



EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS EN EL BACHILLERATO.
ENTRE LA ESPERANZA, LA DESINFORMACIÓN, LA SIMULACIÓN Y EL RECHAZO

César Darío Fonseca Bautista
cdfonseca19@yahoo.com.mx

Ana Esther Escalante Ferrer
anaescalante7@hotmail.com

Luz Marina Ibarra Uribe
lumaiu@yahoo.com.mx

Eje temático: Modelos e innovaciones curriculares

Resumen

En 2008, como resultado de un grave rezago acumulado por años, el poder ejecutivo federal, a través de la Secretaría 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 entre otras cosas, a la adopción de su modelo y orientación pedagógica -el Enfoque Basado en Competencias- (EBC) y a una serie de prácticas muy recurrentes en este tipo de procesos por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). En esta ponencia, se recupera evidencia empírica a partir de encuestas censales, entrevistas y conversaciones con estudiantes y profesores de un bachillerato tecnológico para conocer cómo perciben, asumen y trabajan los docentes del bachillerato, el EBC en el marco de la RIEMS.

Palabras clave: Reforma educativa, Docentes, Educación Media Superior, Competencias





Planteamiento del problema

En la actual sociedad del conocimiento, la orientación de las reformas educativas basadas en la adopción del EBC responde a necesidades y demandas de un mercado globalizado. La información y su valor se colocan por encima del valor de las materias primas y del trabajo físico. Según el nuevo paradigma, en la sociedad digital se debe dar un valor real a las personas más que a los objetos. Según Pérez (2008, p. 61), “La supervivencia de los hombres, las organizaciones y las naciones, dependerá sustancialmente, de la adquisición, uso, análisis, creación y comunicación de la información”. Por ello, retomando a Riegel, Pérez (2008) lo fundamenta enfatizando como en los últimos 20 años se ha producido más información que en los 5,000 años anteriores, la información se duplica cada cuatro años, actualmente el 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas en el tratamiento de la información.

En México, en 2008 como resultado de un grave rezago acumulado por años, el poder ejecutivo federal, a través de la SEP puso en marcha la RIEMS, política pública concebida, diseñada, socializada e implementada en medio de serios cuestionamientos debido a la adopción de su modelo y orientación pedagógica (el EBC) y a una serie de prácticas muy recurrentes en este tipo de procesos por parte de la SEMS.

De acuerdo con la SEMS (2008), la RIEMS, está sustentada en un Marco Curricular Común (MCC), el cual obedece a un diseño basado en el EBC, que respeta e incluye la diversidad institucional de los más de 25 subsistemas que ofrecen EMS en México. Apuntalan esta reforma los denominados *mecanismos de gestión*, programas, acciones y previsiones a partir de los cuales la SEMS reconoce la imposibilidad de que una reforma –así sea integral- por sí sola o por decreto, logre obtener los resultados a que aspira. Dentro de ellos están: *Formar y actualizar a la planta docente, Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento, la Profesionalización de la gestión, Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas e Implementar un proceso de evaluación integral*. El objetivo general de la RIEMS es crear un Sistema Nacional de Bachillerato.





Ante este panorama, el término *competencias* ha venido apropiándose de los espacios discursivos y conceptuales en los centros educativos. En entrevistas realizadas a docentes de un bachillerato tecnológico del subsistema DGETI¹, opinaron se trataba de una moda sexenal de los gobiernos de la alternancia y que se sustituiría con el cambio de régimen (la llegada del PRD a la presidencia o con el regreso del PRI). Sin embargo, actualmente, prácticamente todo los niveles del Sistema Educativo Nacional han sido reformados y, por los menos, los que son obligatorios constitucionalmente (preescolar, primaria, secundaria, profesional técnico y bachillerato) están diseñados bajo el modelo EBC y no pocas instituciones de educación superior lo han incorporado en sus más recientes modelos.

Fundamentación teórica

En una primera revisión, encontramos un punto de encuentro entre varios especialistas en relación al EBC como es la indefinición del término *competencias* (Sacristán, 2008, Díaz Barriga, 2006 y 2011, Pérez, 2008, Torres, 2008), coinciden en que es un concepto confuso, debido quizá a que se nutre de campos disciplinarios y de la actividad humana, muy diversos. Por otra parte, su procedencia del campo empresarial y de la producción, genera cierta desconfianza al momento de trasladarlo al medio educativo. Torres (2008, p. 149) 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 disputas y variaciones en lo que trata de abarcar”. Parfraseando a Sacristán (2008), surge el primer inconveniente: 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. Por su parte, para Kent (2008) además el concepto devalúa el conocimiento subordinándolo a la experiencia y fragmenta los resultados del aprendizaje.

No obstante las innumerables definiciones que tratan de dar cuenta del significado del término *competencias*, para este trabajo, recuperamos aquellas en que se apoyó la SEMS para elaborar

¹El Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 de Cuautla, Morelos.





el diseño curricular de la RIEMS. Primeramente, la concepción de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para quien competencias son 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 (SEMS, 2008, p. 50).

La otra definición que recupera la SEMS, es la que formula la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE): "Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular" (SEMS, 2008, p. 51). Finalmente, el documento rector de la RIEMS cita a Perrenoud, quien advierte que 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 (SEMS, 2008, p. 51).

De acuerdo con Torres (2008), el concepto *competencia* surge en los Estados Unidos de América en la década de los años sesentas del siglo pasado, vinculado a la Teoría del Capital Humano y ligado al movimiento de la "eficiencia social". El término buscaba transferir al sistema educativo el conocimiento organizacional, la gestión científica de la conducta, intentando con ello hacer pasar a la educación como una inversión que realizan las personas para incrementar su eficiencia productiva y con ello su renta o ganancia económica personal.

Además del carácter polisémico del vocablo, el que dicho modelo sea impulsado o promovido por organismos internacionales de carácter económico, despierta cuestionamientos hacia su





viabilidad para resolver problemas educativos de realidades muy particulares como la 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.[...] Europa es el término mágico que sirve para legitimar, unificar y uniformizar (2008, p. 150-151).

Para Díaz-Barriga (2006), 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” (2006, p. 9) 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 que han funcionado en la labor docente previos a la reforma. Se da una especie de estigmatización, 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 el después de la reforma.

La innovación por el cambio mismo, indica Díaz-Barriga (2006), genera 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. El ritmo lo marca: el sexenio, la





permanencia en el cargo de un funcionario, los tiempos electorales, el reloj de la globalización etcétera y no hay tiempo para reflexionar, para diseccionar lo rescatable de una práctica, no hay posibilidad de sedimentar aquello que ha funcionado para recuperarlo, conservarlo e incorporarlo a las nuevas propuestas. Pareciera ser que la consigna es, borrar y empezamos de nuevo, porque sólo lo novedoso y lo que adoptemos² de naciones desarrolladas, redituará en la mejora de la educación de nuestro país. Díaz-Barriga (2011, p. 3) afirma, “una ola mundial acompaña las reformas educativas de segunda generación en las políticas de calidad: el enfoque por competencias”, propuesta de reciente arribo al campo de lo educativo, que pretende, a través de la aplicación de un enfoque aparentemente novedoso, resolver problemas añejos de la educación.

En el caso de la RIEMS, ésta estuvo precedida de un cambio en el plan de estudios de los planteles de bachillerato tecnológico, se sustituyó el área Histórico-Social,³ por un módulo denominado Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores I, II y III. Las materias fueron incluidas en el mapa curricular sin existir un programa o por lo menos un temario que orientara al profesor y que fueron adoptadas del Curriculum español denominado: Ciencia, Tecnología y Sociedad. La explicación que dio la autoridad -y que pocos creyeron- fue que se brindaba la oportunidad a los profesores para que innovaran y aportaran sus propuestas temáticas. En algunos casos, los docentes continuaron impartiendo el mismo contenido de antes de que entrara la RIEMS, con la nueva denominación. Otro cambio en el plan de estudios fue el incremento en el número de horas curriculares en las asignaturas de Inglés y Computación, generando la necesidad de que profesores del área histórico-social optaran por lo que se denominó: el reciclaje docente; se les ubicó en esas áreas –sin la formación adecuada- en detrimento de la formación de los jóvenes.

²Esta adopción en nuestro país se da de manera desproporcionada, ya que en ninguno de los documentos generados en Europa durante la última década del siglo pasado, y que promovieron el enfoque basado en competencias, aparece como la única alternativa, como la 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.

³Integrada por las materias de: Introducción a las Ciencias Sociales, Filosofía, Historia de México, Estructura Socioeconómica de México, más las materias de Derecho y de Metodología de la Investigación.





La RIEMS se puso en marcha con algunos otros elementos que podrían considerarse positivos, más allá de la orientación y propósitos del EBC. Nos referimos a propuestas como el no privilegiar la memorización y el aprendizaje academicista, propiciar la apertura para aprendizajes y relaciones en el aula mucho más horizontales entre docente y estudiantes. La RIEMS trajo consigo un impulso a los docentes para buscar un proceso más centrado en el joven y su aprendizaje, ceder al joven un papel más protagónico y el docente en la tarea de diseñador e implementador de experiencias de aprendizaje y orientador y facilitador de dicho proceso. Tareas que obviamente no se han logrado en su totalidad, ya sea por desinformación o rechazo, pero romper con prácticas docentes y escolares de años, lleva su tiempo y demanda mucha voluntad.

Objetivo

El propósito de este trabajo es exponer parte de los hallazgos de dos trabajos de investigación⁴ desarrollados en un bachillerato tecnológico del estado de Morelos durante el periodo 2011-2013, para mostrar algunas evidencias de cómo el profesorado percibe, asume y desarrolla el EBC en su quehacer docente en el aula; así como reconfirmar lo que mucho se ha dicho al respecto, ninguna reforma educativa por sí sola, 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 genera en el nivel más inmediato de los cambios propuestos: el aula.

Metodología

Los proyectos de investigación mencionados perseguían propósitos diferentes al tema principal de esta ponencia, a medida que fuimos desarrollándolos, la información obtenida nos llevó al

⁴ El primer proyecto: *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 proyecto titulado: *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).





tema del EBC y cómo el docente, en su práctica cotidiana, asume dicho enfoque, lo percibe y lo desarrolla en sus clases. Aplicamos una encuesta censal a los 100 profesores que trabajan en ese bachillerato, después realizamos entrevistas semiestructuradas a una muestra por conveniencia de esos profesores, posteriormente cruzamos la información proporcionada por los profesores con un cuestionario dirigido a los estudiantes. También, recuperamos algunas conversaciones informales con y entre los docentes, generadas en espacios del plantel, como el auditorio durante las asambleas y en reuniones de Academia de los profesores. Por lo que la metodología empleada es una combinación de enfoques cuanti y cualitativos de corte interpretativo para generar teoría sustantiva.

Resultados

La mayoría de los docentes del plantel estudiado, no tienen claridad en lo que es el EBC. Sólo un 8.7% considera tener conocimiento amplio acerca del modelo. La mayoría (un 46%) acepta que su conocimiento es limitado, y cuando se les pregunta acerca del enfoque, se limitan a responder que es una forma de trabajo “para hacer más competentes a los jóvenes por lo de la globalización”. Otros profesores, manejan planteamientos un tanto ideologizados “el EBC es una estrategia neoliberal para producir mano de obra barata” y los menos son los que tienen información documentada. Hay expresiones que muestran una concepción un tanto sesgada acerca del modelo y del papel o función del profesor en el mismo: “en esta reforma, los que trabajan son los alumnos, el maestro supervisa”, “ahora se trabaja menos, pues son los alumnos lo que deben demostrar su competencia”, “la idea es que los alumnos sean competentes para la globalización”, “uno sólo los orienta y supervisa pero ellos son los que trabajan”. Esta situación es preocupante y denota que hay profesores que no están trabajando bajo el modelo educativo propuesto por la RIEMS y que seguramente tampoco en el modelo anterior –programación por objetivos- por no aparecer como renuentes al cambio, el resultado es una mezcla de ambos modelos y en algunos casos simulación.

En descargo de esta situación, tenemos que acotar que nueve de cada diez profesores 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 en estos cinco años sin un





proceso de seguimiento ni retroalimentación. Por otra parte, muy pocos han concluido el programa de formación en competencias docentes y menos aun los que se han certificado. Aunado a lo anterior, ninguno de los docentes de la EMS en activo, fue formado dentro del EBC a lo largo de su trayectoria escolar. Lo que obliga a pensar seriamente en la necesidad de que el programa de formación (PROFORDEMS) sea una estrategia permanente ya que, más allá de su calidad, pertinencia e impacto formativo, es lo único a lo que tiene acceso el docente de bachillerato. Lo que nos parece una decisión equivocada de parte de la autoridad educativa, es haber dejado de impulsar, con la misma intensidad, la capacitación, formación y certificación entre el profesorado; resulta inexplicable que se conciba la tarea de la formación del personal docente como una tarea acotada a dos o tres años de iniciada la reforma.

Cuando se interrogó a los docentes si consideraban algún cambio y mejoría en su trabajo y en el aprovechamiento de sus estudiantes bajo este modelo educativo, un 63% asume notar algún cambio en sólo un 50% de sus estudiantes. Al cuestionar a los estudiantes acerca de si sus profesores les han hablado del EBC y de qué competencias iban a trabajar en cada tema, sólo un 47% respondieron que sí. Al indagar con los estudiantes las formas y estrategias de trabajo al interior del aula, nos percatamos que el discurso no concuerda con la práctica: sólo el 20% de los estudiantes reconoció que trabajan con algún profesor de tronco común, en la modalidad de elaboración de proyectos, el 81% de los estudiantes afirmó recibir dictado del docente durante la clase, y casi un 65% respondió que casi nunca pregunta en clase el profesor, ni promueve la participación de los estudiantes. Además, un 73% de los jóvenes encuestados acepta que la memorización es el recurso al que acude para estudiar y preparar sus clases, y además que el docente sigue confiriéndole el mayor porcentaje de la calificación aprobatoria de la asignatura a la aplicación de exámenes escritos, sin derecho a consultar ninguna fuente, ni 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 joven, ya que un 96% manifestaron poner atención a la clase siempre y cuando sea el profesor quien está dictando o exponiendo. Un 93% de los encuestados reveló estudiar sólo previamente a la realización de un examen y un 66% lo hace la noche previa al mismo.





Todo lo anterior, son signos de una educación pasiva, memorística, tradicional, muy contraria a la propuesta de trabajo del EBC. De las áreas más débiles para los docentes, es la que tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes bajo el EBC. Ha sido reiterada la demanda de los profesores para que se les capacite acerca de cómo evaluar en “su materia” y eso no ha sido posible; la respuesta recurrente de la dirección es: “serían muchos cursos” (uno por cada asignatura), como no entienden la naturaleza y lógica del modelo, esperan una receta técnica acorde a los contenidos de su asignatura para evaluar conforme al EBC. Además de que no existe en las direcciones de muchos planteles una cultura de la capacitación del personal, esta actividad representa una erogación económica y los directores no acostumbran destinar recursos para ello, sobre todo considerando que hay cursos institucionales que se multiplican gratuitamente, aunque no respondan a una necesidad concreta y demandada por el personal.

Otro problema es la ausencia de vida colegiada entre los docentes, aun cuando están programados tres encuentros semestrales para reuniones de academia, regularmente estas reuniones se diluyen entre lamentos laborales o quejas de la administración del plantel; no se contempla la posibilidad de trabajar en relación a problemas académicos o relacionados con la asignatura. Cuando 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. En nuestras indagaciones, hemos descubierto que hay profesores que continúan impartiendo la misma materia que existía antes del cambio en el diseño curricular. Por tanto, el trabajo de planeación a través de la elaboración y entrega de las secuencias didácticas, es mero trámite y cumplimiento de un requisito que se resuelve bajando de la red, secuencias ya elaboradas. Finalmente, ninguna autoridad del plantel, revisa ni supervisa que realmente se lleven a la práctica.

Conclusiones

Esta reforma tardó tres décadas en llegar, sin dejar de reconocer los señalamientos y cuestionamientos hacia la RIEMS en relación a sus propósitos, limitaciones y carencias, no podemos esperar nuevamente tantos años para que se hagan los ajustes y modificaciones necesarias. El EBC puede resultar una opción educativa viable la cual, más allá de algunas



dificultades por priorizar aspectos instruccionales, ayude a *mover* a un subsistema tan anquilosado como el de la EMS. Sin duda alguna el debate actual sobre el propósito y la pertinencia del EBC no solo es importante, pero es urgente que los docentes se incorporen a la RIEMS ya que es lo que en este momento existe. Consideramos necesario realizar un seguimiento de la reforma, evaluar –así sea parcialmente- y supervisar lo que acontece en el nivel más inmediato de concreción que es el aula; tomarlo con seriedad, apoyar con una voluntad real al personal docente en su proceso de formación continua, así como recuperar los espacios curriculares para la formación humanística de los estudiantes que la RIEMS borró en aras de fortalecer la formación tecnológica de los bachilleres. Hay omisiones, errores y ofrecimientos no cumplidos de parte de la autoridad educativa, pero también desidia, negligencia y simulación en algunos profesores para acometer con responsabilidad su trabajo y finalmente, lo que se queda en medio, es la formación de millones de jóvenes para quienes es muy importante lograr la mejor formación posible.

Referencias bibliográficas

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*, 111, 7-36.

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

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representaciones y de acción. En Sacristán, G. (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata: Madrid.

Kent, R. (2008). Las competencias: ¿Una nueva ideología sociotécnica? Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/40510>

Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Sacristán, J. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata: Madrid.





SEMS (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado de <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

Torres, J. (2008). Olvidando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competente sin conocimientos. En Sacristán, G. (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata: Madrid.

