), simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales).

Algunas de las condiciones mínimas, que Perrenoud ubica para el trabajo reflexivo y la profesionalización de la práctica docente (*habitus*) y *esquemas* incorporados en los profesores son:

- Una cultura mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas.
- Una intención común y deliberada de trabajar en este nivel, y por tanto, de atribuir la prioridad a las estructuras invariables de la acción, sin detenerse en lo anecdótico (incluso se trata de un punto de partida obligatorio).
- Una aplicación para describir la acción más que buscar inmediatamente los móviles, una gran prudencia en las interpretaciones que la cargan de intencionalidad y sentido excesivos.

- Una *ética* coherente y una gran claridad *conceptual*, que permitan saber dónde está el límite entre un análisis de *habitus* invertido en la acción profesional y otros métodos como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupos.

Desde la perspectiva de Perrenoud, “la formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución completa, la cuestión principal de todos los docentes. Los docentes nos tendríamos que ocupar de la articulación de saberes y por el *habitus*; si los profesores utilizan poco los saberes didácticos, psicopedagógicos y psicológicos que han adquirido, es porque no logran conectarlos con la situaciones y, por lo tanto, emplearlos con un buen criterio para actuar. [22:83] De acuerdo con el autor, *el habitus* procede de un inconsciente que Jean Piaget calificó de práctico: los conocimientos que el individuo posee de forma conceptualizada (no simbolizada), esto es, anterior a la transformación que caracteriza la concienciación; y el cómo llegar a la conciencia, mediante una conducta que constituye un verdadero trabajo cognitivo (no de terapia).

### Operación de los diseños curriculares basados en competencias

Al igual que la profesionalización de la labor docente, otra dificultad que plantea la serie de reformas educativas en México se refiere a las metodologías que deben utilizarse para su implementación en las Instituciones Educativas. Una Institución puede trabajar con diferentes visiones sobre competencias, lo que no es posible es trabajar con ópticas contradictorias. ¿Por qué? Mientras en Preescolar (figura 1), el PEP mantiene una postura *pura* sobre competencias, en Primaria y Secundaria (figura 2) prevalece la postura ecléctica entre competencias y contenidos de asignatura, de la siguiente manera:

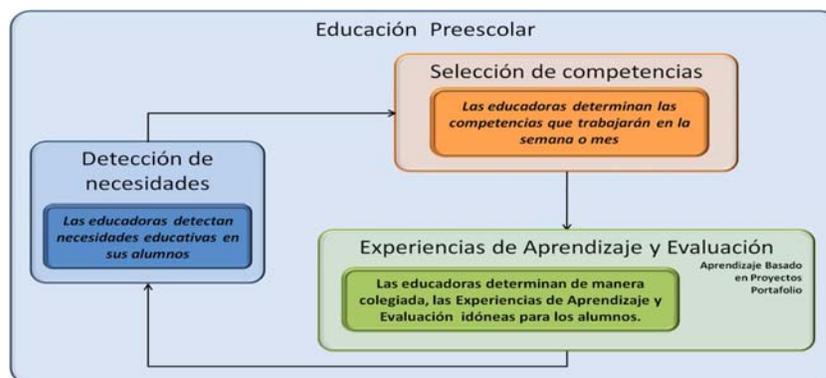


Fig. 1. Competencias en el Programa de Educación Preescolar.



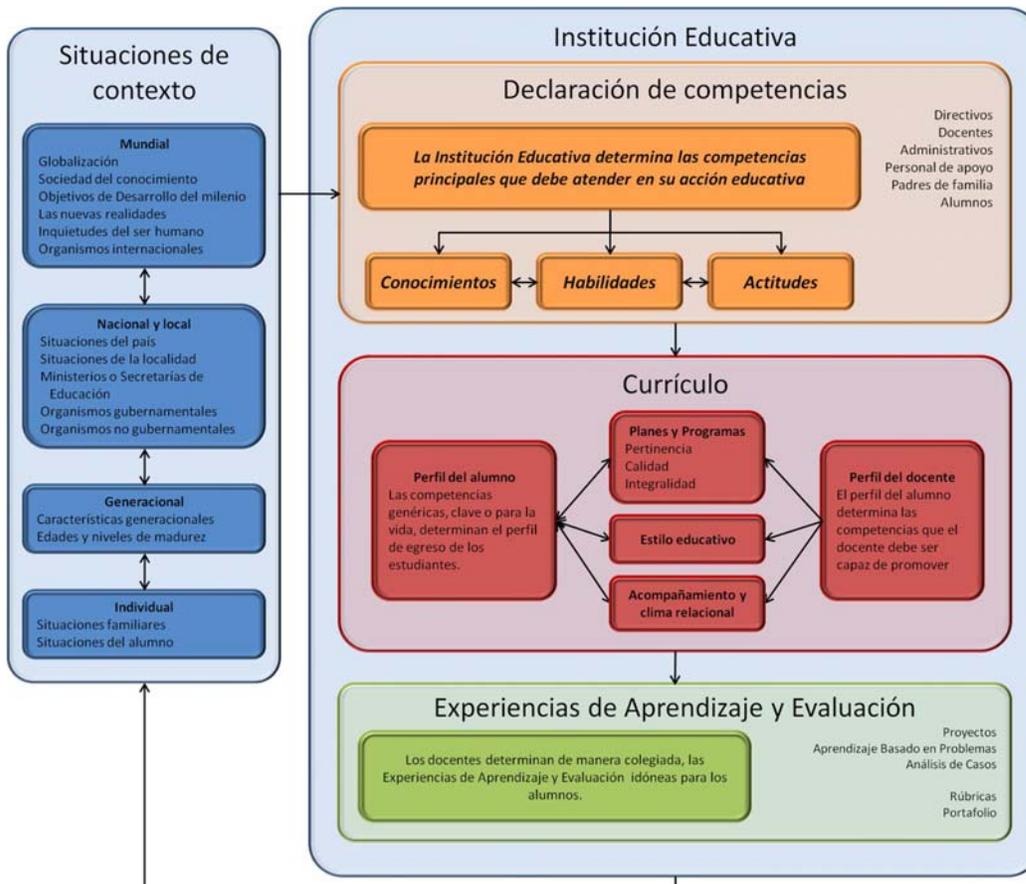
Fig. 2. Competencias en los Programas de Educación Primaria y Secundaria.

La Educación Media Superior (figura 3) hace énfasis en el la situación contextual y, sobre todo, en la selección adecuada de las Experiencias de Aprendizaje y Evaluación de acuerdo con la modalidad en la que se encuentre y por ello con las competencias ya sean genéricas, disciplinares o profesionales a desarrollar. Los contenidos, las habilidades y las actitudes se integran en las mismas competencias.



**Fig. 3. Competencias en Educación Media Superior.**

La carencia de un proceder metodológico en todos los niveles, dificulta su entendimiento y sobre todo, su aplicación en las Instituciones Educativas. A continuación se muestra un diagrama (figura 4) que busca conciliar las ideas de las diferentes reformas.



**Fig. 4. Propuesta para integrar las competencias desde el Preescolar hasta la Educación Media Superior.**

Al respecto, la bibliografía se ha desbordado. Desde la investigación-acción, la recomendación es que desde cada escuela en particular, se proceda bajo la lógica expuesta en el esquema. En propuestas más pragmáticas, la sugerencia es considerar los consensos mundiales y regionales para ser integrados en el trabajo que se desarrolle en cualquier espacio educativo y partir del propósito internacional que subyace al tema de competencias: pensar en prospectiva en un ciudadano del mundo autónomo moral e intelectualmente, que pueda responder de manera propositiva a los múltiples problemas que están afectando por igual tanto a las comunidades más apartadas como a las ciudades de mayor importancia cultural.

#### Otros puntos críticos

Además de los tres puntos críticos que hemos analizado: reconocimiento de una inflación conceptual del término competencia, la profesionalización del trabajo docente y la implementación del diseño curricular en las Instituciones Educativas. Pensamos que tanto la filosofía que encierra el Sistema de Transferencia de Créditos que se ha venido definiendo para América Latina como el tema de competencias en general; también plantean los siguientes retos:

1. Cambio de visiones en el diseño curricular: las tendencias mundiales y regionales recomiendan diseños curriculares basados en competencias que, para el caso de México, planteen en educación superior salidas laterales durante los dos primeros años de la Licenciatura, hasta llegar al propósito de 3 años de Licenciatura, 2 de Maestría, 3 de Doctorado.
2. Adaptación a las necesidades sociales: las reflexiones derivadas de los consensos mundiales y regionales, nos han permitido llegar a la urgente conclusión de que tenemos necesidades sociales de carácter mundial y regional (educación ciudadana, desigualdad de géneros, maltrato a la infancia, etc.), que deben ser atendidas lo más pronto posible.
3. Definición precisa del planeamiento didáctico: la bibliografía generada en torno al punto se ha enriquecido con la posibilidad conceptual y teórica de pensarlo y operacionalizarlo. Por ejemplo, podemos pensar en las interacciones que educan, y mediante éstas, definir la planeación de cada sesión.
4. Actualización de metodologías de aprendizaje: Si bien en cuanto a metodologías de aprendizaje, en el tema de competencias, no plantea ninguna nueva (ABP, Proyectos, Estudio de Casos, Aprendizaje basado en el Servicio, etc.), sí nos permite observar la necesidad de dominar por lo menos una para instrumentarla en el aula.
5. Mediaciones educativas dirigidas hacia la metacognición: existe un consenso relacionado con el hecho de que la mediación de los docentes tendría que estar orientada al desarrollo de la metacognición en los estudiantes, razón por la cual se recomienda el empleo de metodologías de aprendizaje que contengan los mínimos reconocidos en el “proceder de construcción de conocimiento”.
6. Construcción de la evaluación del logro de las competencias en educación en tres niveles, los *indicadores* y los *descriptores*; los documentos generados en Europa y América Latina definen cada competencia, sus niveles de logro, sus indicadores y descriptores con los que se tendría que observar en la mediación educativa el desarrollo de las competencias.

Para concluir podemos replantear nuevamente algunos de los cuestionamientos que fueron la base del Proyecto “Definición y selección de competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (Deseco, por su nombre en inglés: *Definition and Selection Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*): ¿Qué tipo de ciudadano del mundo pretendemos formar?; ¿se puede identificar un conjunto de competencias de importancia primordial para tener una vida exitosa y una participación efectiva en distintos campos de la vida —incluyendo los campos económicos, político, social y familiar, las relaciones públicas e interpersonales privadas, y el desarrollo personal individual—?; o ¿hasta qué punto se pueden identificar las competencias clave independientemente de edad, género, estatus, actividad profesional, etc.?

## REFERENCIAS

- [1] ANUIES, (2005). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*, México: autor, septiembre, 290pp.
- [2] OCDE. (2007). El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve, [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [3] OCDE. (2000). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados de PISA 2000 de la OCDE* [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [4] OCDE. (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*, [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [5] OCDE. (2007). *The Programme for International Student Assessment, PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*, [En línea] Disponible en: <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [6] SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica*, México, [En línea] Disponible: <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/RIEB.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [7] SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México [En línea] Disponible: <<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [8] SEP. (2008). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria. Etapa de Prueba*, pp. 36-39, 65, 81-83, 103, 129, 154, 176, 215. México. [En línea] Disponible en: <[http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN\\_2009.pdf](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf)>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [9] SEP. (2006). *Plan de estudios 2006. Hacia una nueva escuela Secundaria*, México [En línea] Disponible en: <<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/programas/2006/planestudios2006.pdf>>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [10] SEP. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México [En línea] Disponible en: <[http://www.sems.gob.mx/asprn/video/reforma\\_integral\\_de\\_la\\_educacion\\_media\\_superior.pdf](http://www.sems.gob.mx/asprn/video/reforma_integral_de_la_educacion_media_superior.pdf)>, consultada: febrero 20 de 2009.
- [11] SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria. Etapa de Prueba*. México: autor.
- [12] SEP. (2009). *Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria. Etapa de Prueba*. México: autor.
- [13] SEP. (2006). *Plan de estudios 2006, Hacia una nueva escuela Secundaria*. México: autor.
- [14] SEP. (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*, Resumen Ejecutivo, 24 de Enero, México: autor, p. 1.
- [15] ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México: Elementos de diagnóstico y propuestas*, México: autor.

- [16] Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Documento básico de la XIX Semana Monográfica de la Educación - Educación de calidad para todos: Iniciativas Iberoamericanas*, Madrid: Fundación Santillana.
- [17] SEP. (2008). *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*, Enero.
- [18] Comisión Europea. (2006). *ALFA-Tuning América Latina*, Bélgica. [En línea] Disponible en: <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>>, consultada: febrero 23 de 2009.
- [19] Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la Escuela*, Santiago de Chile: Dolmen.
- [20] Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*, España: Narcea.
- [21] Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*, España: Graó.
- [22] Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (1999). *Vientos del Norte, TLC y privatización de la educación superior en México*, México: Plaza y Valdes-UAM.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la Educación*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Delors, J. (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, España: Santillana/UNESCO.
- Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos del Distrito Federal. (2003). *Cuaderno de Autoevaluación de las competencias docentes*, México: SEP.
- Hernández Mondragón, A. R. y Rodríguez Cortés, K. (2008). La OCDE y la definición de competencias en Educación Superior. El caso de México. *Educere*, Revista Venezolana de Educación, Venezuela: Universidad de Los Andes, año 12, no. 43, pp. 751-758, octubre-noviembre-diciembre. [En línea]. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/26698/1/articulo10.pdf>>, consultada: febrero de 2009.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*, México: Paidós.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: autor.
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar, México: autor, p. 22.
- Simone Rychen, D. y Hersh Salganik, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México: FCE (versión en español).
- Subsecretaría de Educación Básica (2008). *Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación curricular*, México: autor.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Resumen Ejecutivo, México: autor.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*, Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao: Universidad de Deusto.