



LA CONTROVERSIAS DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL MODELO EDUCATIVO MEXICANO

FABIOLA BECERRIL BONILLA
ALEJO ORTIZ CIRILO

RESUMEN

El currículo de educación básica en México está basado en el enfoque por competencias, no obstante, de lo controvertido que ha resultado en el ámbito académico por no contar con una clara fundamentación teórica. Es en el modelo educativo en donde se da cuenta de la orientación teórica que se está dando a las competencias para su implementación. El Plan de Estudios de educación básica, da cuenta de ello particularmente en la definición que hace de las competencias y en los principios pedagógicos que enmarcan las prácticas educativas. La lectura analítica de este documento puede dar claridad a cerca de la perspectiva en que se entienden las competencias.

Palabras clave. COMPETENCIAS, PLAN DE ESTUDIOS, MODELO EDUCATIVO.

El enfoque por competencias ha penetrado profundamente los sistemas educativos en el mundo occidental, impactando de tal manera que hoy por hoy es objeto de interminables discusiones. Pero, es un hecho que se está en los currículos, en algunas con mayor éxito, en otras no ha resultado tan favorable, México se encuentra en el segundo grupo pero, ¿cómo se ha integrado el modelo educativo en el currículo de Educación Básica con un enfoque tan controvertido? ¿Qué fundamentos teóricos de la psicología educativa subyacen al enfoque por competencias en el currículo de Educación Básica en México?

Es necesario, para responder las preguntas hacer un análisis crítico del Plan de Estudios, de los documentos que lo fundamentan y de aquellos debates sobre las competencias porque es necesario establecer en dónde las coloca el Plan de Estudios.

El currículo prescrito tiene como objeto organizar las prácticas en las escuelas, en el caso de México, el Plan de Estudios de Educación Básica (2011) engloba desde preescolar hasta secundaria. Indica las materias que se cursarán en cada grado, las horas que se asignarán a cada materia y desde





luego para qué y cómo se enseñara, por ello es necesaria la claridad en la descripción del modelo educativo. Pero, ¿qué es un modelo educativo y por qué es tan importante en un plan de estudios? De acuerdo a Sánchez (2013), un modelo educativo es aquel que va a fungir como ejemplo para la organización de las prácticas educativas y va a orientar las concepciones de enseñanza, aprendizaje, maestro y educandos.

Los modelos educativos están integrados por elementos teóricos, enfoques de enseñanza, objetivos, propósitos e intenciones de enseñanza (Weinberg, 1984) pero, tienen la cualidad de estar ordenados de tal manera que sean comprensibles para los docentes y así puedan enmarcar a ellos sus prácticas. Por eso el modelo educativo es parte medular del currículo pues, va a trazar los senderos por dónde caminar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo lo que lo comprende y caracteriza dentro del sistema educativo.

En México, se coloca en el Plan de Estudios a las competencias para la vida como el eje rector de los contenidos y actividades de enseñanza, declarando que deben desarrollarse en los tres niveles que componen la Educación Básica, porque las competencias movilizan saberes en diversos tipos de **situaciones. Dentro del Plan de Estudios, en el apartado referente a “competencias” menciona que** Movilizan y dirigen todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores –hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada (2011, 38).

En el apartado que corresponde a los principios pedagógicos, define que “una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias” (2011, 29). Sin embargo, es necesario abundar un poco más al respecto para tomar una posición que permita comprender el modelo educativo del currículo de la Educación Básica en México.

El enfoque por competencias carece de una fundamentación teórica específica (Díaz-Barriga, 2013), lo que genera una gran ambigüedad, así como crítica de diversa naturaleza pues, existe quien afirma que dicho enfoque es conductista ya que se limita a la simple capacitación para el mundo laboral, a partir de una relación estímulo-respuesta, se provee a los alumnos de ciertos contenidos y se espera





que demuestren que los dominan a partir de conductas esperadas. Desde esta perspectiva, la educación se reduce a la capacitación o entrenamiento para el mundo laboral.

Otros aseguran que las competencias se basan en el constructivismo que reúne varias teorías sobre el aprendizaje y que dan una explicación del cómo los sujetos se apropian de la realidad desde el ámbito psicológico. En plan de estudios describe la necesidad de que el conocimiento que se adquiere durante los años escolares debe responder a situaciones contextuales únicas. Autores como Perrenoud (2012) explican que el enfoque por competencias se sustenta en el constructivismo porque demanda centrar la atención en el aprendizaje, procurando que los alumnos dominen el saber y puedan movilizarlo en todos los aspectos de su vida.

A decir de Zabala (2007), el término competencias surge en el sistema educativo a partir de la necesidad del mundo empresarial de que las academias formasen profesionales con un perfil relacionado directamente con el mundo laboral. Ello deja traslucir que las competencias corresponden **al campo de las aptitudes pues “La competencia es una cualidad que no solo se tiene o se adquiere, si no que se muestra y demuestra” (Gimeno, 2009: 37).**

Las “competencias para la vida” que indica el Plan de Estudios son resultado de un proceso de transformaciones en los sistemas educativos del mundo, responden a las necesidades de un sistema económico globalizado, en el que se ha agudizado el intercambio cultural, diversificando exponencialmente las necesidades formativas. Además, las aportaciones de las ciencias de la educación han permitido construir una perspectiva diferente de la educación, dotándola de dimensiones que permiten conocer el impacto que tienen en los educandos las diferentes actividades didácticas, la relación entre aprendizaje y desarrollo, una comprensión más integral de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, Zabala (2007) sugiere que cuando se habla de competencias en la educación, debe ampliarse el término, de tal suerte que encontremos el sentido que existe entre los conocimientos escolares y las competencias. A saber, las competencias se constituyen por conocimientos que se integran por cuatro componentes, factual, conceptual, procesual y actitudinal. De acuerdo a Zabala (2007) cada conocimiento está integrado de la misma manera y es deber del docente llevar al alumno a transitar de manera diferenciada y gradual entre cada uno de ellos.





El dominio entre lo factual y lo actitudinal debe tener como propósito, preparar al alumno para afrontar las problemáticas cotidianas. Poder hilvanar lo que se enseña dentro de las aulas y la vida fuera de ellas. Ese es el sentido de las competencias para la vida, desarrollar en el alumno a través de conocimientos las habilidades que le permitan incorporarse a la sociedad, resolviendo problemáticas diversas y complejas (Zabala, 2007). La escuela, no solo debe ajustarse a las necesidades del mundo laboral, debe formar en los educandos un marco de referencia para actuar en situaciones concretas.

El Plan de Estudios de Educación Básica reconoce que “El enfoque y la concordancia con los contenidos de los programas, también (están) en constante cambio” (2011: 78), en ese sentido es que cabe el análisis puntual de aquellos apartados que den luz sobre la postura en la que está colocando a las competencias; a saber la sección denominada principios pedagógicos, enumera 12 puntos que orientan la implementación de los fundamentos de la teoría educativa y son los siguientes:

Centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

En la puesta en práctica los aspectos señalados deberán operar de manera articulada, sin embargo la falta de profundización en el propósito y la indefinición en la asignación de responsables de su implementación deja ver una falta de coherencia y congruencia entre ellos. Ya que por un lado se





sustentan en las propuestas teóricas del constructivismo, entendido tal como el cuerpo de aproximaciones psicológicas para la comprensión del aprendizaje como representación de la realidad y su relación con el desarrollo cognitivo y por otro constriñen los procesos a conductas predeterminadas de manera muy específica, enfoque más bien cercano al conductismo.

Cuando hablamos de centrar la atención en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, reorientar el liderazgo entramos al terreno del constructivismo en tanto se busca la recuperación de saberes previos, la utilización del lenguaje como una herramienta para el aprendizaje, partir de los intereses del alumno y provocar la interacción con el objeto de conocimiento.

El manejo disciplinar de los contenidos se contrapone a la construcción integral del conocimiento, así como al desarrollo de las competencias desde el enfoque constructivista. La evaluación está demarcada por los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, que si bien están jerarquizados y graduados, resultan exhaustivos e implican un logro determinista que enfoca el producto por encima del proceso y por tanto niega el ritmo particular de aprendizaje de cada alumno. El principio de evaluar para aprender torna ambiguo el supuesto constructivista ya que invisibiliza la acción docente que promueve y guía procesos de desarrollo personal y colectivo. He aquí otro de los puntos a señalar en tanto el proceso de construcción social del conocimiento no es evaluado, lo que se favorece es la evaluación sumativa aunque lo que corresponde al enfoque constructivista es una evaluación formativa que implica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, procesos que implican una mirada ampliada sobre el quehacer personal y social y por tanto una mayor implicación en la formación de conciencia ética.

Con relación a los principios de favorecer la inclusión para atender a la diversidad e incorporar temas de relevancia social, la realización de una lectura superficial podría dar pie a pensar que emanan de la teoría sociocultural postulada por Vigotsky (Hernández, 1998), en términos de promover el desarrollo de la conciencia en los educandos sobre su lugar en el contexto social y su posibilidad de transformarlo, sin embargo, la revisión detallada del discurso deja a la luz una asignación de deberes políticos a la escuela, que van encaminados a dar solución a problemáticas sociales concretas. Por ejemplo cuando se habla de favorecer la inclusión se pone de manifiesto que el docente deberá evitar





situaciones de discriminación y a la vez atender de manera diferenciada a los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje, lo que incluye desde aquellos con barreras para el aprendizaje hasta alumnos con aptitudes sobresalientes.

Con respecto al principio de renovar el pacto entre el estudiante, la familia y la escuela al sugerir que el alumno y la familia sean partícipes de la elaboración de las normas de convivencia dentro de la escuela plantea la creación de una responsabilidad compartida en la que el alumno se comprometa con el cumplimiento de las mismas, reconociéndolo como un agente activo de la construcción social, lo que enraíza en el intento de formación de una conciencia ética enunciada en la teoría sociocultural de Vigotsky (Hernández, 1998).

En lo que a la tutoría y la asesoría académica en la escuela se refiere sugiere la presencia de un tercero, especialista que acompañe tanto al docente en la reorientación de su práctica como al alumno en su proceso de aprendizaje, sin embargo el perfil de tal especialista no es definido lo que diluye la figura sobre la cual recae la responsabilidad de tal empresa.

Si bien el Plan de Estudios 2011 y la RIEB esbozan el modelo de aprendizaje conocido como constructivista que hace referencia a que el conocimiento no es copia de la realidad sino más bien el producto de la construcción colectiva de la representación de la misma y ante lo cual el papel del docente es medular en tanto posibilite la recuperación de los esquemas cognitivos que los alumnos poseen (conocimiento previos) para su ulterior complejización en constante relación con el medio que le circunda, cuyos referentes teóricos se encuentran en los postulados de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Brunner, Novak, entre otros. Es preciso notar que en la propuesta de operación, de puesta en marcha la atención deriva hacia el logro de los estándares de desempeño, es decir la valoración del producto del proceso enseñanza aprendizaje más que el proceso en sí mismo, acompañado de una enfática exigencia en el uso de instrumentos para medir y dar cuenta las evidencias del progreso educativo que sesga la actuación del docente hacia prácticas conductistas, en las que se espera una respuesta específica ante estímulos propuestos.

Dicho sea de paso en la incorporación de la propuesta curricular los docentes son sujetos de estas mismas prácticas conductistas, donde la aproximación a la asimilación de la RIEB y el Plan de Estudios se da a través de documentos o, en el mejor de los casos, por medio de cursos para la difusión





de los mismos, donde la acción reflexiva y la profundización teórica en torno a los modelos de aprendizaje resulta insuficiente o nula.

Ante tal discordancia entre los qué y el cómo diseñar experiencias de aprendizaje y la evaluación de los conocimientos y competencias a desarrollar se diluye la riqueza en un híbrido que no deja de ser conductista/tradicionalista pero tampoco termina de arribar al modelo constructivista, ni siquiera en términos de apropiarse de lo mejor de cada propuesta.

Aunado a lo anterior es preciso destacar la preeminencia de la dimensión económica y política en la construcción del currículo, fuertemente matizada por las exigencias de orden internacional, que si bien, en el plano ideal, buscan zanjar las condiciones de desigualdad social, en su interpretación regional parecieran enfatizar la educación en aras del fomento al desarrollo de competencias que enfatizan el ser, saber y hacer para una inserción, acción y transformación social y laboral que en la práctica no resulta en propuestas creativas que provean de mayor bienestar a la población, o permitan promover la innovación o la investigación sino más bien en términos de generar sujetos que se dediquen a la parte operativa del mercado, es decir provean mano de obra, al tiempo en que se construye una diluida noción de ciudadanía donde se desdibujan tanto los derechos como las obligaciones dentro del esquema de democracia que opera en nuestro país.

Así pues es necesario aguzar la mirada a fin de gestar espacios de reflexión entre los colectivos docentes para desentrañar las lógicas profundas que subyacen a la propuesta curricular articulada en la RIEB y concretada en el Plan de estudios 2011, con el propósito de analizar la pertinencia, congruencia y coherencia al modelo de aprendizaje propuesto y las propuestas de operación a nivel de evaluación, de organización y manejo administrativo de las mismas.





REFERENCIAS

Gimeno, J. (2009). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Morata, España.

Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós, México.

Sánchez, L. (2013). *Los modelos educativos en el mundo*. Trillas, México.

Weinberg, G. (1984) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UESCO, CEPAL, PNUD, Argentina.

Zabala y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar por competencias*. Graó, Barcelona.

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en educación. *Revista Perfiles Educativos*, visto en www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/2006_enfoque_de_competencias.pdf el 13 de mayo de 2015.

SEP (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 19 de Marzo de 2015, <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

