



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LAS COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN:
EL CASO DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

GABRIELA MURILLO CRUZ

ASESORA: DRA. LILLY PATRICIA DUCOING WATTY



**CIUDAD UNIVERSITARIA
CD.MX.**

NOVIEMBRE 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Mi guía y mi mejor inspiración.

A mis padres, María Elena y Javier

A quienes debo mi formación, gracias por estar siempre para mí, enseñarme a creer que puedo lograr lo que me proponga, sobre todo gracias por su ejemplo y amor incondicional que han sido el motor en mi vida.

A mi esposo Daniel

Por estar a mi lado, por creer en mí y por animarme a concluir esta etapa que sin su apoyo, paciencia y amor no hubiera sido posible.

A mis hijos, Eduardo, León y Josué

Por su amor, su paciencia, sus sonrisas y abrazos, por motivar en mí la necesidad de alcanzar esta meta. Los amo.

A mis hermanas, Adriana y Priscila

Por su cariño, su compañía, por escucharme y animarme, gracias por su tiempo, sin su apoyo no hubiera concluido este trabajo.

A mi hermano Javier

Que segura estoy, desde donde ahora se encuentra, orgulloso está conmigo de este logro.

A mi asesora Dra. Patricia Ducoing

Por su tiempo, sus enseñanzas y por haberme acompañado en la construcción de este trabajo con su paciencia y cariño.

A mis profesores, familiares y amigos

Quienes me brindaron de su tiempo, orientación, asesoría, conocimientos, palabras de ánimo y cariño que permitieron llevar a término el presente trabajo.

A mi Universidad

Por desarrollar en mí el amor por el conocimiento y brindarme la oportunidad de formarme como profesionalista.

“La inteligencia consiste
no sólo en el conocimiento,
sino también en la destreza de aplicar
los conocimientos en la práctica”.

Aristóteles

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. LA GLOBALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	3
1.1 Globalización y educación	4
1.2 Los organismos internacionales y la educación por competencias	10
1.2.1 Banco Mundial	11
1.2.2 OCDE	15
1.2.3 UNESCO	19
2. LAS COMPETENCIAS	24
2.1 Nociones de competencias	24
2.1.1 Origen y desarrollo de la noción de competencia	25
2.1.2 Nociones y características del concepto de competencia	31
2.1.3 Clasificación de las competencias	46
2.2 Crítica a la educación por competencias	49
2.2.1 Su finalidad o intencionalidad	49
2.2.2 Las bases teóricas y epistemológicas	52
2.2.3 Las propuestas pedagógicas	56
3. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB), UN MODELO BASADO EN COMPETENCIAS	59
3.1 La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	59
3.1.1 Contexto en el que surge la RIEB	60
3.1.2 Estructura y características de los planes y programas de la RIEB	64
3.1.3 El enfoque de competencias en la RIEB	76
3.2 Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular de la RIEB	79
REFLEXIONES FINALES	89
BIBLIOGRAFÍA	93

Introducción

Los procesos de globalización en los que se ha visto inmerso el mundo en las últimas décadas, impulsados por el acelerado desarrollo tecnológico y el constante flujo de información y conocimientos, han llevado a los gobiernos a repensar cuál es el papel que juegan los sistemas educativos en las sociedades de la actualidad. En este debate se refuerza cada vez más la idea de que la educación es una de las estrategias que permite a los países responder a las demandas económicas marcadas por las tendencias internacionales, por lo que es indispensable la vinculación entre las instituciones escolares con el sector productivo. En tal contexto surge la propuesta de incorporar el enfoque de competencias en el ámbito educativo como una alternativa a la posibilidad de relacionar los saberes aprendidos en la escuela con la realidad social. Sin embargo dicho enfoque es polémico por considerarse para algunos como utilitarista y reduccionista, mientras que para otros es una buena alternativa para impulsar el desarrollo económico y social.

El modelo de competencias se ha implementado desde hace ya varios años en nuestro país en el sector laboral y en los diferentes niveles del sistema educativo, en particular dentro del nivel básico ha sido incorporado por las autoridades mexicanas como alternativa para la búsqueda de la mejora en la calidad de la educación.

El presente trabajo tiene por objetivo, primeramente exponer la relación que guardan los procesos de globalización con la implementación del modelo de competencias en la educación al identificar sus finalidades e implicaciones políticas y sociales; y en segunda instancia pretende analizar las características pedagógicas del enfoque de competencias con la intención de llevar a una reflexión que permita identificar sus fortalezas y debilidades.

En el primer capítulo se identifican cuáles han sido las principales consecuencias sociales de los procesos de globalización y el papel que tienen en estos la educación como instrumento de dominio político; se aborda el papel que

han jugado organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO en dichos procesos y en la delineación de las políticas educativas de los últimos años en relación al modelo de competencias.

En el segundo capítulo se hace un acercamiento a la noción de competencias, bajo el análisis de varios autores, exponiendo el origen, características y clasificación de éstas desde diferentes perspectivas. Se remite también a las principales críticas realizadas al modelo, relacionadas con su intencionalidad, sus bases teóricas y sus propuestas pedagógicas.

Finalmente en el tercer capítulo se seleccionó un modelo de competencias adoptado en el contexto mexicano, la Reforma Integral de Educación Básica, impulsada por el gobierno mexicano desde 2007 y concretada por la Secretaría de Educación Pública en 2011, la cual consiste en la reestructuración de los planes y programas de estudio de la educación elemental del país bajo el enfoque de competencias. Se expone en un primer momento el entorno educativo en el que surge la RIEB determinado por aspectos políticos y sociales relacionados con fenómenos de carácter nacional y global. Se continúa con un análisis de la estructura de los planes y programas de estudio de la RIEB, sus características curriculares así como los principios pedagógicos del enfoque de competencias que sirven de base a la propuesta, identificando finalmente, bajo la opinión de varios autores, las ventajas y desventajas de esta reforma.

1. La globalización y la educación por competencias

Las políticas económicas en los últimos años han estado marcadas por la apertura de los mercados a nivel internacional con una disminución de la regulación de los Estados. Tal tendencia económica, denominada neoliberalismo, ha ido en aumento, reforzada por diferentes factores, entre los cuales destacan la firma de tratados entre países o grupos de ellos que permiten el libre comercio¹ (De la Garza, 2003). Además, el sector privado ha incrementado su intervención en instancias que anteriormente habían estado sólo en manos de los gobiernos, que ha llevado incluso a la privatización de empresas públicas, sobre todo en naciones subdesarrolladas, como es el caso de México y los países latinoamericanos (Stiglitz, 2002).

Así desde la esfera económica en nuestro tiempo el planeta es ya visualizado como un solo lugar, en el cual no hay límites para el comercio, pues las relaciones e interdependencias económicas van más allá de las fronteras y de regímenes gubernamentales. Esta perspectiva del mundo actual es definida bajo el término de globalización y se ha afianzado gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación que han logrado un avance vertiginoso en los últimos tiempos, brindando enormes posibilidades para acceder a la información.

El concepto globalización se origina en el contexto económico, sin embargo las consecuencias de este fenómeno han trascendido mucho más allá, al permear actualmente las diferentes esferas de la vida social, entre ellas el ámbito de la educación y en específico el de las políticas educativas, que actualmente tienen estrecha e inegable relación con los intereses económicos. Por ello se considera importante conocer cuál ha sido el impacto de la globalización en la educación y su repercusión en la selección de los modelos educativos adoptados, en particular en nuestro país, como es el caso del modelo basado en competencias, incorporado por la SEP en 2011 en los planes y programas de estudio de educación básica, tema de análisis del presente trabajo.

¹ Como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el Mercosur (entre Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina), la Unión Europea y el bloque de la región Asia-Pacífico.

1.1 Globalización y educación

En sus definiciones más simples, el término globalización da idea de un mundo sin fronteras para el intercambio comercial, más interconectado que antes, en el que todos pueden acceder a la información y estar comunicados. Sin embargo tal concepto es mucho más complejo, polémico y polisémico, en consecuencia puede ser planteado desde diferentes enfoques.

Con la finalidad de acercarse a una conceptualización, se retoma la que propone Moreno (2010: 18):

Ya es común entender a la globalización como la intensificación de las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales mundiales, impulsada por la dinámica de los mercados (sobre todo de capitales), revolución tecnológica, redes internacionales productivas, sociedad de la información y el conocimiento y movilidad global de los factores productivos.

No obstante, más allá de las definiciones en torno a la globalización, el propósito principal que nos ocupa es conocer sus repercusiones, sobre todo en el entorno político y social, que permitan comprender cuál es la dinámica que entraña este proceso y qué papel juega en él la educación.

Según Saxe-Fernández (2011: s/p), dentro del ámbito económico, la globalización es presentada como un fenómeno nuevo que conduce a la prosperidad y al bienestar universal. Sin embargo en realidad es sólo un discurso que fomenta una ideología cimentada en poderosas fuerzas, que pretende ocultar los crecientes fenómenos de dominación y explotación entre naciones, el carácter mutuo de sus intereses y la presencia de beneficios compartidos. Bajo esta perspectiva, la globalización es vista como una ideología y toma así una dimensión distinta para el análisis, ya no sólo bajo una visión económica sino también social, aún más profunda, la cual según Dieterich, tiene que ver con el mantenimiento de la dominación y supremacía de los países primermundistas sobre las economías más débiles y sobre las clases vulnerables, sirviendo a intereses privados en beneficio principalmente de las compañías multinacionales más importantes del planeta, quienes marcan las reglas de la llamada liberación del comercio en el mundo, es su opinión: “La guerra económica global es por la

repartición de la riqueza planetaria entre los poderosos” (Dieterich, 1995: 55). Y el camino que se han trazado, para lograr su ambicioso fin, es conformar un Estado Internacional que dicte los lineamientos de esta nueva sociedad global, integrado por organizaciones internacionales como la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte), el FMI (Fondo Monetario Internacional), el BM (Banco Mundial), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el grupo G-7², etc., (Dieterich, 1995: 63-64). Dicho Estado requiere utilizar la fuerza de los Estados nacionales para que éstos sirvan a sus intereses funcionando como instrumentos políticos claves en la organización de la expansión global, a través de promociones ideológicas de libre comercio, subsidios, intervenciones militares y controles laborales (Saxe-Fernández, 2011: s/p).

Si analizamos el estado actual del sistema mundial y del Estado Global, observamos que todas sus esferas de reproducción esenciales están organizadas de manera jerárquica, antidemocrática y explotativa. El orden mundial [...] constituye hoy día un régimen internacional, cuya cúspide de poder político, económico, cultural, social y militar, se encuentra en manos de una pequeña oligarquía internacional (Dieterich, 1995: 67-68).

Si este sistema global actual es liderado por instancias que actúan bajo una organización antidemocrática, estructuradas de manera jerárquica en donde el poder se obtiene según el nivel económico que se ostente y en el cual la explotación es la principal finalidad, se entiende que las sociedades más vulnerables seguirán siendo los países más pobres y de tercer mundo, que se encuentran en una enorme desventaja económica, y en los que la política deberá servir a los intereses de esta hegemonía internacional, la que dicta lo que es necesario e importante, haciéndolo siempre parecer como correcto, en aras del bien común, del progreso y del desarrollo de todos en esta sociedad planetaria. Como lo expresa Dieterich en su texto *Globalización, educación y democracia en América Latina*: “[...] Las naciones de primer rango gobiernan y

² Grupo de países cuyo peso político, económico y militar es tenido por relevante a escala global. Está conformado por Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido. Sin embargo a partir de 2009 el G-20 ha desplazado al G-7, pues se han agregado a esta organización países recientemente industrializados de todo el mundo.

explotan, los pueblos de segundo y tercer rango sirven y entregan. Y los intelectuales del poder ponen las rosas en las cadenas” (Dieterich, 1995: 52,55).

En este panorama en el que se pretende que los Estados nacionales adquieran la función de contribuir a los intereses de dominación de la economía internacional, una de las principales tareas que se les confiere es “inculcar” en sus ciudadanos la idea de que lo impuesto por el Estado Global es la mejor vía para lograr el desarrollo y bienestar. En esta tarea son auspiciados por los medios masivos de comunicación y propaganda que ejercen una gran influencia en la indoctrinación de las masas (Dieterich, 1995: 62), en la formación de opiniones, valores, formas de percibir el mundo, hábitos de la población, etc., estos han cobrado fuerza como nunca antes gracias a los avances de la tecnología que permiten la expansión y difusión de la información en segundos:

Vivimos una época en la cual el conocimiento aplicado a las esferas de producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación cultural mundial y la forma de vida y de consumo de las personas. Este nuevo ciclo ha sido denominado sociedad del conocimiento o de la información, debido a que es la información la que ahora dirige la economía global que está surgiendo” (Argudín, 2005: 17).

Desde esta perspectiva, se pretende que la globalización sea percibida como ese fenómeno que permite “estar todos en comunicación”, puesto que brinda infinitas oportunidades de estar informados e incluso acceder “al conocimiento” en cualquier momento y lugar, sin embargo habría que aclarar que el conocer va más allá de sólo estar informado, es un proceso que no se caracteriza por “el bombardeo de información”, más bien requiere de tiempos para el análisis, de mediaciones pedagógicas que permitan llegar a una reflexión personal y grupal. Este supuesto acceso a la información para todos que ofrece la globalización, en realidad es una amenaza a la identidad, un fenómeno invasivo que se caracteriza por la imposición de modelos culturales, políticos, etc. (Rivero, 2013: 155).

Al respecto, Delors (1997: 37) afirma que el dominio de los nuevos sistemas de información confiere a las grandes potencias y a los intereses privados que les

detentan un gran poder político y cultural, en particular con relación a las poblaciones que por carecer de una formación educativa eficiente, no tienen la posibilidad de discriminar, interpretar o criticar la información que reciben. Si bien es cierto que las posibilidades de acceso a la información brindan un gran número de oportunidades para la comunicación y permiten acortar las distancias entre personas, pueblos, ciudades y naciones, también son reales las enormes diferencias culturales que se abren al promover para unos auténticos procesos de aprendizaje, al tiempo que alienación para otros; como expone Rivero (2013: 155): “Esto es, a nuestro parecer, la lógica de un sistema que entretiene a unos, mientras forma a otros para direccionar mejor el proyecto dominante”.

Es inegable que la globalización en lugar de ser un proceso que brinde a las personas las mismas posibilidades de éxito, como se quisiera hacer creer, enfatiza más aún las diferencias en los distintos espacios tanto a nivel individual como nacional e internacional. Por ejemplo, en el ámbito económico los países son obligados a dotarse de ventajas para participar en los procesos de competitividad internacionales, lo cual hace todavía más evidentes las desigualdades y la separación entre los ganadores y los perdedores del desarrollo, entre los países más pobres y los más ricos, entre los excluidos y los favorecidos dentro de cada país. Esta situación se acentúa con la extensión de los medios de información y comunicación (Delors, 1997: 36, 41).

La pretensión de los promotores del globalismo económico es hacer parecer que la modernidad, el avance tecnológico y las oportunidades de acceso al “conocimiento” brindan como nunca antes el acceso al desarrollo personal y social, al progreso y al crecimiento, sin embargo la desigualdad entre las naciones y entre los grupos sociales para las posibilidades de apropiación y aprovechamiento de estas oportunidades es enorme, volviéndose imposible la supuesta igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, el sistema económico y político hace responsable a cada individuo de sus logros o fracasos, deslindándose de cualquier responsabilidad al respecto y logrando la frustración de los que pretenden acceder a un mejor “nivel de vida” ya sean naciones o

individuos, perpetuando así las injusticias e inequidad y ocultando el principal propósito de los procesos globalizantes: el libre ejercicio del poder de las instancias internacionales en aras de la explotación y dominio de los más vulnerables.

Hemos llegado a un punto del análisis en el cual la educación toma un papel esencial en los procesos de globalización. Por un lado, como uno de los instrumentos de los Estados para afianzar el sistema neoliberal y por el otro, como un arma social poderosa que contribuye a combatir las inequidades e injusticias provocadas por este mismo sistema de dominación. Según Moreno (2010: 22, 23) desde la perspectiva del globalismo económico, la educación es reducida a un enfoque utilitarista, en el cual el modelo pedagógico a seguir es unidimensional, en donde se pretende que los individuos desarrollen habilidades y competencias que se pondrán al servicio de las estructuras socioeconómicas, subordinando el desarrollo integral del ser humano, es la educación al servicio de la producción de capital, enfatizando su vinculación con las ciencias y tecnología; tal vinculación tiene su rentabilidad final en el comercio internacional y su competitividad en bloques y tratados comerciales. Al respecto Guzmán (2011: s/p) también considera que la educación en un apéndice del neoliberalismo, donde los conocimientos y saberes se reducen, se acelera el empobrecimiento cultural, la enseñanza se tecnifica y burocratiza al mundo de las empresas y donde la principal prioridad es convertir al ser humano en un ser individualista y consumista, inmerso en una sociedad acrítica y teledirigida.

Para los poderosos del Estado Global³, la educación se convierte en un instrumento de dominación a través del cual pueden persuadir y doctrinar a la población según sus intereses, al proveer de asistencia técnica, conducir análisis e investigaciones, entrar en discusiones políticas con los gobiernos y ayudar a movilizar y coordinar apoyo externo para la educación (Dieterich, 1995: 134). Con la incorporación de los lineamientos de mercado en los sistemas educativos, la

³ Se retoma el concepto de Estado Global definido por Dieterich (1995: 67-68) y propuesto también por Saxe-Fernández (2011: s/p) como Estado Internacional, citados en la página 7 del presente trabajo.

docencia y la investigación se transformarán en sólo una mercancía que es necesario producir, evaluar, comprar y vender (Saxe-Fernández, 2011: s/p).

Para servir a estos intereses, las políticas educativas se han antes encausado hacia reformas orientadas por el mercado y por los principios de la economía neoliberal, y no por la propiedad pública o por la planeación y la regulación de los gobiernos; esto en detrimento de las necesidades reales de las naciones, de la cultura e historia de cada país, lo cual sólo queda como algo poco relevante e incluso inútil. Lo indispensable y urgente es responder a las demandas económicas del contexto global actual.

Es inegable la cada vez más grande brecha educativa entre los países industrializados y los del tercer mundo, pero para que este sistema oligárquico global funcione necesita mantener la mano de obra barata que le proporcionan los países subdesarrollados. Se muestra así el engaño y las contradicciones de este sistema que pregona la importancia del conocimiento y la adquisición de los saberes, pero no tiene prevista una estructura laboral y productiva para aquellos que con un gran esfuerzo hacen todo lo posible por seguir estudiando hasta que su necesidad de ingresar en el mercado de trabajo los lleva a ocupar puestos mal remunerados con jornadas agotadoras (Rivero, 2013: 155).

El panorama educativo en estos tiempos es complejo; pareciera que nada cambiará el curso de un sistema capitalista en el cual los individuos más desfavorecidos deben “resignarse” y en todo caso esforzarse por ser lo suficientemente “competentes” para adaptarse a él. Sin embargo, ¿cuáles son las posibilidades de acción que tiene el sistema educativo para ayudar a construir un rumbo distinto al que se lleva, uno que se dirija a la reconstrucción de un mundo más justo para todos? ¿Es acaso esto posible o simplemente se debería asumir que el destino del planeta es el que ya unos pocos han fijado para todos y en el cual a la gran mayoría no se le confirió su opinión?

En respuesta a lo anterior Dieterich considera indispensable desenmascarar el proyecto global actual, pues el grado de imposición de sus intereses de dominio

depende de la fuerza y organización de la sociedad, de su oposición democratizadora, de la construcción de un frente mundial que reanude la lucha contra la ley del valor desde una perspectiva humanista y de una civilización del trabajo y la solidaridad. Imperiosa es también la creación de un paradigma antropológico y educativo, alejado de intereses mezquinos y utilitaristas (Dieterich, 1995: 55). Para lo cual es necesario redimensionar el papel de los sujetos y las organizaciones sociales en los procesos de humanización, conocer los límites y posibilidades de emancipación dentro de este mundo globalizado; reflexionar cuál es el papel que debe cumplir la educación como proceso de concientización a través de políticas que impliquen reflexión y acción sobre la sociedad para transformarla, que se interesen en formar para la ciudadanía y la participación, para el manejo de conocimientos más profundos del mundo en el que se vive y la toma de conciencia sobre la influencia de los medios de comunicación en la definición de los intereses y las necesidades cotidianas (Rivero, 2013: 162).

Si bien la educación tiene el poder para la reproducción de los sistemas de dominación, también lo tiene para lograr la concientización y liberación humana. El lograr esto pareciera una utopía, sin embargo, en palabras de Delors (1997), “una utopía necesaria”, que para convertirse en realidad necesita la participación comprometida e incluyente de todos los actores educativos.

1.2 Los organismos internacionales y la educación por competencias

Como se mencionó en el apartado anterior, en el contexto de la globalización existen organismos internacionales que han sido creados con distintas funciones, pero que tienen como fin común contribuir a la permanencia y funcionamiento de la estructura mundial y de las relaciones entre países. A continuación se hace un breve análisis acerca de la injerencia de algunos de estos organismos en el ámbito educativo, en particular, en la influencia que han ejercido en el rumbo de las políticas educativas actuales, principalmente de los países subdesarrollados, como es el caso de México.

Considerando que existen importantes diferencias entre los organismos internacionales, es posible señalar que en la actualidad algunas de las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son: el Banco Mundial, (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Maldonado, 2000: 52). Para tener una comprensión adecuada del impacto de tales corporaciones, es necesario acercarse a su historia, sus características y recomendaciones.

1.2.1 Banco Mundial

El Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, conocido simplemente como Banco Mundial (BM), tiene su origen en la conferencia que se realizó en Norteamérica en 1944, convocada por los líderes de Inglaterra y Estados Unidos, a la que asistieron miembros de cuarenta y cuatro países y de la cual surgieron el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el BM, las dos instituciones que se considera han delineado la economía mundial de los años subsecuentes a su creación. Es importante precisar que se ha relacionado a estas instancias como especializadas dentro del sistema de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), sin embargo se trata más bien de organismos autónomos dentro de éste sistema (Maldonado, 2000: 54).

En el BM participan actualmente ciento ochenta y cuatro países. Su función principal es financiar proyectos para el desarrollo, destinados al mejoramiento de la salud, educación, infraestructura, medio ambiente, fortalecimiento institucional y al combate a la pobreza. Se adjudica la función de “consultor” de proyectos y vende tanto la asesoría como el monitoreo y evaluación de dichos proyectos dentro del mismo paquete de financiación. Para financiar programas exige se cumplan puntualmente las condiciones previamente establecidas en el diseño de éstos o de lo contrario impone fuertes sanciones; en el caso de México se sanciona a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), instancia con la que se contrata el financiamiento. Que la responsable de los proyectos sea precisamente la SHCP y no las autoridades educativas, con quienes mantiene casi

una total autonomía, genera un problema: centrar el énfasis en el ejercicio de los recursos y no en los logros educativos. Así se explica por qué el BM evalúa positivamente sus programas, aunque en las áreas que apoya sea donde se observan los más bajos aprovechamientos escolares a pesar del financiamiento recibido (Alaníz, 2008: 9, 11).

La tendencia de este organismo en las últimas décadas ha sido impulsar el sistema capitalista neoliberal, pues está relacionado con préstamos bajo “compromisos políticos” con los países prestamistas, con el impulso a las privatizaciones y con el fomento del comercio mundial. En la actualidad busca convertirse en la institución de mayor importancia para el desarrollo global, apoyando a los países deudores en la recuperación de sus economías y proporcionando nuevos incentivos a los prestamistas, pretendiendo revigorizar así los mercados internacionales. A esto es importante añadir que el mayor accionista del BM desde su creación ha sido Estados Unidos, con lo cual este país mantiene el control político del organismo, además de tener la facultad de nominar al presidente de la institución (Maldonado, 2000: 53, 54).

Centrándonos en los asuntos de orden social, la inversión del BM se enfoca básicamente hacia el “capital humano”, pues bajo la perspectiva de esta instancia, el dar salud, educación y “bienestar” a las personas, da enormes y favorables rendimientos económicos; sin embargo su labor no es en absoluto en una línea humanista sino más bien con fines meramente económicos. No obstante, el BM representa una de las principales agencias internacionales en la producción de documentos y estudios sobre la problemática educativa, en la emisión de recomendaciones a los gobiernos acerca de la educación, así como en el otorgamiento de financiamientos en este sector, siendo la primera en países en vías de desarrollo. Pero, ¿con qué interés son perfiladas estas acciones? En respuesta a esto, Dieterich afirma que el BM juega un papel fundamental en la hegemonización cultural de los países tercermundistas a través del “apoyo” que éste brinda para el impulso de programas en educación, buscando institucionalizar un tipo de sistema educativo “dicotómico”, que proporcione por un lado el “capital

humano” necesario para suplir las necesidades del mercado laboral global, y por otro que afecte lo menos posible sus ganancias, esto es, que tenga un alto coeficiente de costo-beneficio (Dieterich, 1995: 81,134). Al respecto Saxe-Fernández apunta que los organismos financieros como el BM son instrumentos para afianzar el dominio estadounidense sobre América Latina, al promover privatizaciones a ultranza del sector público, incluida la educación pública, todo en nombre de “la mano invisible del mercado global” (Saxe-Fernández, 201: s/p).

Es importante citar ciertos puntos sobre las recomendaciones emitidas y los programas puestos en marcha por el BM en México. La mayoría están enfocados hacia el nivel de educación básica, dentro de los cuales destacan: la autonomía escolar, que se promueve con el impulso de proyectos en donde las escuelas pueden disponer del uso de recursos adicionales. La rendición de cuentas, relacionada al manejo con transparencia de los recursos que se otorgan a las escuelas. El establecimiento de sistemas de evaluación, con la creación de instituciones que se encargan de realizar pruebas con el fin de evaluar el aprovechamiento y desempeño de alumnos y profesorado, como es el caso de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) 2002, que realiza exámenes de desempeño escolar en el nivel básico y de educación media. Y la flexibilidad que se ha traducido como la puesta en marcha de modelos educativos basados en competencias básicas, sin embargo se recomienda sean bajo un enfoque que esté en función de las necesidades del mercado y capaz de adaptarse a las cambiantes demandas del sector productivo y no centrado en el desarrollo del ser humano como tal (Alaníz, 2008: 10). Referente a este último punto, Moreno también señala que los postulados modernizantes de la política educativa global impulsados por el BM, privilegian modelos educativos como el tecno-productivo basado en competencias que limita al ser humano a tener como valores prioritarios la producción y el consumismo (Moreno, 2010: 36).

Otra de las políticas persistentes del BM, no sólo en México sino en otras naciones subdesarrolladas, es limitar y condicionar el apoyo y financiamiento a la educación media superior y superior, pues su prioridad en estos países ha sido la

educación básica argumentando que ésta redundaría en una mejora de la equidad educativa, además las “tasas de rentabilidad social” del primer tiempo de enseñanza son superiores a las del segundo (Maldonado, 2000: 64). Considera que la educación superior debe representar un costo mínimo para el Estado por lo que recomienda se tomen medidas para lograr este fin, como el cobro de cuotas en las universidades públicas, impulso a la educación privada, creación de instituciones que representen alternativas a la educación estatal universitaria como institutos profesionales o técnicos de ciclos cortos, educación a distancia, entre otros. No es de sorprender que las propuestas del BM se enfoquen prioritariamente en el nivel básico y no en iniciativas de reforma educativa para la educación superior que busquen una mayor competitividad económica, cuando los estudios dan a conocer que la incorporación al sector productivo de la maquila, por ejemplo, requiere de sólo nueve años de escolaridad (Alaníz, 2008: 9).¹

Un último aspecto que cabe destacar, es la insistencia del BM en el impulso al desarrollo de la educación privada, en menoscabo de la educación estatal, con la supuesta intención de disminuir costos a los gobiernos, sin embargo:

La privatización de la educación refleja su creciente elitización, en la cual la evolución individual se vuelve básicamente un juego de azar biológico: el niño que tiene la suerte de nacer en una familia rica tiene la oportunidad de emprender su odisea educativa en un ambiente idóneo; el niño pobre se estrellará en la mayoría de los casos contra las rocas de la desigualdad social (Dieterich, 1995: 133).

Después de exponer algunas de las acciones emprendidas por el BM en el ámbito educativo, se deja entrever la intencionalidad esencial de esta instancia; la de ser en efecto un instrumento del sistema neoliberal capitalista para perpetuar su dominación, valiéndose de la educación como instrumento para el logro de este fin, buscando imponer estándares curriculares de eficiencia, competitividad y evaluación como medios de dominación más que de eficientización, los cuales rigen crecientemente las formas y contenidos de la enseñanza desde los niveles básicos hasta los posgrados (Dieterich, 1995: 133).

1.2.2 OCDE

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) fue fundada en 1961 y reúne a los países más industrializados del mundo con economía de mercado⁴. México se unió en el año de 1994. Esta instancia tiene como principal propósito utilizar eficientemente sus recursos para contribuir al crecimiento económico y la estabilidad financiera, promover el desarrollo de sus recursos científicos y técnicos, favorecer la formación profesional y fomentar la investigación (Alaníz, 2008: 11). Esto a través del análisis y puesta en marcha de políticas económicas y sociales, concentrando sus actividades en casi doscientas áreas de trabajo, combinando el desempeño de sus expertos con miembros de los gobiernos, dentro de un marco aparentemente multidisciplinar. Este organismo no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto (Maldonado, 2000: 58).

Los países miembros de la OCDE adquieren el compromiso de participar en proyectos aceptados de común acuerdo, efectuar estudios, ser consultados y evaluados continuamente. Bajo estos compromisos y dentro del contexto educativo, la institución promueve las comparaciones internacionales mediante el análisis de distintos indicadores cuantitativos, entre los que se encuentran: el porcentaje del PIB destinado a educación, el promedio de gasto por estudiante en el país, los recursos privados en fondo a la educación, los subsidios destinados a cada nivel educativo, el impulso de la educación superior y media superior, la cobertura en educación pública, entre otros. Con base en el análisis de estos indicadores pretenden calificar la estructura, finanzas y rendimiento de los sistemas educativos entre los diferentes países miembros, con la finalidad de brindarles la oportunidad de encontrar políticas públicas más efectivas, que mejoren las perspectivas económicas y sociales de sus ciudadanos, ofrezcan mayores incentivos a la eficiencia en educación y apoyen la movilización de recursos en este rubro (OCDE, 2007: 131).

⁴ Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, República de Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía.

Así mismo la OCDE realiza la aplicación periódica, en sus países miembros e incluso en países que no lo son, de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), que se aplica desde 1997 de manera cíclica cada tres años. Esta prueba pretende conformar un perfil tendencial educativo de los países participantes; busca determinar el nivel de desempeño de competencias básicas: comprensión lectora, resolución de problemas matemáticos y competencias científicas. Establece 5 niveles que van desde el insuficiente hasta el destacado; por ejemplo el nivel 1, donde el alumno tiene serios problemas de comprensión de textos simples o de resolución de problemas matemáticos que sólo implican el uso de las operaciones básicas, hasta el nivel 5 donde se denota el manejo de información difícil de encontrar en un texto o un razonamiento matemático complejo, este último nivel es considerado el nivel de las competencias necesarias para que las personas puedan funcionar en una economía basada en el conocimiento (Alaníz, 2008: 11, 15).

En México la prueba PISA se aplicó por primera vez en el año 2000, y la instancia encargada de su coordinación es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), creado para organizar las evaluaciones nacionales, independientes de las realizadas por la SEP (INEE, 2014). Por ejemplo algunos resultados emitidos por la OCDE sobre la prueba PISA aplicada en 2012 en México, destacan que la matrícula de estudiantes de nuestro país ha aumentado de un 58% a un 70%, según este dato, el sistema educativo mexicano atiende a un número mayor de niños y jóvenes, sin embargo está por debajo del promedio de los demás países miembros de la OCDE; referente al puntaje obtenido en el área de Matemáticas éste aumentó, pese a ello el 55% de los evaluados no alcanzó el nivel de competencias básicas (nivel 2 en la prueba) en esta asignatura, lo cual representa casi dos años de rezago escolar; en lectura el 41% de los alumnos no alcanzó las competencias básicas y menos del 0.5% alcanzó el nivel más alto de la prueba (nivel 5); el resultado en ciencias es similar. Otro aspecto relevante es la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre escuelas, reflejándose altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educativos en el país (OCDE, 2012).

Además de los resultados de PISA, la OCDE emite los reportes sobre el análisis que efectúa de los indicadores educativos internacionales y difunde los resultados publicándolos anualmente en el documento “Panorama de la Educación” con la intención de brindar herramientas para la evaluación de las políticas públicas de sus países miembros y para la calificación de sus sistemas de educación. Algunos aspectos publicados por la OCDE (2014) para México destacan que: es necesario impulsar la educación superior pues las universidades pueden jugar un papel mucho más relevante en el desarrollo económico, político y social, se recomienda darles mayor autonomía para vincularse con el sector privado empresarial; es urgente que se establezca un sistema de evaluación enfocado a la obtención de resultados medibles y pertinentes; aunque el país invierte un porcentaje del PIB mayor al promedio de la OCDE en educación⁵, el gasto por estudiante en primaria y secundaria es menor que en la mayoría de los países desarrollados pertenecientes a esta organización; la proporción de estudiantes por maestro en educación pública del nivel básico es la más alta en los países miembros; las tasas de matriculación de jóvenes entre 15 y 19 años es muy baja de acuerdo al promedio y es el único país de la OCDE en el cual los jóvenes de entre 15 y 29 años pasan más tiempo en actividades laborales que estudiando; en México el nivel educativo no está necesariamente relacionado con mejores resultados en el mercado laboral; nuestro país es la nación que cuenta con mayor proporción de alumnos inscritos en instituciones de educación pública, desde preescolar hasta educación superior, por arriba del promedio; el 20% de los mexicanos entre 15 y 29 años no estudian ni tienen empleo.

En opinión de Díaz (2007: 151-153), los representantes de México ante la OCDE han asumido una actitud pasiva en relación al establecimiento de los indicadores internacionales de la educación utilizados por este organismo, pues no presentan propuestas que permitan construir indicadores estadísticos que tengan

⁵ Sobre el porcentaje del PIB destinado a educación, es superior al promedio de la OCDE, sin embargo la perspectiva cambia si comparamos el tamaño del PIB mexicano con el de los países industrializados como el de Estados Unidos, Alemania o Japón. Los economistas sostienen, por ejemplo, que el estado de California en la Unión Americana tiene un PIB mayor que todo nuestro país (Díaz, 2007: 152). Por lo tanto el porcentaje destinado por estudiante no puede ser igual o superior al otorgado en los países desarrollados pertenecientes a la OCDE.

mayor pertinencia con la realidad mexicana. A esto hay que agregar la dificultad que tienen los académicos de la OCDE para comprender la identidad de los países con una estructura económica, social y cultural muy diferente a la de ellos. Ciertamente estos indicadores dan información del sistema de educación en México en términos comparativos, sin embargo estos datos no son suficientes para tener una comprensión del contexto nacional.

De acuerdo a la postura de la OCDE (2010: 3), el papel de todo sistema educativo frente a las crecientes demandas de un mundo globalizado y en constante cambio, es ofrecer a los educandos la posibilidad de desarrollar las habilidades y competencias que les permitan beneficiarse de las nuevas formas de socialización, para contribuir de forma activa al desarrollo económico, bajo un sistema cuya principal base es el conocimiento. Estas habilidades y competencias deben estar estrechamente relacionadas con los modelos emergentes de desarrollo económico y social.

El enfoque de competencias asumido por la OCDE se resume en los resultados de su proyecto DeSeCo (Proyecto de Definición y Selección de Competencias) que también constituye el fundamento teórico de la prueba PISA. En éste se considera que los individuos son capaces de pensar por sí mismos y de ser responsables de sus aprendizajes. Define la competencia como la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un contexto determinado (educación, trabajo, desarrollo personal o profesional), no está limitada a elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento), abarca aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos (OCDE, 2010: 6). Clasifica las competencias en tres ámbitos: aquellas a través de las cuales los individuos podrán usar un gran número de herramientas para interactuar en un ambiente físico, como es el caso de las nuevas tecnologías y en un ambiente sociocultural como es el caso del uso del lenguaje; las que permiten la comunicación con grupos heterogéneos, con una gran diversidad de personas que son parte de un mundo ya tan interdependiente y en constante cambio; y finalmente aquellas que

permitirán a los individuos tomar la responsabilidad del manejo de sus propias vidas en un contexto social más amplio y de forma autónoma (OCDE, 2000: 4).

Si bien las recomendaciones y postura de esta organización promueven que los sistemas educativos basen sus programas en la enseñanza de habilidades como el desarrollo de un pensamiento crítico o la posibilidad de aprender a aprender, más que en contenidos teóricos amplios, habría que decir que el énfasis que le da a la formación de competencias y habilidades es más con miras a suplir las necesidades económicas de los países.

Finalmente, es importante mencionar que los documentos emitidos por la OCDE desafortunadamente no tienen el impacto que deberían en las políticas educativas. La información contenida en dichos documentos pasa a manos de expertos quienes organizan seminarios internos para analizar los aciertos o limitaciones de ésta, dándole sentido para el mundo académico, más difícil es pensar que tienen un impacto en la política. Si bien se puede afirmar que tal información tiene un uso político, como todo uso responde a intencionalidades definidas que en general se aproximan a un pensamiento tecnocrático cercano a las perspectivas de libre mercado (Díaz, 2007: 151).

1.2.3 UNESCO

En noviembre de 1945, justamente al concluir la Segunda Guerra Mundial, se reunió una Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de la organización educativa y cultural que se destinaría a instituir una cultura de paz. Esta nueva organización debía establecer la "solidaridad intelectual y moral de la humanidad" para así impedir se desencadenara un nuevo conflicto bélico internacional. Al final de esta conferencia, 37 de estos Estados firmaron la Constitución que marcó el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Así la institución fue creada para contribuir a la seguridad y a la paz, promoviendo la colaboración entre los países a través de la cultura, la ciencia y la educación, bajo principios que buscan la igualdad de oportunidades, la verdad y el

libre intercambio de ideas y saberes. Es importante destacar que, dentro del contexto actual de globalización económica y a diferencia de otros organismos internacionales, la UNESCO ha buscado defender un enfoque más humanista y social de la educación (Maldonado, 2000: 57).

Esta organización asume la importante misión de constituir un liderazgo internacional en la creación de sociedades de aprendizaje que otorguen oportunidades de educación para todos, fungiendo como un mediador honesto, como un centro de intercambio de ideas que brinde conocimientos especializados, que fomente la creación de alianzas encaminadas a fortalecer el desarrollo y la capacidad de las naciones para que ofrezcan una educación de calidad a toda su población.

La UNESCO (2015) también considera necesario contribuir a monitorear el avance educativo dándolo a conocer a través de su publicación anual “Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo”, en el cual registra los logros materializados por los países y la comunidad internacional en la consecución de las metas que se ha fijado sean alcanzadas y a las que denomina “Los Siete Objetivos de la Educación para Todos”, estos consisten en: extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos; velar porque los niños, sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso y terminen una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad; trabajar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean satisfechas mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y permanente; suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria; y finalmente mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

Esta institución destaca la importancia del desarrollo de competencias para enfrentar las demandas del mundo actual. En su Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo, emitido en 2012 y titulado *Los Jóvenes y las Competencias. Trabajando por la Educación*, se promueve la urgencia de lograr un acceso equitativo a los programas adecuados de desarrollo de competencias, además manifiesta que unos 200 millones de jóvenes necesitan adquirir las nociones básicas en lectura, escritura y aritmética, que son la base para la adquisición de nuevas competencias para el trabajo, dando particular énfasis en el apoyo a las mujeres y los pobres, quienes tropiezan con dificultades particulares. También señala que los jóvenes de todo el mundo tienen un gran potencial que deben desarrollar para poder entrar en el mundo con confianza, cumplir sus ambiciones y vivir la vida que elijan (UNESCO, 2012).

Entre los sectores educativos priorizados por la UNESCO están los relacionados con la educación básica y superior, educación de mujeres, de grupos minoritarios y nuevas tecnologías de educación. Considera que para enfrentar los desafíos actuales como la democratización, mundialización, regionalización y marginación se deben atender los siguientes aspectos: vínculos entre la educación y el desarrollo humano, pertinencia y calidad de la educación, equidad educativa, internacionalización de las políticas educativas y eficiencia en la aplicación de las reformas educativas.

En el Informe de la UNESCO emitido en 1996 titulado, *La educación encierra un tesoro*, Delors destaca el esencial papel que juega ésta en los retos a enfrentarse en los albores del nuevo siglo; afirma que la educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI, y una de las metas esenciales de la UNESCO es brindar a las personas la posibilidad de aprender a aprender e insiste que la educación en el mundo debe basarse en el desarrollo de lo que denomina los “cuatro pilares de la educación”, los cuales consisten en aprender a conocer, tomando en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances científicos y las nuevas formas de la actividad económica y social, desarrollando las competencias que permitan adquirir un

bagaje cultural que sienta las bases para lograr aprender durante toda la vida; aprender a hacer, adquiriendo las competencias necesarias para que el individuo logre enfrentar exitosamente numerosas situaciones a veces imprevisibles, fomentar el trabajo en equipo, lograr la calificación en alguna profesión u oficio y realizar actividades que permitan a los estudiantes evaluar sus habilidades a través de la vinculación entre la escuela y el trabajo; aprender a vivir juntos, conociendo mejor a los demás, su historia, tradiciones, espiritualidad, fomentando la capacidad de un entendimiento mutuo, impulsando la realización de proyectos conjuntos, la solución inteligente de conflictos, el diálogo pacífico y la armonía; y aprender a ser, logrando el desarrollo de la autonomía, la capacidad de juicio, la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, el autoconocimiento y la exploración de los talentos como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, la apreciación de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás, el carisma natural del líder, etc. (Delors, 1997: 16, 17).

El pilar aprender a ser es considerado el más importante y esencial, ya que a partir del entendimiento que tiene de sí mismo el ser humano es capaz de comprender a otros y de valorar la importancia de conocer y de hacer. Por ello es tarea esencial de la educación fomentar en cada individuo ese “aprender a ser”. En tanto los sistemas educativos deben explorar los talentos de sus estudiantes, que son como “tesoros enterrados en cada uno”. El título del informe escrito por Delors, *La educación encierra un tesoro*, alude al sentir de la UNESCO sobre cuál es la esencia y el principal fin de la educación.

Después de exponer algunos de los aspectos más relevantes de las características, funciones y recomendaciones de tres de los organismos internacionales más importantes, el BM, la OCDE y la UNESCO, podemos afirmar que la información emitida por estas instancias proporciona un panorama global sobre aspectos educativos relevantes, en particular nos da herramientas para tener una visión de la educación en México dentro del contexto internacional; sin embargo las acciones del BM y la OCDE son perfiladas con intereses básicamente

económicos y su influencia sobre todo en países subdesarrollados se debe a que cuentan con mecanismos y estructuras de penetración particulares que contribuyen a fortalecer el sistema económico global. A diferencia de estas dos, la UNESCO trabaja en el establecimiento de principios y lineamientos de una educación basada en un modelo más social que fomenta el desarrollo humano para intentar ofrecer a los individuos herramientas que les permitan afrontar las demandas de un mundo en constante cambio y contribuyendo al progreso e interrelación pacífica de las naciones.

Es importante destacar que cada una de los organismos internacionales citados recomienda a los gobiernos, que sus sistemas educativos impulsen el desarrollo de competencias básicas en los alumnos, mínimo las necesarias para la inserción de éstos en la dinámica laboral; sobre todo en los países de tercer mundo se deben enfocar los esfuerzos en el nivel básico de educación pues, como ya se ha mencionado, constituyen “la mano de obra barata dentro del sistema capitalista mundial”, la cual no requiere más que de los años básicos de la escolaridad; de ahí el menoscabo, en particular del BM, de impulsar o financiar proyectos de educación superior en estos países. En el caso de México, la recomendación sobre el desarrollo de competencias básicas ha hecho eco, pues nuestro país ha realizado importantes reformas basadas en este enfoque educativo, las cuales serán analizadas más adelante.

Finalmente, es necesario tener presente que los análisis que publican los organismos internacionales no debe ser tomados como algo definitivo, más bien debe servir como información y orientación que permita a los países elaborar proyectos propios, acordes a sus características y diversidad, dentro de un marco de libertad y justicia.

2. Las competencias

Las actuales demandas de la globalización obligan a los individuos a dotarse de las competencias necesarias que les permitirán “enfrentar” los embates de un mundo en constante cambio. A los sistemas educativos se les ha asignado un papel esencial en esta labor, pues tiene la tarea de proveer los recursos humanos necesarios para el funcionamiento del sistema económico, de ahí el gran auge que ha tenido a nivel mundial y ya desde hace tiempo la adquisición del enfoque de competencias en diversos espacios del quehacer educativo en muchos países del mundo, en gran parte producto de las recomendaciones de instancias internacionales como la OCDE y la UNESCO. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la educación tiene al tiempo un compromiso cultural y social, el de formar seres humanos completos, visualizados más allá del utilitarismo económico, reflexivos y críticos de su realidad capaces de transformarla para vivirla con mayor equidad. Cabe detenernos pues en la reflexión de cuáles son esas competencias que requiere el ser humano de la actualidad, analizando las diferentes posturas y propuestas de la educación por competencias, sus características, enfoques, alcances y limitaciones. A continuación se exponen algunos puntos sobre el tema que brindan un panorama general que permita llevar a la reflexión.

2.1 Nociones de competencias

El concepto de competencias puede ser abordado desde perspectivas distintas y analizado a diferentes profundidades; son diversas las disciplinas y contextos que a lo largo del tiempo han abonado a su desarrollo, por lo cual se considera conveniente partir del origen y de ciertos momentos en la evolución de la noción de competencia para así tener una aproximación conceptual. Posteriormente se hará un análisis de las características, enfoques y clasificaciones que han surgido sobre este modelo.

2.1.1 Origen y desarrollo de la noción de competencias

Para Argudín (2005: 11), el término competencia no es nuevo sino viene estructurándose desde hace siglos en fuentes filosóficas y psicológicas, según su postura tiene su origen en la antigua Grecia, pues la palabra proviene del griego “agon” y “agonistas” que señala a aquél que se prepara para ganar en las competencias olímpicas y ser así un héroe recordado en la historia, ya que la educación griega estaba encausada en el logro de éste fin. Con Aristóteles, Platón y Pitágoras la competencia cambia de sentido y el galardón consiste ahora en alcanzar el saber, en ser capaz de construir teorías que rijan proyectos políticos, y así se desplaza la competencia de exigencias atléticas hacia habilidades y destrezas culturales y cognoscitivas. Tobón (2013: 59, 60), también considera que ciertos rasgos de las competencias provienen desde la filosofía griega, pues ésta tenía como principal objetivo la reflexión del ser y del hombre a partir de problemáticas contextualizadas, de la constante interrogación de la realidad, buscando aprehenderla estableciendo relaciones y conexiones entre los saberes y los problemas, el autor remite a Aristóteles quien decía que cada persona nace con un potencial -facultad- el cual se expresa a través de sus actos particulares, consideraba que todos los seres humanos tiene las mismas facultades, lo que los hace diferentes es el uso que cada uno le da a éstas; afirmaba que el deseo por saber es innato y se irrumpe por el placer y la utilidad; el filósofo expone en varias de sus obras literarias una continua relación entre el saber y el proceso de actuación; para él la potencia es posibilidad que puede expresarse en la realidad a través del acto, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma.

Bajo la misma postura Ruiz (2010: 15), destaca otro aspecto de la cultura griega antigua relacionado con las competencias, la importancia que daban a la virtud que, más allá de tener una connotación moral, estaba estrechamente vinculada a un saber hacer en situaciones de la vida cotidiana, al conjunto de capacidades que el hombre adquiere en su trato con las cosas, esta cualidad era designada por los griegos como el “areté”.

Según Correa (2007: 7) es en el siglo XVI que surge en el castellano el término “competir” de la raíz latina “competere”, que significa rivalizar con, de la cual se derivan sustantivos como competencia, competidor, competición y el adjetivo competitivo. El problema que surge en nuestro idioma al indagar en el origen de las competencias es la falta de un referente único semántico, por lo cual en la actualidad la Real Academia Española de la Lengua identifica varias acepciones como autoridad, capacitación, pericia, cualificación, incumbencia, suficiencia, lo que denota la diversidad de sentidos que conlleva el término. Sin embargo, Ruiz (2010: 18) considera que aunque el concepto de competencia alude a un gran número de significaciones, el sentido común que une dentro de esta dispersión conceptual es que la competencia siempre implica el desarrollo de posibilidades de desempeño en los sujetos.

En 1965, el concepto de competencia fue planteado por Noam Chomsky en el campo de la lingüística a partir de su teoría de “la gramática generativa transformacional”, la cual da cuenta de cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Plantea que todas las personas tienen la capacidad de aprender la lengua materna y hablarla según los escenarios donde se desenvuelven, siendo capaces de perfeccionarla. Así la competencia lingüística se refiere a la apropiación de los conocimientos abstractos que regulan la gramática de la lengua, constituida por un conjunto de reglas finitas, las cuales se evidencian en las actuaciones y desempeños lingüísticos que pueden ser infinitos. Los seres humanos consiguen producir y comprender nuevas oraciones así como rechazar otras por considerarlas incorrectas gramaticalmente, esto significa que el lenguaje tiene un carácter generativo y creativo (Tobón, 2013: 60, 61). El aporte de Chomsky fue retomado por Dell Hymes, quien en 1972 estableció el concepto de competencia comunicativa, la cual se desarrolla no cuando se manejan las reglas gramaticales, sino cuando la persona puede determinar en qué momento es capaz de llevar a cabo un repertorio de actos del habla, de tomar parte en situaciones comunicativas, así como evaluar la participación de otros. La competencia comunicativa se centra en la actuación según las demandas del contexto, por tanto una persona competente en el lenguaje es aquella que lo

emplea para integrarse con los demás, entendiéndose y dándose a entender, construyendo sentido más allá de las estructuras lingüísticas. Al conceptualizar Hymes el desarrollo de competencias en las personas, son definitorios los factores de orden social (Ruiz, 2010: 18, 19).

En el campo de la sociología, destacan las aportaciones de Eliseo Verón quien en la década de los setenta formula su teoría de los discursos sociales o sociosemántica, en la cual plantea que la realidad social es una construcción a partir del discurso, por ello se tienen como base los mitos, creencias e ideales de los miembros de la sociedad. Propone la noción de competencia ideológica la cual define como el conjunto de formas específicas para realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso, tal competencia tiene, al igual que la competencia lingüística de Chomsky, el carácter de ser generativa y se vincula al contexto con el momento histórico que la sociedad vive (Tobón, 2013: 64).

En el contexto laboral, las investigaciones de David McClelland, también realizadas en los años setenta, aportaron elementos valiosos al desarrollo y uso de las competencias en el mundo de las empresas y el trabajo; tales investigaciones se orientaron a identificar cuáles eran las variables que podían explicar el desempeño de las personas en este ámbito; una de sus primeras respuestas fue demostrar la incapacidad de los test y pruebas para predecir el éxito de los trabajadores, a través de una serie de entrevistas y observaciones centradas más en las peculiaridades y comportamientos de éstos, que en las tradicionales descripciones de tareas y atributos de los puestos de trabajo, McClelland logró estructurar un marco de referencia cuyas características diferenciaban los niveles de rendimiento de los trabajadores (Argudín, 2005: 29). A partir de esto se crearon proyectos para mejorar la calificación laboral de las personas y poco a poco se implementaron programas de formación para el trabajo que posteriormente en las décadas de los ochenta y noventa llevaron a la implementación del modelo de competencias laborales desde cuatro ejes que se interrelacionan: identificación, normalización, formación y certificación (Tobón, 2013: 65, 66). Países como Canadá, Estados Unidos, Australia e Inglaterra

adoptaron el enfoque de competencias como una herramienta útil para mejorar las condiciones de pertinencia, eficiencia y calidad de la educación, con la intención de vincular la escuela con el medio laboral y con el tiempo mejorar su economía (Argudín, 2005: 30). La formación laboral por competencias se implementó en Latinoamérica por primera vez en México, cuando en 1995 estableció el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, en respuesta a la constante demanda del sector empresarial de tener personal capacitado para responder a las demandas del mercado, pues los programas de formación para el trabajo se diseñaban y aplicaban sólo desde la academia y sin tomar en cuenta las demandas de las empresas y del mercado. Así, en nuestro país se instauró un sistema de formación para el trabajo mediante competencias laborales basado en los requerimientos del sector económico, conformado por empresas, gobierno, sindicatos e instituciones educativas, con los principales propósitos de certificar los conocimientos y experiencia de los trabajadores, informar de manera precisa los requerimientos de las empresas a partir de las normas de competencia laboral y orientar el diseño de los programas educativos (Tobón, 2013: 67).

Dentro del campo de la psicología cognitiva se han hecho aportes desde los cuales, en opinión de Tobón, es importante asumir las competencias: las acciones humanas se expresan en contextos específicos y particulares; las competencias están compuestas por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas; en todo desempeño intervienen factores internos y externos; los seres humanos tenemos diferentes maneras de procesar la información, esto depende de la herencia y de la evolución cognitiva (Tobón, 2013: 70). De forma general desde esta perspectiva pueden considerarse los siguientes aspectos para plantear algunas nociones de competencia: ésta es vista como un conjunto de elementos diversos que se combinan dinámicamente, entre los que se encuentran los saberes, el saber hacer, las facultades cognitivas, el talento y cualidades personales. Además la competencia es la capacidad probada de realizar una tarea particular en condiciones específicas y detalladas (Ruiz, 2010: 32, 33). En este mismo campo destacan aportaciones de teorías como la de las inteligencias múltiples de Gardner, la de la modificabilidad cognitiva y la enseñanza para la

comprensión⁶ que han derivado en la formulación de modelos de competencias en educación (Tobón, 2013: 70).

Algunos autores consideran que el concepto de competencia llega a la educación formal a través de los estudios de Chomsky y Hymes sobre el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia comunicativa, pues docentes e investigadores relacionados con el área del lenguaje los asumieron como salida al dilema existente sobre la evaluación de esta materia, por considerar que más allá de pretender determinar si los estudiantes saben definir categorías gramaticales, es necesario conocer si son capaces de utilizar el lenguaje para desenvolverse adecuadamente en la vida. Sin embargo, según esta postura, a pesar de que los fundamentos de las competencias educativas tienen su origen en la perspectiva lingüístico comunicativa, con el tiempo fueron evolucionando hacia lo cognitivo y sociocultural (Ruiz, 2010: 20-22). En la década de los años noventa la noción de competencias en el ámbito de la pedagogía se comenzó a abordar con la intención de establecer metodologías innovadoras para la evaluación de los aprendizajes y verificar la calidad de la educación, buscando superar metodologías tradicionales basadas en la repetición mecánica de información y la memorización, para cambiar hacia enfoques más abiertos y basados en el saber hacer en contexto, centrándose en procesos y capacidades cognitivas, así como en la resolución de problemas por parte de los estudiantes (Tobón, 2013: 78).

Según Argudín, en la actualidad el acelerado desarrollo científico y tecnológico y los cambios en los procesos económicos y financieros, han llevado al surgimiento de nuevos problemas culturales y sociales a nivel mundial que han

⁶ - Teoría de las inteligencias múltiples: En su teoría Gardner desarrolla una nueva perspectiva de la conceptualización de la inteligencia, argumenta que en vez de existir sólo un tipo de inteligencia como se ha pensado tradicionalmente, hay por lo menos ocho tipos (lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, cinética corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista) las cuales son independientes pero pueden interactuar dinámicamente. Concibe a cualquiera de las inteligencias como capacidad para resolver problemas o crear productos que sean valiosos en los diferentes entornos culturales.

- Teoría de la modificabilidad cognitiva: Postula que todo acto mental tiene tres fases: de entrada (se recibe información de medios externos e internos a través de la percepción, atención, uso de vocabulario y relaciones en el tiempo y espacio); fase de elaboración (la información que se recibió se analiza a través de funciones de memoria a corto, mediano y largo plazo) y fase de salida (se emplean los conocimientos para realizar una tarea o resolver alguna problemática).

- Enseñanza para la comprensión: Desde este enfoque la comprensión es considerada como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de los conocimientos que la persona ha adquirido, las competencias son procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias.

obligado a repensar el proceso educativo. Tal contexto demanda que la educación atienda la construcción de competencias prácticas en los alumnos, que les permitan integrarse a la estructura social y ocupar en ella un lugar en la producción económica, conformando así una sociedad moderna. Bajo esta perspectiva el modelo de competencias está basado en las necesidades laborales y por tanto demanda que la escuela se vincule más al mundo del trabajo (Argudín, 2005: 26, 28). Es desde esta perspectiva, que en opinión de varios autores el enfoque de competencias en educación ha caído en un reduccionismo, al someter a la escuela a los propósitos de un utilitarismo económico en detrimento de una educación integral. Para Perrenoud, la influencia del sector económico en la educación no es nueva ni absoluta:

Sin duda la atención que los medios económicos dan a las competencias puede llevarlos a estimular a la escuela obligatoria a modificar su acción en el mismo sentido, sin embargo su acción no es ni reciente, ni absoluta [...]. La problemática actual de las competencias, reanima en un lenguaje más moderno, un debate tan antiguo como la escuela que opone defensores de una cultura gratuita, con partidarios del utilitarismo (Perrenoud, 2008: 16).

El enfoque de competencias se ha difundido por todo el mundo, influyendo en la organización laboral y educativa de muchos países. Como se ha observado, hay una evidente variedad de contextos y disciplinas a través de las cuales se ha abordado el tema, sin embargo existe una falta de rigurosidad, estudio y análisis crítico por parte de la comunidad educativa que ha llevado a una dispersión de nociones de lo que se conoce como competencia en educación. Por tanto, es esencial asumir una perspectiva reflexiva, considerando el proceso histórico que ha tenido este concepto; el reto es avanzar hacia una paulatina integración de todas las aportaciones hechas al enfoque de competencias para empezar a establecer un orden, sin pretender construir un término unívoco, sino más bien definir las lógicas de construcción del concepto y precisar sus límites básicos que lleven a la construcción de un modelo riguroso en el campo pedagógico (Tobón, 2013: 80, 81).

Según Ruiz, para la construcción de un determinado concepto de competencia, en principio es indispensable precisar la perspectiva disciplinar de

base desde la que se está emitiendo el concepto, ya que ésta permitirá tener una visión del mundo tal como es, permitiendo apreciar los hechos y las circunstancias sobre las cuales se pretenden fundamentar las competencias (Ruiz, 2010: 27). Es por ello de suma importancia dentro de este análisis preguntarse cuál es la fundamentación a través de la cual se pretenden construir modelos de competencia adecuados a las demandas y necesidades actuales tanto en nuestro contexto nacional como en el global. El reto es, coincidiendo con Ruiz, lograr proyectos de formación para la adquisición y desarrollo de competencias que reduzcan la crisis laboral y social, los cuales por un lado comprometan verdaderamente a educadores y empresarios y por el otro posean una postura filosófica que opte por una perspectiva procesal del ser humano en la cual se valoren fundamentalmente sus acciones como manifestaciones de sus procesos internos las cuales son múltiples, al ser éste un ser social. Proyectos que retomen conceptos basados en las virtudes filosóficas más antiguas, tal es el caso de lo propuesto por Delors, que busca que las personas logren la sabiduría a través de una educación integral (Ruiz, 2010: 24, 25). Desde esta perspectiva la UNESCO promueve una transformación de la educación para brindar a los alumnos las competencias básicas, por un lado aquellas que formen para el trabajo y para el desarrollo de un potencial científico-tecnológico en cada región con miras a la conformación de una ciudadanía moderna y competitiva a nivel internacional, y por otro lado aquellas que formen ciudadanos partícipes de la democracia y la equidad (Argudín, 2005: 27).

Después de esta breve revisión sobre algunos momentos históricos de la noción de competencia, a continuación se expondrán ciertas nociones y características desde diversos enfoques que han aportado al desarrollo de este modelo en el ámbito educativo.

2.1.2 Nociones y características del concepto de competencias

Ruiz (2010: 15, 16) considera que la filosofía de base de las competencias laborales es diferente a la planteada para la educación básica, aunque ambas perspectivas consideran que las habilidades y competencias son necesarias para

tener una vida exitosa y responsable, se ha caído en el error metodológico de considerar que conllevan a las mismas formas de actuación, cuando esta aseveración ocasiona un freno al avance en la construcción de un concepto de competencia educativa que lleve a una verdadera calidad en la educación, vista la calidad en un sentido amplio y no sólo en su aspecto utilitarista.

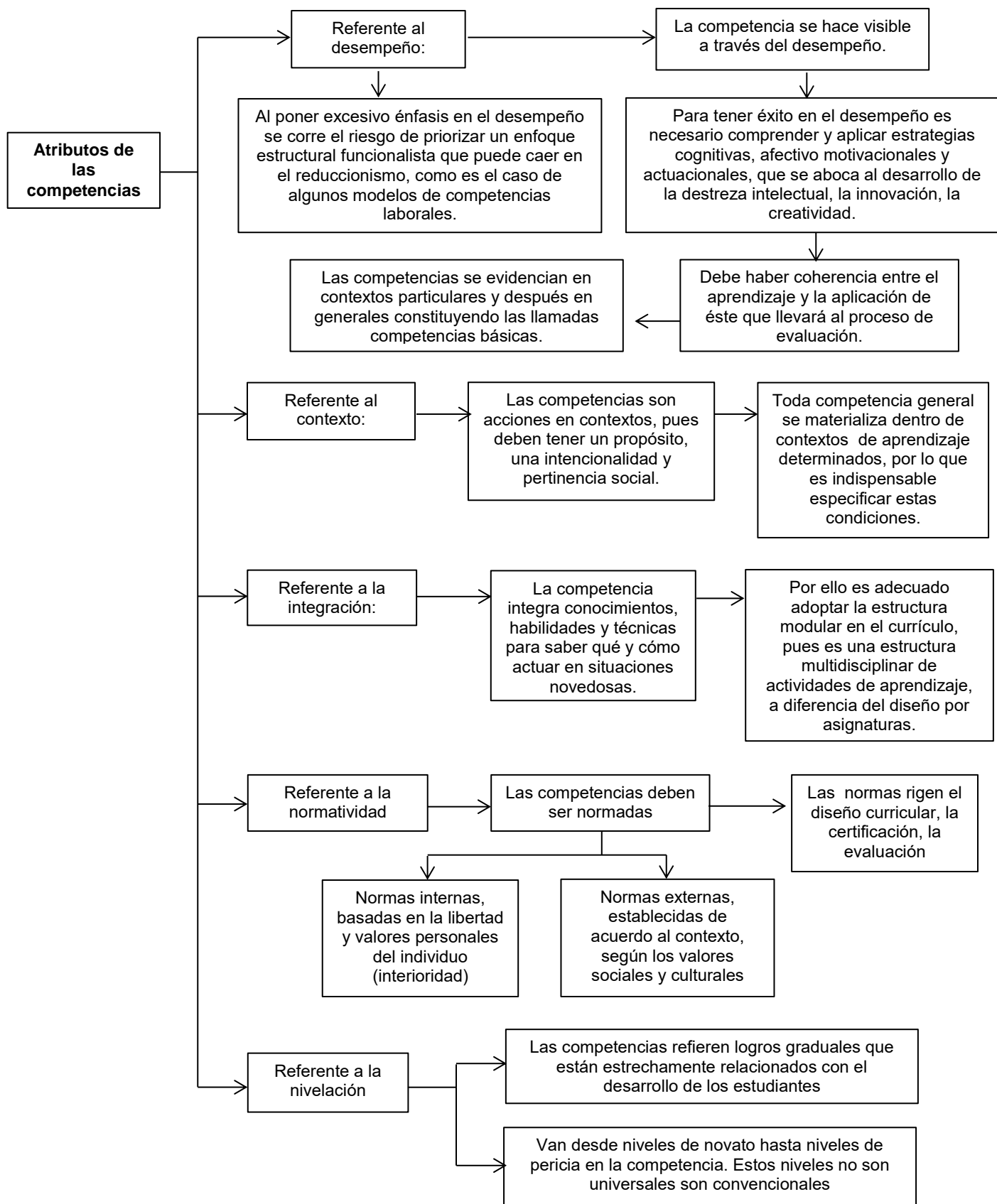
En opinión de la autora (Ruiz: 2010: 97), la competencia es la capacidad que tiene el individuo de hacer un uso consiente y formal de los conocimientos⁷ que ha construido a lo largo de su vida, producto de su historia y de su interacción con el medio social y cultural; el uso de tales saberes se da en un momento determinado y en un contexto específico. La competencia es un concepto dinámico y complejo, ya que va unido a problemas o tareas problemáticas que, a diferencia de los modelos pedagógicos tradicionales, colocan al alumno en la posición de movilizar e integrar conocimientos del saber, saber hacer y actitudes; así las competencias están conformadas por elementos endógenos (como las destrezas motoras e intelectuales, la información verbal, estrategias cognoscitivas, actitudes) vistos como las capacidades relacionadas con el dominio de conocimientos, su elaboración, interpretación, creación, que conforman el saber; y por elementos exógenos referentes al uso o desempeño en determinados contextos significativos, que conforman un saber hacer, pero conllevan también una reflexión, un saber entender lo que se hace para comprender también las consecuencias de estas acciones; además un factor determinante y que da un carácter dinámico a la competencia es el elemento afectivo (aspecto metacognitivo), ya que las motivaciones son los estímulos que llevan al desarrollo

⁷ El conocimiento es referido por la autora en un sentido amplio y como la base cognitiva del desarrollo de competencias, precisa que se relaciona definitivamente con los contenidos de las asignaturas enseñadas en la escuela, sin embargo el conocimiento es mucho más amplio pues constituye la reelaboración autónoma de contenidos determinada por las experiencias del alumno y por su contexto social y cultural. Así el conocimiento implica una búsqueda personal de la significación y comprende tres funciones esenciales: el pensar, que remite a la inteligencia; el querer, que remite a la voluntad y a elementos emocionales; y el hacer, que remite a la acción centrada en la resolución de situaciones problemáticas, que es el eje de organización en la formación de competencias. También considera que el conocimiento tiene tres dimensiones: la fuerte, la cual contiene los datos y la información que se obtiene a partir de la realidad; la de procesamiento que constituye los procesos de transformación de las percepciones de la realidad de la mente; y la de aplicación, donde se materializa el conocimiento con la aplicación en un contexto específico. A partir de estas tres dimensiones se pueden derivar estrategias educativas que permitan: enseñar a los alumnos a recuperar datos, transformar los datos en información, transformar la información en conocimiento y transformar el conocimiento en sabiduría. A partir de esto es que el conocimiento se traduce en un saber y en un saber hacer reflexivo.

de habilidades y a usar o completar conocimientos, lográndose de esta forma construir las competencias.

Las competencias implican acción, actuación y reacción por lo que pueden ser abordadas a través de tres momentos didácticos: fase de apertura en la cual la competencia remitirá a la acción y donde se concientiza al alumno sobre las acciones que fungirán como evidencias de aprendizaje para resolver los problemas a través de los conocimientos adquiridos; fase de desarrollo en la que la competencia remite a la actuación, implica el saber hacer del alumno pero también el que haga conciencia de lo que hace a través de la reflexión, en esta fase didáctica el alumno debe enfrentarse a desempeños integrales que le demandan una actuación y le permiten fundamentar su práctica; y la fase de cierre o inicio de la transferencia que remite a la creación, consta de actividades integradoras que dan inicio a una transferencia para aplicar los conocimientos a situaciones similares, que podría después llevar a la autonomía donde se apliquen creativamente en contextos diferentes; la transferencia es el “[...] sello distintivo de la competencia, si tenemos en cuenta que se es competente cuando se puede usar el conocimiento en situaciones diferentes a aquellas en las que se produjo el aprendizaje” (Ruiz, 2010: 43-58).

Para Ruíz la competencia consta de seis atributos: el referente al desempeño, a las acciones que realizan los sujetos; el relacionado con el contexto dónde se llevan a cabo estas acciones; el que tiene que ver con la integración de los elementos que conforman una competencia; el referido a su normatividad; y el que alude a los niveles de alcance de ésta. En el siguiente cuadro se sintetizan las características de dichos atributos:



Fuente: elaboración propia con base en Ruíz, 2010: 59-78.

En contraste con Ruiz, para Argudín, el enfoque de competencias se origina en las necesidades del mercado laboral, ya que en la actualidad se han producido cambios importantes en la economía y en los procesos de producción, por lo tanto se demanda que la escuela tenga un mayor acercamiento al mundo del trabajo; la educación debe brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar las competencias prácticas que les permitan por un lado crecer en sus dimensiones como personas y por el otro participar de la actividad productiva, lográndose así una coherencia entre sus propios proyectos de vida y las necesidades de la sociedad. También se requiere adoptar una nueva visión en la educación y en la manera de planeación de la enseñanza que vaya acorde con los cambios producidos en las comunicaciones, resultado del avance científico y tecnológico, el cual ha permitido el desarrollo de lo que se denomina sociedad de la información⁸, característica de un mundo globalizado (Argudín, 2005: 17, 19, 28).

La educación, según la autora, es una práctica que busca a través del proceso enseñanza-aprendizaje dos resultados: la capacitación y la formación; la capacitación consiste en la adquisición de conceptos, procedimientos, informaciones, etc., que van a permitir un desempeño en determinada actividad o la construcción de algo, también implica una instrucción, útil para que las personas puedan desarrollar su inteligencia individual y adquirir conocimientos que los hagan razonar por sí mismos; la formación consiste en adquirir actitudes, normas, valores, un código ético que lleve a ver la realidad como socialmente aceptada. Así, el modelo de competencias es para Argudín el más apropiado para lograr estos fines, ya que: “[...] el efecto principal de toda práctica educativa es que el alumno sea educado, transformado, se integre a la estructura social y el enfoque de competencias es que ocupe un lugar en la producción económica” (Argudín, 2005: 26).

⁸ La sociedad de la información, según la autora, es un nuevo ciclo en la época actual en la que la generación, el procesamiento y la transformación de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas en las comunicaciones que han permeado todas las esferas de la actividad, desde las dominantes hasta las de la vida cotidiana. Se trata de una nueva era que tiene a la información como rasgo clave, pues se considera que las comunicaciones pueden ser una herramienta que lleve al desarrollo humano y al perfeccionamiento de la sociedad y la economía.

Según su postura:

La educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades y se determina a partir de funciones y tareas precisas. El concepto de competencias tal y como se entiende en la educación resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa *saberes de ejecución* [...]. (Se puede definir como) un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea [...], quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir, así como las metodologías que dirigen este proceso (Argudín, 2005: 14, 15).

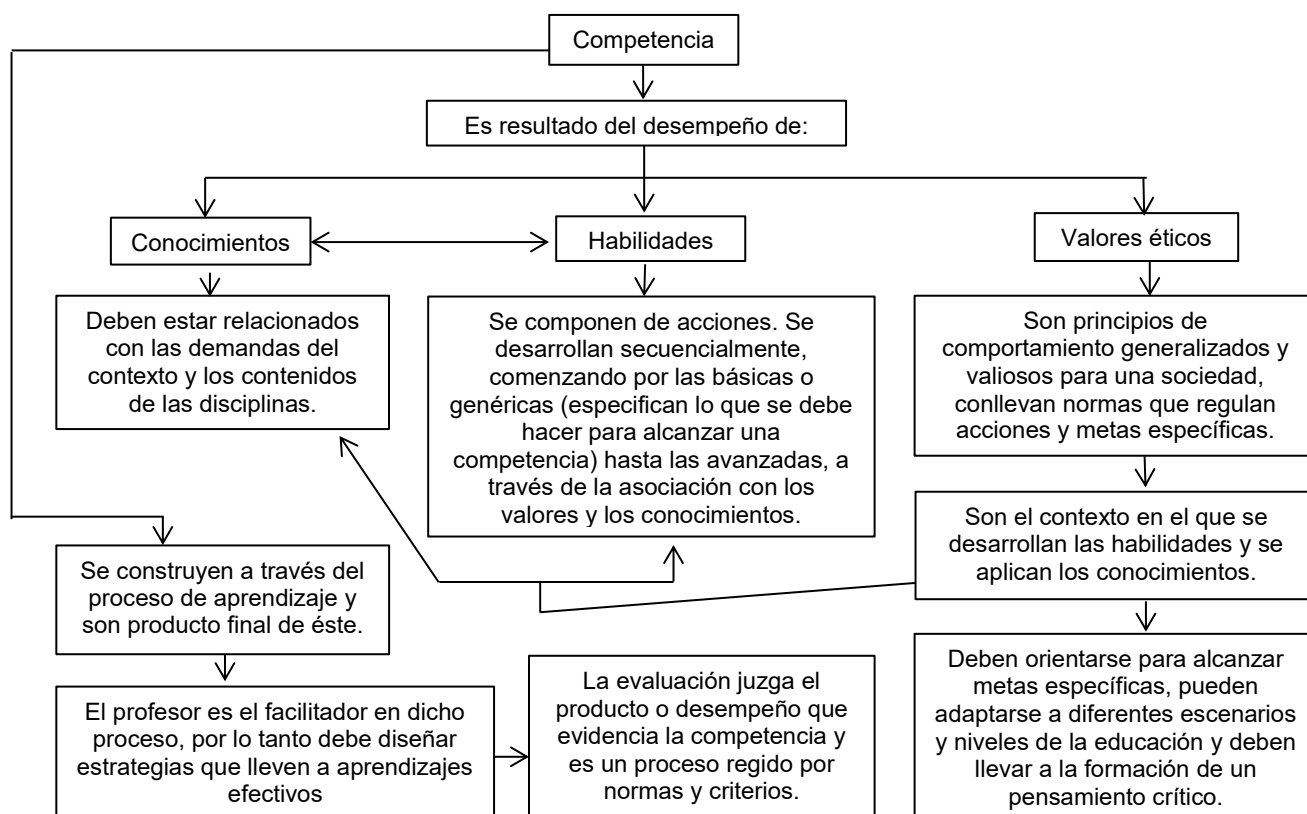
Así para Argudín (2005: 16) en el modelo de competencias se reconocen tres aspectos: el valor de lo que se construye, los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción y el sujeto como la persona que ha construido algo, esto hace que el modelo se acerque a la idea de aprendizaje total.

Considera que la formación debe transformarse para llevar a una profesionalización básica que facilita especializaciones posteriores, capacidad de adaptación y versatilidad, lo cual requiere una modificación de la educación en todos sus niveles, para ello la estrategia fundamental es la reestructuración del currículum, el cual debe:

- a) Estar basado en una teoría explícita de la cognición, según el marco conceptual y metodologías que dan identidad a cada institución educativa, de acuerdo a su misión y sello específicos.
- b) Darse en un contexto desde y para los otros de acuerdo a las necesidades y requerimientos del entorno económico, político, cultural y social en constante cambio.
- c) Reconocer la formación del individuo como una construcción persistente a lo largo de su vida, ya que las competencias al igual que las actitudes no son potencialidades innatas que hay que desarrollar sino resultado de los compromisos que derivan en proyectos que el individuo debe realizar.
- d) Enfocarse en fomentar el aprendizaje abierto, flexible y permanente, que combine las habilidades básicas (destrezas para hacer algo), los valores (expresados a través de las actitudes) y los conocimientos específicos que la sociedad requiere, transformando los objetivos tradicionales en resultados, ya que los objetivos implican intención, pero las

competencias al centrarse en los desempeños implican resultados. e) Planificar el desempeño para permitir que el estudiante sea capaz de transmitirlo a diferentes situaciones y pueda adaptarse a las formas cambiantes de la organización del mundo laboral, así la evaluación consistirá en la comprobación y la evidencia de estos desempeños o en el análisis de la elaboración de un determinado producto para el alumno mismo o para la sociedad, la evaluación no se centra en los conocimientos adquiridos sino en la manera en que estos se aplican y se integran al currículum, también como un medio de aprendizaje para el estudiante y el profesor (autoevaluación), así como referencia para la valoración de los programas y de la institución. f) Dejar de centrarse en los contenidos de las disciplinas, pues esto resulta inadecuado al no permitir la vinculación entre educación y trabajo, se debe reducir la carga académica para centrarse en lo básico, los conocimientos siempre deben estar en convergencia con las habilidades y los valores para lograr la construcción de la competencia, es necesario que el conocimiento se aplique de manera práctica y no sólo represente la acumulación de información en el alumno. g) El papel del alumno debe ser totalmente activo en su aprendizaje para lograr la construcción de competencias y el profesor tiene el papel de facilitador en este proceso (Argudín: 39-41, 44).

En resumen las competencias según la autora son el resultado del desempeño de conocimientos, habilidades y valores éticos que se interrelacionan de acuerdo a un contexto determinado y se construyen a través de aprendizajes efectivos, estas características se sintetizan en el esquema de la siguiente página.



Fuente: elaboración propia con base en Argudín, 2005: 49-51, 61-67.

Para Tobón, las competencias se han implementado en Latinoamérica desde un enfoque modernizante, apoyado por instancias como el Banco Mundial. En éste se plantea que la escuela debe proveer del capital humano que requiere el mercado local y global. A diferencia de Argudín, considera que tal modelo cae en el reduccionismo, aunque sin duda es esencial preparar a las personas para desempeñar un trabajo; la educación debe tener una visión mucho más amplia, la de formar seres humanos integrales. Por ello, propone que las competencias sean abordadas desde una perspectiva diferente, a través del enfoque socioformativo, en el que la formación resulta de la integración de las dinámicas contextuales y sociales con las dinámicas personales, ya que el individuo sólo es capaz de alcanzar su plenitud por y en la cultura. (Tobón, 2013: 34, 35).

Así la educación por competencias constituye un recurso a través del cual las personas son formadas para autorrealizarse y a la vez contribuir a la permanencia y recreación continua de un tejido social basado en la cooperación y la solidaridad, logrando la unidad y el manejo de conflictos. A través de esta visión se reivindica el humanismo en la educación y la gestión del talento humano⁹, que representan la base de este modelo socioformativo, sin desconocer la importancia del mundo de la producción económica, y al tiempo se confronta la concepción predominante de considerar a las competencias como sólo un saber hacer individual, resultado de una cultura del egoísmo, materialismo y consumismo. (Tobón, 2013: 87, 95).

En coincidencia con Ruiz, Tobón considera que el concepto de competencia debe ser abordado de forma crítica y reflexiva, como un término complejo, en constante cambio y construcción. Este enfoque requiere racionalizar la realidad, abordándola en su multidimensionalidad y sin dejar de verla en su totalidad desde un marco de trabajo transdisciplinario. A partir de esta visión plantea que las competencias son:

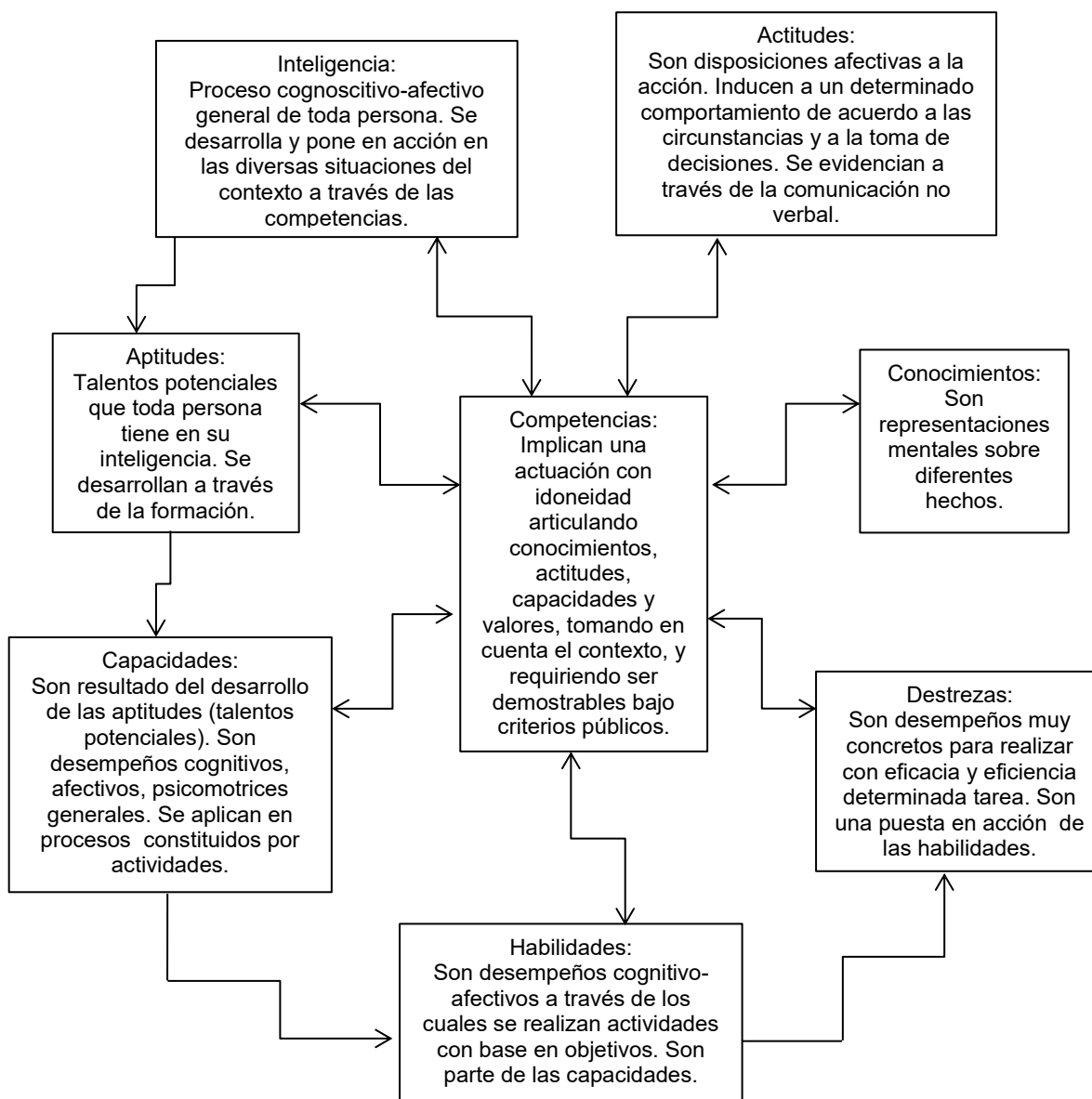
Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, desarrollando y aplicando de manera articulada diferentes saberes (saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer) con identidad, mejoramiento continuo y ética [...] Están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican siempre una acción de sí para los demás y/o el contexto (Tobón, 2013: 93).

El autor reconoce que las competencias tienen cinco características fundamentales: 1) La actuación integral, ya que la competencia implica un dominio del uso en diferentes contextos, implica realizar acciones con un fin determinado, de forma flexible y oportuna tomando en consideración el entorno, el fin de estas acciones es no sólo conocer o adaptarse al medio, sino también ser capaz de

⁹ Las competencias desde una perspectiva compleja se ubican en la categoría general del talento humano, que consiste en reconocer que la identidad de la persona se va construyendo permanentemente a lo largo de toda su vida por lo que se debe buscar el desarrollo armónico de sus potencialidades según sus metas y necesidades con el fin de tener una calidad de vida, tomando en cuenta los retos y posibilidades del contexto social, económico, político y ambiental en el cual vive. Desde esta perspectiva el campo laboral es sólo una de las muchas dimensiones que conforman a la persona, pues se considera que los seres humanos no son recursos sino talentos.

modificarlo y transformarlo, toda acción debe ser considerada en su integralidad pues implica procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales que se interrelacionan. 2) La resolución de problemas del contexto, que es un componente esencial de toda competencia, los problemas pueden referirse a situaciones negativas del contexto que se deben resolver, retos relacionados con mejorar, crear e innovar o actividades que impliquen un reto de mejora, para la resolución de problemas es necesario comprenderlos, establecer varias estrategias de solución, considerar sus consecuencias y aprender de éstos para poder ser capaz de resolver situaciones similares, es importante considerar que los contextos en los que están inmersas las problemáticas son realidades complejas de diversa índole (como personales, socioeconómicos, ambientales, disciplinares, transdisciplinares, etc.). 3) La idoneidad, que relaciona e integra la cantidad y el tiempo con aspectos como empleo de recursos, oportunidad, calidad y contexto, al evaluar la idoneidad en la actuación de una persona ante una situación determinada se puede constatar si es o no competente. 4) La ética, dimensión esencial de toda competencia, pues ésta implica una actuación basada en valores, ya que se articula en la formación humana integral, que implica un saber hacer y un saber convivir. 5) La metacognición, que requiere la práctica continua de la reflexión de las personas, a partir de la cual buscan un mejoramiento continuo a través de sus metas (Tobón, 2013: 99, 103).

Tobón puntualiza que las competencias se conforman de ciertos elementos que se interrelacionan entre sí, como la inteligencia, las aptitudes, las capacidades, las habilidades, las destrezas, las actitudes y los conocimientos, sin embargo es frecuente que dichos elementos sean considerados como sinónimos de competencias, por lo cual es importante definirlos y puntualizar las diferencias y relaciones que guardan con éstas; dicha información se sintetiza en el siguiente cuadro.



Fuente: elaboración propia con base en Tobón, 2013: 104-107.

En cuanto a la manera de enfocar los procesos curriculares dentro del enfoque socioformativo se propone que las competencias sean abordadas, descritas y organizadas desde tres componentes: problemas que representan los retos del contexto; los criterios que son los aspectos puntuales que deben tomarse en cuenta para orientar la mediación y la valoración de las competencias, engloban elementos con estructura similar como los logros y resultados de aprendizaje, así como los objetivos y propósitos tanto generales como específicos;

y las evidencias que son las pruebas concretas para analizar los criterios y determinar el proceso de formación de las competencias (Tobón, 2013: 111).

En opinión del autor, es indispensable que desde la educación básica se formulen programas para desarrollar las competencias a partir de este enfoque, pues puede representar una estrategia para formar futuros ciudadanos capaces de ejercer sus derechos civiles y democráticos, que también participen en un mundo laboral demandante cada vez más de conocimientos (Tobón, 2013: 96).

Perrenoud también plantea que es desde la educación básica donde se debe comenzar a preparar para aprender a construir competencias; en su opinión existe un gran desfase entre la realidad y lo aprendido en la escuela, por ello es necesario que ésta sea reformada para que brinde a las personas la posibilidad de encarar fácilmente las situaciones con las que se enfrentan y enfrentarán a lo largo de su vida cotidiana. La escuela también debe promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pues en la actualidad se enfatizan nuevas conductas y desempeños producto de los acelerados cambios y demandas de un mundo globalizado, por ende se exigen nuevas competencias; así, desde la niñez se debe fomentar el aprender a aprender contribuyendo a lo que se podría denominar una cultura del desarrollo, como lo ha venido ya sugiriendo la UNESCO. Para el autor, el enfoque de competencias fue adoptado en primera instancia en el ámbito laboral, pero a través de organismos internacionales como la OCDE, se ha orientado a los sistemas educativos a fin de que respondan a las necesidades de la economía y la producción, dejando de lado otras prácticas sociales; sin embargo considera que el papel de este tipo de organismos no debe ser sobreestimado, pues sólo representa una referencia que lleve a la reflexión (Perrenoud, 2012: 42, 46).

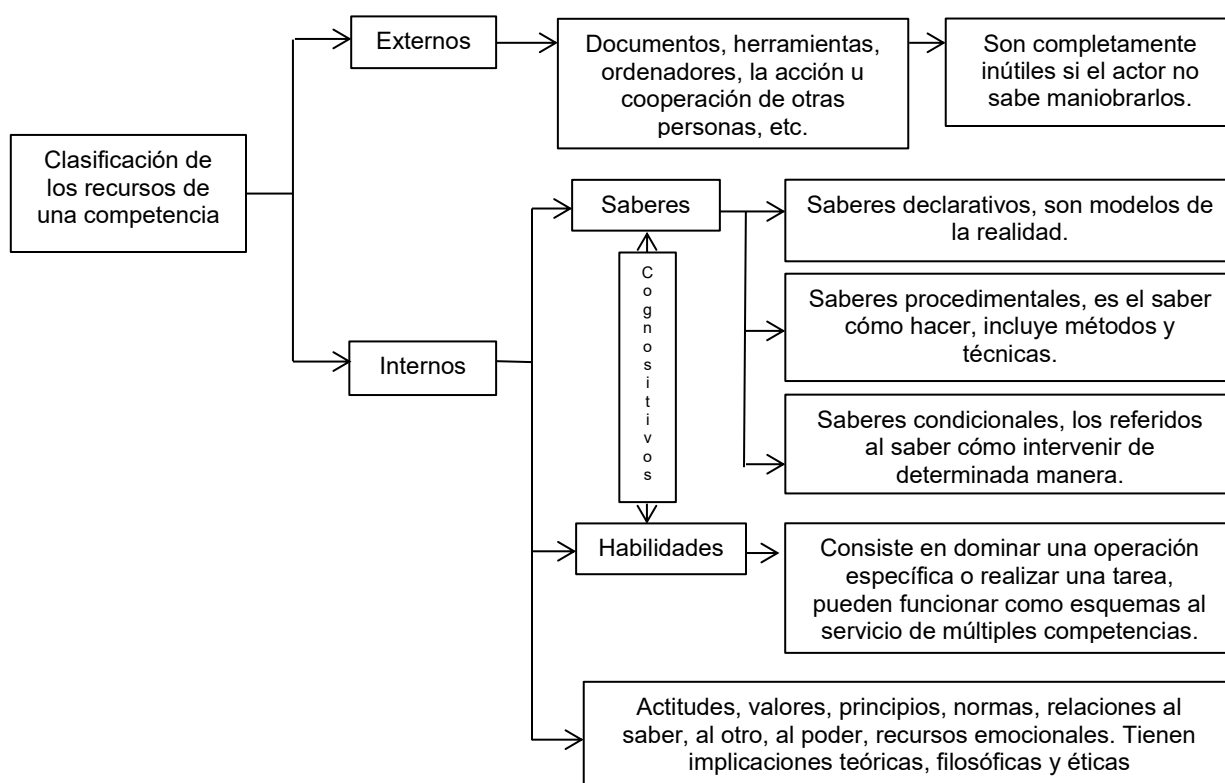
Perrenoud coincide con Tobón al proponer una educación vinculada estrechamente con las demandas sociales, sin descuidar una formación integral del ser humano que le lleve a realizarse exitosamente en su individualidad y contribuir al tiempo en la construcción de una sociedad exitosa. Su propuesta del enfoque de competencias se basa en el postulado de que “la escuela debe formar

para la vida”, lo cual requiere establecer nuevos programas, no basados en conocimientos disciplinares desfasados del contexto social, sino más bien deben ser el resultado de una selección política, producto de la concepción de las relaciones entre los ciudadanos y la sociedad. Los conocimientos deben convertirse en instrumentos para la actividad humana, por lo que requieren estar estrechamente relacionados con la realidad para moldearla y transformarla. Para reconocer cuáles son estos saberes necesarios para la vida, sería indispensable identificar aquellas situaciones en las que las personas requieren de los conocimientos para actuar de forma racional, para después incorporarlos, ya sea en su totalidad o sólo en parte, a los programas escolares (Perrenoud; 2012: 34, 48). Lo anterior requiere una difícil labor, la jerarquización de las competencias, estableciendo prioridades según las situaciones y el tipo de sociedad y ser humano que se quiere formar; tal decisión implica forzosamente el ejercicio de valores y por ende, no puede faltar una minuciosa reflexión sobre quiénes deben ser las personas más aptas para cumplir con esta tarea. Pero antes que nada es necesario partir de una concepción del término de competencia que fundamente la acción humana y sea producto de un aprendizaje. El autor propone la siguiente:

Una competencia es el poder de actuar eficazmente en una clase de situaciones, movilizandoy combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales. [...] Así hay competencia si el actor: Domina con regularidad una familia de situaciones de misma estructura. Moviliza y combina varios recursos con este fin: saberes, relaciones al saber, capacidades (o habilidades), actitudes, valores, identidad. Se apropia y desarrolla nuevos recursos en caso de necesidad (Perrenoud, 2012: 55, 56).

La competencia no puede visualizarse directamente sino a través de un desempeño; de alguna forma la competencia es la promesa de un desempeño; sin embargo éste puede ser superior o inferior a aquella, esto ocurre porque el desempeño depende de las condiciones de la acción como las circunstancias buenas o malas, la resistencia o apoyo de otras personas implicadas, el acceso o no a recursos materiales de calidad, etc. Así toda competencia está determinada por situaciones que varían de una persona a otra y dependen de las posibilidades del individuo (denominadas modalidades internas, que se refieren a los recursos

que posee la persona) y de las posibilidades ambientales (denominadas modalidades externas, que constituyen el conjunto de circunstancias a las que se enfrenta el sujeto). (Perrenoud, 2012: 53-54, 57). El autor clasifica a los recursos que deben ser movilizados en la ejecución de una competencia, como recursos externos e internos, los externos constituyen los elementos materiales que requiere la persona para poner en acción la competencia y los internos son los saberes, habilidades y actitudes propios de cada individuo que también determinan la competencia. Estos elementos se describen en el siguiente cuadro.



Fuente: elaboración propia con base en Perrenoud, 2012: 57-60.

Una persona puede tener los recursos internos necesarios pero no ser capaz de ponerlos adecuadamente en acción, ya sea porque no logre identificarlos o porque no los combine adecuadamente, es pues necesario que los recursos se articulen y se complementen para que los individuos sean capaces de tomar las decisiones adecuadas y elegir el rumbo que lleve a una acción eficaz, a este

proceso se le denomina sinergia de los recursos y funciona como un macroesquema¹⁰, que guarda en la memoria las características de situaciones pasadas para que puedan ser activadas y adaptadas a circunstancias similares. El autor afirma que una competencia se hace posible frente a una situación, sólo cuando existe una cantidad suficiente de rasgos comunes con situaciones anteriores, lo cual permite enfrentarla a través de la activación de los mismos recursos y sobre todo apoyándose en los mismos esquemas de coordinación; esto permite llevarnos a la idea de lo que el autor denomina “familias de situaciones”. Así un conjunto de situaciones constituye una familia si un individuo puede actuar encarando cada una de estas situaciones con sólo una competencia; cada persona construye su propia realidad y con base a su experiencia remodela sus propias familias de situaciones (Perrenoud, 2012: 62, 65-66).

El desarrollo de competencias requiere de conocimientos base y de habilidades específicas para enfrentar las diferentes situaciones; este enfoque de ninguna forma rechaza los conocimientos y las disciplinas, más bien enfatiza la necesidad de ponerlos en práctica, pues son las competencias las que deben tener el poder de manejo de éstos (Perrenoud, 2008: 18, 19). Sin embargo es imposible brindar a los niños y jóvenes durante la escolaridad básica todas las competencias que requerirán como futuros adultos, por eso es necesario prepararlos para que ellos mismos sean capaces de construirlas cuando las necesiten, este gran reto requiere que los propósitos escolares y el currículo sean transformados más allá tal vez de las reformas que ya están en proceso y aún más controvertidas. Se deben crear observatorios de las prácticas sociales y realizar investigaciones sobre la vida de la gente, para identificar de forma más específica y empírica las competencias que requieren y que requerirán los adultos de cada generación en formación, respondiendo a qué tipo de seres humanos y qué tipo de sociedad quiere formarse (Perrenoud, 2012: 210, 2011).

¹⁰ Es un conjunto de esquemas, cada esquema está conformado por elementos cognitivos que posibilitan la acción de los sujetos, las acciones se repiten y son capaces de aplicarse de igual forma a situaciones similares o combinarse y modificarse si las situaciones cambian.

El papel del profesor, en opinión del autor, ya no consiste en enseñar sino en hacer que el alumno aprenda, sea autónomo, activo y reflexivo, por lo cual debe recurrir a situaciones significativas y movilizadoras, basadas en la resolución de problemas que tomen en cuenta la edad y el nivel de los educandos, así como las competencias que se quieren desarrollar, especificando dónde se quiere llegar y qué tipo de obstáculos cognitivos se pretenden superar. Debe trabajar bajo una planificación didáctica flexible, considerando los saberes como recursos para movilizar, utilizando medios alternativos de enseñanza, negociar los proyectos con sus alumnos, practicar una evaluación formadora que se realice a lo largo de las situaciones de trabajo y dirigirse hacia una integración de las disciplinas (Perrenoud, 2008: 69, 83).

2.1.3 Clasificación de las competencias

Existen muchas formas distintas de clasificar las competencias, según los enfoques y ámbitos de acción, sin embargo partiendo de lo más utilizado en los proyectos curriculares dentro del ámbito educativo y bajo coincidencias entre la visión de algunos autores se pueden agrupar en: competencias básicas, competencias generales o genéricas, específicas, cognitivas y sociales. A continuación se describen cada una de éstas.

Según Ruiz (2010: 80), las competencias básicas son aquellas consideradas necesarias para que los seres humanos puedan subsistir y actuar exitosamente en cualquier ámbito de su vida. Abarcan la expresión, capacidad para escuchar, redacción, lectura, aritmética, matemáticas, que van vinculadas a actitudes analíticas y cualidades personales como la honestidad, la integridad, la responsabilidad y la sociabilidad. Para Tobón (2013: 112, 13) las competencias básicas son las fundamentales y deseables para la vida de las personas en los diferentes contextos: familiares, laborales, profesionales, artísticos, científicos, recreativos, comunitarios, etc. Pueden tener diferentes niveles de dominio y se abordan en la educación elemental, por ejemplo las relacionadas con la escritura, la lectura y la aritmética. Argudín (2005: 33) también considera a las competencias

básicas como esenciales, como las más importantes tanto en la práctica laboral como educativa.

Las competencias generales, en opinión de Ruiz (2010: 81-86), hacen referencia a campos de estudio extensos que es necesario tratarlas en todas las materias. Dentro de este tipo de competencias, se encuentran las llamadas transversales que son aquellas que atraviesan el currículum de forma horizontal tratándose en todas las materias del plan de estudios por lo que exigen un conocimiento movilizable o transferible; este tipo de competencias se hacen explícitas por las diferentes situaciones en las que se ejercen pero también por las acciones que las conectan. Existen pues las generales transversales y las generales no transversales, la diferencia es que las no transversales es necesario trabajarlas en todas las materias del currículum pero no entre todas las materias y las transversales sí. Se propone sean abordadas desde un diseño modular a través de tres fases didácticas: apertura, desarrollo, cierre e inicio de la transferencia, centrándose en un saber hacer reflexivo y llevando a la formación de hábitos de autorregulación de las actitudes, lo anterior permite que sean tratadas de forma integral superando la mera visión instrumental y técnica. Se sugiere también sean agrupadas en competencias de autorregulación, para el proceso de la información, las relacionadas con las habilidades de pensamiento, las comunicativas y las asociadas con el ámbito de la ética. La evaluación de estas competencias debe hacerse con base en indicadores de logro que lleven a niveles de transferibilidad generales y no específicos.

Para Tobón (2013: 113) las competencias genéricas son las que permiten que las personas alcancen su formación, logren su realización personal, gestionen un aprendizaje a lo largo de toda la vida y actúen en cualquier situación para desempeñar su trabajo o profesión. Estas competencias se adquieren a través de procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la familia, la sociedad y la escuela, deben ser la base de las instituciones educativas en todos los niveles; las denomina como transversales para la vida.

Argudín (2005: 34) considera que las competencias genéricas incluyen la mayoría de las competencias básicas y están relacionadas con la comunicación de ideas, manejo de la información, resolución de problemas, trabajo en equipo. También coincide en que son denominadas transversales porque permiten a los sujetos trasladar las competencias de un contexto a otro, por ejemplo las competencias escolares al ámbito laboral.

Perrenoud destaca la importancia de las competencias transversales y hace alusión a que deben ser parte importante de la planeación del currículum:

Para elaborar programas escolares dirigidos explícitamente al desarrollo de competencias, se puede considerar buscar situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales para extraer las llamadas competencias transversales. [...] La gama es amplia, casi inagotable para reducirla [...], se buscará elevar el nivel de abstracción, componer grandes familias de situaciones. [...] Para hacer que las situaciones más diversas sean comparables, basta sacarlas de su contexto. Entonces se encuentran las características universales de la acción humana, interactiva, simbólica, no programada, por lo tanto objeto de decisiones y transacciones. A cierto nivel de abstracción se la puede definir independientemente de su contenido y de su contexto (Perrenoud, 2008: 45, 46).

Algunos ejemplos de competencias transversales pueden ser: argumentar, analizar, prever, comunicar, informar, explicar, convencer, adaptar, imaginar, analizar, comprender, observar, calcular, planificar, anticipar, evaluar, leer, adaptar, pues todas tienen la posibilidad de transferirse a diferentes contextos en diferentes situaciones. Las competencias transversales se van creando mediante la generalización, la asociación y transferencia de competencias más específicas no se pueden construir en la inmediatez sino son producto de un proceso progresivo (Perrenoud, 2008: 45, 46).

En cuanto a las competencias específicas, son aquellas vinculadas a lo académico, que se relacionan con las diferentes disciplinas en que se organiza el conocimiento humano, por lo cual también son denominadas disciplinares o particulares (Ruíz; 2005: 87). También son las propias de una ocupación o profesión; son altamente especializadas y enseñadas a través de procesos

educativos específicos en programas de formación técnica o de nivel superior (Tobón, 2013: 119).

Las competencias cognitivas y sociales engloban la capacidad de razonamiento, de aprendizaje, pensamiento crítico y autónomo, creatividad, resolución de problemas y metacognición. El desarrollo de estas competencias requiere de ambientes de aprendizaje adecuados con metodologías que lleven a acciones pedagógicas de formación y permitan la vinculación con las competencias sociales que son aquellas referentes a la formación ciudadana y las relacionadas con el tratamiento de los valores también denominadas competencias éticas (Ruiz, 2010: 88, 89).

2.2 Críticas a la educación por competencias

El enfoque de competencias en educación ha sido duramente cuestionado, las críticas básicamente se perfilan en tres direcciones: aquellas relacionadas con la finalidad o intencionalidad económica, política o social que tiene la adopción de este modelo en muchos de los sistemas educativos en el mundo; las que tienen que ver con sus bases teóricas o epistemológicas y las vinculados a las propuestas pedagógicas concretas de este enfoque. A continuación se exponen algunos de estos cuestionamientos.

2.2.1 Su intencionalidad o finalidad

El enfoque de competencias puede ser percibido como funcional, entendida la funcionalidad como la capacidad de ser utilizado como técnica adecuada a determinados fines; desde esta perspectiva surge la interrogante de cuáles son esos fines a los que está sirviendo dicho modelo (Gimeno, 2008: 38). Al respecto, Guzmán considera que éste proviene del contexto económico actual, pues no existe referente histórico que dé cuenta del concepto de competencias en el ámbito educativo, sin embargo paulatinamente se ha ido introducido en éste sirviendo a los intereses de las empresas que demandan la formación de la mano de obra necesaria para incrementar la productividad; es tal su influencia que

terminarán por delinear los contenidos educativos de la enseñanza. “Lo que les interesa es el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y prácticas para la solución de problemas de productividad”. Esta situación ha sido reforzada por instancias internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE, que han impulsado la educación por competencias a nivel global desde la educación básica hasta la superior (Guzmán, 2011).

Para Díaz-Barriga las competencias también son un tema propio de la actualidad, pues responden a múltiples influencias de la sociedad del ahora, específicamente en una economía globalizada que mide la productividad de los diferentes países colocando a los trabajadores e incluso a los profesionistas en una permanente comparación de sus capacidades comprendidas bajo el término competencias. Destaca que a lo largo de la historia del sistema educativo mexicano los cambios producidos por las reformas se han realizado bajo el supuesto de que lo nuevo traerá las soluciones a los problemas que la educación ha acarreado durante décadas. Sin duda, la innovación es importante, pues atiende a la necesidad de incorporar elementos actuales al funcionamiento del sistema educativo como las nuevas tecnologías o avances en el área de la psicología, la didáctica, la comunicación, que son resultado de la investigación científica bajo diferentes enfoques. Sin embargo frecuentemente, la innovación también ha generado el problema de ver al pasado como obsoleto, digno de descalificación, de ser superado, dejando de lado elementos de las prácticas en educación que son dignos de ser retomados o seguir siendo trabajados. Algo similar ocurre con el enfoque por competencias, ya que prácticamente todas las reformas educativas realizadas en los últimos años están orientadas hacia la estructuración curricular bajo este modelo, que es percibido como una innovación educativa que llevará a mejorar los procesos de formación académica en todos los niveles y ámbitos. Según el autor (Díaz-Barriga, 2006: 12): “La innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial”.

Coll también considera que la educación es un campo de conocimiento y trabajo profesional que se ha caracterizado por la tendencia a albergar conceptos y enfoques que se presentan como novedosos, capaces de dar solución a todos las carencias y problemas educativos, los que son aceptados por tiempos relativamente breves y pierden vigencia también en poco tiempo, pues con frecuencia son sustituidos por otros conceptos y enfoques que toman el lugar de lo novedoso. “A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva” (Coll, 2006: 31). En el caso de las competencias se trata de un enfoque que ha irrumpido fuertemente en la pedagogía y la didáctica en el ámbito escolar de los últimos años aportando elementos rescatables, pero de ningún modo es, como algunos han pretendido asumir, un remedio a todos los males que lo aquejan.

En opinión de Gimeno la aparición de modas que caducan rápidamente es una constante a lo largo de la historia de los sistemas educativos, lo que ha provocado que se tenga cierta prudencia y escepticismo frente a la aparición de nuevas propuestas que prometen solucionar los problemas como pócimas definitivas, como es el caso de la educación por competencias ya que existe un obsesivo manejo de éstas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el diseño del currículum que ha guiado proyectos de innovación de dudosa eficacia. Además, afirma que el lenguaje utilizado en torno al enfoque de competencias deja entrever la intencionalidad de su implantación, pues representa una forma de entender el mundo del conocimiento, de la educación, del papel que juegan estos en la sociedad, una manera de ver los problemas, jerarquizarlos y decidir la forma de resolverlos e incluso un modo de descalificar otras propuestas pedagógicas y políticas que quedan excluidas. La intencionalidad se liga estrechamente a los intereses de instancias como la OCDE que ha impulsado fuertemente las competencias para que sean incorporadas a las prácticas y al discurso educativo con la intención de constituir una visión global de la educación, al monopolizar el sentido que se les ha dado a éstas, el cual tiene como principal rasgo construir

sociedades con individuos eficientes y productivos mediante la promoción y aplicación de exámenes internacionales, convirtiendo a lo que puede ser evaluado en base del diseño y la estructuración del currículum y como guía y referencia de lo que puede y debe ser aprendido, orientando de esta forma la educación. Sin embargo este tipo de decisiones debe corresponder a especialistas en educación, a encargados de formular las políticas educativas de cada región, de acuerdo a las demandas y necesidades en cada caso, de forma consensuada y bajo una conciencia histórica. En un enfoque más integrador de las competencias la UNESCO promueve responder a las necesidades económicas, pero considerando aspectos como la cultura, el sujeto mismo y el bienestar social, sin embargo actualmente este organismo viene perdiendo protagonismo y liderazgo en el discurso educativo, el cual ha sido tomado por organizaciones como el Banco Mundial y la OCDE (Gimeno, 2008: 10, 13, 16-18, 20, 22, 24-25).

2.2.2 Las bases teóricas y epistemológicas

Según Gimeno el enfoque de competencias carece de un concepto unívoco y preciso, por ello para construir una pedagogía fundamentada en las competencias es conveniente distinguir varios elementos epistémicos: la competencia es algo que pertenece al sujeto y por lo tanto tiene identidad, es un supuesto que representa una habilidad potencial, se logra, pues no es innato; la aparición y dinámica de una competencia sigue un proceso que permitirá derivar una visión de lo que se entiende por ésta; la competencia al ser algo adquirido o aprendido es resultado de procesos de aprendizaje, de haber tenido ciertas vivencias, experiencias, de desenvolverse en algunos medios, de haber tenido determinados estímulos o poseer ciertas cualidades personales; por lo tanto, se puede suponer o identificar su origen y para comprenderla mejor es necesario el desarrollo de programas de investigación al respecto, pues el conocimiento que se tiene de cómo se genera es muy deficiente, además entre más compleja sea una competencia más complicado resulta obtener una explicación sobre ésta, sin embargo esta complejidad es la que permitirá superar la propuestas tecnicista de las competencias, la de sólo redactar los fines u objetivos de la educación de

manera muy específica y conductual; el saber qué es una competencia y cómo se genera no precisamente permite saber cómo es posible producirla, por lo que es también indispensable una investigación amplia y minuciosa sobre este punto, ligada a programas de innovación sobre los cuales se pueda experimentar. Derivado de la debilidad teórica del modelo de competencias, se encuentra la dificultad de ponerlo en acción; por un lado, debido a que se carece de los saberes prácticos que debe tener el profesorado sobre cómo se induce el desarrollo de una competencia, en otras palabras, no poseen las competencias docentes necesarias, las cuales como cualquier otra competencia también se aprenden; y por otro lado, es necesario formular el currículum a partir de las competencias básicas, ya sea traducirlo o inventarlo, lo cual se ha dificultado al no haber referencias de propuestas serias, con rigor, que potencialicen cambios positivos en este campo (Gimeno, 2008: 46-48).

Díaz-Barriga también afirma que el enfoque de competencias se ha caracterizado por el establecimiento y puesta en marcha de estrategias y acciones bajo la ausencia de una reflexión conceptual; subyace en éste la carencia de una necesaria relación teórica-técnica pues al no existir una dimensión conceptual se ha puesto el énfasis erróneamente en la técnica. El autor apunta que en la construcción de dicho concepto convergen distintos elementos que han pretendido ser sintetizados; el término articula por una parte lo que es consecuencia de un desarrollo natural, al cual se le da un sentido prioritariamente utilitario pues está sobre lo erudito o incluso en lugar de; otro elemento es la estrecha relación con la resolución de problemas y con la llamada sociedad del conocimiento, y un tercer elemento es el del ámbito laboral que trata desempeños propios del mundo del trabajo (Díaz-Barriga, 2006: 14, 16-17).

Pero más allá de identificar los elementos que integran y convergen en una competencia para así abonar a la construcción conceptual del modelo, Díaz-Barriga retoma un aspecto muy importante: la existencia de diferentes perspectivas conceptuales desde las que se están construyendo los discursos educativos en torno al tema y la necesidad de analizarlas para contribuir a

clarificar las posibilidades que tiene este modelo aplicado a la educación. Se asume que el hacerlo no resolverá el consenso con respecto a la elaboración de los planes de estudio, sin embargo será de ayuda para buscar las estructuras que mejor contribuyan a los intereses en la educación y que permitan construir estrategias de aprendizaje significativas y acordes a este modelo.

El autor identifica seis escuelas de pensamiento con relación a las diferentes perspectivas conceptuales en torno a las competencias, con características propias y enfoques diferentes: la laboral, la conductual, la funcional, la etimológica, la de enfoques psicológicos (conductual o socioconstructivista) y la pedagógica didáctica; algunas de estas perspectivas se conectan en ciertos puntos como lo es la laboral con la conductual y en otras son totalmente opuestas como el caso de la conductual con la socioconstructivista.

Las principales características de cada uno de los enfoques que integran estas escuelas son: en el enfoque laboral las competencias están orientadas hacia el desempeño en el trabajo y se definen con base en un amplio análisis de las tareas que conforman los perfiles de un puesto, el uso simple de esta perspectiva en el ámbito educativo está llevando a determinar las competencias que se quiere desarrollar en las escuelas de educación superior o técnica, según los resultados de las encuestas realizadas a empleadores; el enfoque conductual está estrechamente ligado a la perspectiva laboral y propone que la competencia sea formulada con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia, este enfoque corre el riesgo de retornar a la teoría de objetivos conductuales en la educación, al partir de una visión fragmentaria de las competencias y al proponer desglosarlas de generales a específicas; en el enfoque etimológico se plantea que el término competencia tiene un largo proceso en el desarrollo de la historia de la humanidad, y se justifica que el sentido de la competencia está en su origen epistemológico desde la filosofía griega, con esto se pretende desvincular desde su origen al concepto de competencia del enfoque laboral conductista, sin embargo este enfoque omite que los conceptos están marcados por el contexto social en el cual surgen; en el

enfoque funcional o sistémico se considera que todo lo que se aprende tiene que tener una utilidad inmediata en la vida, se critica que los contenidos académicos tengan sólo un tratamiento enciclopédico o escolar, esta visión es la retomada por la OCDE que pregona la existencia de competencias clave que prefiguran el comportamiento del ciudadano en el contexto de una sociedad global sin fronteras, dejando de lado las diferencias de historia, raza o religión, sin embargo no se reconoce la necesidad de establecer conocimientos básicos para el desarrollo de competencias que conlleven aprendizajes complejos y resolución de problemas, además es pretencioso al no reconocer rasgos específicos, políticos y culturales que dificultan la llamada ciudadanía global que pretende implantar; en el enfoque socioconstructivista se centra la atención en la necesidad de que la escuela y el docente armen espacios de aprendizaje que partan de situaciones reales, para que el estudiante a través del acercamiento a objetos cognitivos vaya construyendo su propio conocimiento, integrando los saberes desarrollados a nuevas situaciones dentro de contextos determinados, es necesario dentro de este enfoque establecer claramente las etapas de desarrollo de las competencias a través de análisis minuciosos que permitan el establecimiento de una formulación curricular eficiente; y finalmente en el enfoque pedagógico didáctico se pretende sumar a la ya antigua lucha de la educación y la didáctica en contra del enciclopedismo en la escuela y del saber sólo por el saber, planteando reflexiones y propuestas serias y fundamentadas con características eminentemente didácticas del modelo por competencias, formulando programas que organicen y gestionen el aprendizaje para generar una articulación entre el mundo real y lo que aprenden los alumnos en la escuela, reconociendo la importancia de despertar en los alumnos el deseo e interés por lo que están aprendiendo (Díaz, 2011: 7-18).

El identificar que existen diferentes escuelas de pensamiento en torno al enfoque de competencias permite reconocer las dificultades que se presentan para estructurar propuestas pedagógicas concretas y viables, pues cada autor o cada programa se formula según las denominaciones que consideran pertinentes (Díaz-Barriga, 2006: 20).

2.2.3 Las propuestas pedagógicas

El modelo de competencias se ha topado con grandes dificultades para concretar y poner en práctica propuestas pedagógicas eficaces. En el caso del currículum, los especialistas encargados de elaborarlos regularmente en lugar de estructurar una secuencia de desarrollo de cada competencia las definen genéricamente en un sentido amplio, desagregándolas en desempeños simples que finalmente son definiciones de comportamientos, resultado de un análisis de tareas. Así la competencia termina siendo la integración un tanto mecánica de cada fragmento comportamental, lo cual representa el retorno a la pedagogía por objetivos (Díaz-Barriga, 2011: 18).

En cuanto al desempeño de los profesores, la falta de claridad en los aspectos centrales que sustentan el trabajo por competencias, debido a los diferentes enfoques que subyacen en el modelo, les causa confusión, pues la necesidad y exigencia de desempeñar su labor bajo la perspectiva de competencias los lleva a buscar información que puede provenir de diferentes escuelas de pensamiento sobre el tema, arriesgándose a caer en el error de realizar articulaciones con poca coherencia que deriven en un trabajo sin mejoras significativas (Díaz-Barriga, 2011: 19).

Para tener un soporte en la construcción de un currículum basado en este enfoque que lleve a una práctica docente eficaz, Díaz-Barriga propone construir un mapa de competencias basado en una minuciosa investigación, en el cual se reconozca una estructura básica de las competencias y donde se visualice cómo se desarrollan y cómo es su parte procesual, lo que permitirá conducir las desde su nivel novato a un nivel de mayor experiencia. Tal proceso será acompañado de una evaluación de carácter cualitativo, con base en la cual se realicen informes del estado cognitivo y procesal de los estudiantes, de manera que ésta tendrá que ser una evaluación que no se reduzca a ciertos productos o resultados (Díaz-Barriga, 2011: 20).

Enfoques como el funcionalista, pregonado por la OCDE, han caído precisamente en un reduccionismo, en el cual la evaluación ofrece información objetivamente delimitada y generalmente de carácter descriptiva que expone lo que considera está mal, pero no propone cómo es posible mejorar esas deficiencias, sin embargo, sí pretende que este tipo de evaluación sea referencia y guía para decidir la estructura del currículum y lo que debe ser aprendido en los sistemas educativos, esto a través de la selección de las competencias básicas, pero (Gimeno, 2008: 24, 41):

Tomar decisiones y determinar cuáles son las competencias básicas es algo muy importante por dos razones: la primera porque es una forma de mostrar el modelo que tiene de la educación quien las propone o determina. La segunda porque si son realmente básicas tienen que ser para todos. [...] Cuando las competencias se utilizan como una forma de concretar lo que es importante y necesario para todos, algo que todos deben alcanzar, se convierte en un derecho universal [...] (En tanto) no se tenga un mapa de las competencias más importantes o de las denominadas básicas, estaremos ante una propuesta poco viable.

Al dar cuenta de la importancia que tiene la selección de las competencias básicas para el currículum, sobre todo en la educación elemental, habría que preguntarse en primera instancia ¿bajo qué enfoque del modelo de competencias se ha estructurado el currículum en nuestro país?, ¿en realidad éste puede limitarse a un agregado de competencias a seguir? o incluso ¿es un enfoque que puede cumplir con las expectativas referentes al cumplimiento del derecho a la educación? En opinión de Gimeno, no hay nada nuevo en el enfoque de competencias, sino “solamente un nuevo lenguaje, una nueva jerga, una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos. Creemos (dice) haber aprendido de la historia para no repetirla. Para lo cual hace falta que no se rompan las tradiciones buenas del pensamiento y de las prácticas” (Gimeno, 2008: 57).

Para Díaz-Barriga, el mayor mérito del enfoque por competencias es quizá el énfasis que da a la necesidad de vincular los saberes con situaciones de la realidad, el superar la visión tradicionalista de la educación de enseñar para la

escuela y no para la vida; sin embargo este tema no es novedad dentro del debate didáctico, y aunque el modelo por competencias no ofrece a los docentes estrategias de trabajo, éstas se pueden reconstruir a partir de las propuestas por la escuela nueva, como por ejemplo el trabajo de proyectos, estudios de caso o aprendizaje situado o, como propone Meirieu, a través del planteamiento de situaciones enigmáticas planteadas por el profesor, que lleven al alumno a formular preguntas y asumir el reto de resolverlas. En opinión del autor el enfoque de competencias en educación podría llegar a ser una alternativa si éste se asume con la rigurosidad que reclama y como una propuesta a largo o mediano plazo, sin pretender que dé resultados en la inmediatez. De lo contrario, será un proyecto fallido (Díaz-Barriga, 2011: 20-22).

Como se puede observar hasta aquí, el modelo de competencias ha presentado alcances y limitaciones, sin embargo sigue vigente como base de programas de estudio en los diferentes niveles educativos de países sobre todo latinoamericanos, entre los que se encuentra México, dónde ha sido adoptado como enfoque de la reforma integral de la educación básica, la cual será analizada en el siguiente capítulo.

3. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), un modelo basado en competencias

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se deriva de una política pública formulada por el gobierno mexicano, que consiste en la reestructuración y puesta en marcha de los planes y programas de estudio de la educación básica en México. Está planteada bajo el enfoque de competencias y tiene la intención de conformar un perfil de egreso a través de la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2009a: 9), a través de esta reforma se busca que el país responda a los desafíos educativos actuales de un mundo globalizado y cambiante, en el cual las sociedades son cada vez más competitivas, y la disponibilidad, el acceso y la aplicación del conocimiento se han vuelto el recurso más valioso en la promoción de oportunidades y el motor de desarrollo económico y social, demandando que las nuevas generaciones estén “[...] preparadas en la movilización de saberes, actitudes y valores que les permitan desarrollar la capacidad de aprender permanentemente, afrontar la producción constante de información y desarrollen la capacidad de poner los saberes en práctica durante su vida cotidiana” (SEP, 2009f: 3). Se pretende formar en los alumnos las competencias que requieren para mejorar sus capacidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas hacia niveles de alta complejidad y, al tiempo, brindarles una formación integral para el desarrollo humano, la autorrealización personal y para que sepan convivir en una sociedad democrática (SEP, 2009f: 3).

3.1 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

En virtud de los alcances que el gobierno mexicano a través de la SEP ha pretendido obtener con la implementación de la RIEB, se considera relevante analizar en el presente apartado ciertos aspectos relacionados con esta propuesta. Se inicia con un breve panorama del contexto en el que surge la reforma, donde se identifican elementos políticos, económicos y sociales ligados a las actuales demandas impuestas a la educación, tanto a nivel nacional como internacional. Posteriormente se retoman las principales características

curriculares de la RIEB, como los rasgos del perfil de egreso de la educación básica, los aspectos pedagógicos del enfoque de competencias que sirve de base a la propuesta, la estructura, elementos y contenidos generales de los planes y programas de estudio (centrándose en el nivel primaria), la organización del mapa curricular, así como las herramientas que se han diseñado en apoyo al trabajo docente; lo anterior con la finalidad principal de llevar a la reflexión sobre las ventajas y desventajas de la implementación de una reforma de esta naturaleza en el contexto mexicano.

3.1.1 Contexto en el que surge la RIEB

La SEP decide adoptar el modelo de competencias como enfoque de la RIEB considerando que de esta forma responderá a las demandas y acuerdos internacionales formulados por organismos como la OCDE, instancia que, como ya se especificó en el primer capítulo, considera necesario desarrollar en los individuos competencias para el dominio de ciertos conocimientos y habilidades que les permitan enfrentar las situaciones complejas demandadas por las sociedades de la actualidad, cada vez más interconectadas gracias al desarrollo científico y tecnológico.

Para la OCDE existen competencias clave que se deben desarrollar a lo largo de la vida, pues con el tiempo, el individuo puede modificarlas, complementarlas o transformarlas según las demandas del entorno. Estas competencias clave se caracterizan por ser: a) Multifuncionales, pues permiten la autorrealización personal, la inclusión, la participación ciudadana y la inserción en el mercado laboral. b) Transferibles, pues a diferencia de los contenidos específicos son aplicables a gran cantidad de contextos y situaciones para el alcance de distintos objetivos, problemas o trabajos. c) Multidisciplinarias, ya que su aprendizaje no es exclusivo de ningún área o materia curricular. d) Integradoras, porque combinan conocimientos (saber), destrezas (hacer), actitudes (querer). e) Dinámicas, porque su crecimiento se construye a lo largo de toda la vida y no tiene límite. Para que estas competencias se puedan desarrollar, es importante implementar un modelo de escuela inclusiva que no se reduzca al

currículum, sino que se abra al entorno social e interactúe con él, pues finalmente las competencias se evidencian cuando los conocimientos adquiridos se aplican en tareas y retos cotidianos en entornos extraescolares; por tanto, las competencias clave deben dar respuesta a las demandas que la sociedad hace a sus ciudadanos con respecto a lo que éstos deben poseer para funcionar bien en ella, es decir no están determinadas por decisiones arbitrarias sólo acerca de las cualidades personales y habilidades cognitivas deseables de los individuos (OCDE, 1997).

Otra instancia con cierta influencia en la implementación de cambios en el nivel elemental de sistema educativo del país es la UNESCO, que a lo largo de las últimas décadas ha recomendado a los gobiernos del mundo trabajar en la importancia de asegurar la universalización del acceso a una educación básica de calidad, con contenidos que inciten en los alumnos el deseo por aprender a lo largo de toda la vida; una educación integral capaz de cubrir todos los aspectos del ser humano, fomentando la adquisición de conocimientos (aprender a conocer), de destrezas profesionales (aprender a hacer), de principios y valores (aprender a ser), y el ejercicio de una responsabilidad ciudadana (aprender a convivir) (Delors, 1997).

Las recomendaciones de estos organismos internacionales, aunadas a los cambios sociales, políticos y económicos que ha vivido nuestro país en los últimos años, han llevado a las autoridades educativas a buscar la forma de encarar los retos tanto locales como globales promoviendo diversas acciones gubernamentales, entre ellas la reforma del nivel básico, la cual se inicia a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) en 1992, suscrito entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A través de este acuerdo se concertó impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica (SEP, 2009f: 11).

Posteriormente durante el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa y en el gobierno de Enrique Peña Nieto, más allá de lograr una cobertura nacional

de la educación elemental se destaca la importancia de elevar su calidad educativa. En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (177, 180, 183, 184), entre los retos más importantes se encuentran: ofrecer a la población una educación básica de calidad¹¹, brindar el acceso a la información y a los avances tecnológicos y superar la desvinculación entre el sector productivo y la educación pues se considera que el conocimiento es el factor principal para incrementar la competitividad del país. Una de las estrategias a seguir es actualizar los programas de estudio desde los niveles básicos, sus contenidos, materiales y métodos, los cuales deben ser flexibles y reflejar el ritmo acelerado del desarrollo científico y tecnológico, implementando mecanismos que favorezcan un verdadero cambio curricular, fomentando el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar la productividad en la vida económica y brindar posibilidades para el desarrollo humano.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (59-62), de igual forma se destaca la necesidad de establecer una política educativa que garantice el derecho de la población a una educación básica de calidad; se reconoce la importancia de fortalecer la vinculación entre los diferentes niveles del sistema educativo y de relacionarlos estrechamente con el sector científico y tecnológico con la finalidad de generar un capital humano eficiente que detone la innovación nacional y esté a la altura de las demandas globales. También se busca superar los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales, las cuales se consideran un importante indicador educativo a nivel mundial. Entre las estrategias fundamentales del Plan están la profesionalización del profesorado, la ampliación de la jornada escolar, el mejoramiento de la infraestructura y la reforma de los planes y programas de estudio, para la cual es indispensable definir estándares curriculares que especifiquen claramente qué se debe aprender dentro del sistema educativo, tomando en consideración las diversas realidades del

¹¹ La calidad educativa en este documento comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, y se define calidad educativa como la capacidad de atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo.

entorno escolar del país e implementando una política nacional de desarrollo de materiales didácticos para el trabajo en las aulas.

Dentro del Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (24-26, 37, 43, 45), se considera que el currículo de la educación básica ha estado sobrecargado de contenidos innecesarios que han impedido se ponga énfasis en lo imprescindible para alcanzar el perfil de egreso y las competencias en la educación básica; esto ha derivado en la imposibilidad de que entidades, escuelas y profesores contextualicen y enriquezcan el currículo. Lo anterior se ha traducido en ineficiencia de la educación elemental, por ello es necesario revisar sus modelos y programas educativos, así como sus materiales y métodos didácticos, para lo cual se deben llevar a cabo consultas a profesores, padres de familia y a la sociedad. Los contenidos tienen que ser sencillos e idóneos para que pueden ser enseñados a profundidad; se deben adoptar estrategias pedagógicas en donde el papel protagónico lo ocupe la actividad inteligente del alumno guiado por el docente; los materiales utilizados deben ser pertinentes y de calidad aprovechando el avance de las tecnologías y la comunicación; es indispensable establecer mecanismos de consulta para la revisión del modelo educativo en su conjunto y garantizar así una educación de calidad.

Como se puede observar hasta aquí, el Estado mexicano ha dado gran importancia al impulso de la educación básica al considerarla plataforma para todos sus ciudadanos, y grandes esfuerzos han sido encausados en su mejora. Después de lograrse la obligatoriedad en sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) para establecer un periodo formativo de 12 años, se concretó la instauración de la RIEB, con la intención de realizar una reestructuración de los planes y programas de estudio que diera continuidad a un modelo curricular con objetivos educativos comunes y prácticas pedagógicas congruentes para todo este periodo escolar, definiéndose así un perfil de egreso para toda la educación básica (SEP, 2011a).

La RIEB se instaura en 2004 en el nivel de preescolar, en 2007 en secundaria y en 2009 en primaria, concluyendo con la elaboración del plan de estudios 2011, los programas de estudio y las guías para docentes de los tres niveles, así como con la publicación del Acuerdo Número 592 en el Diario Oficial de la Federación, por el que se establece legalmente la articulación de la educación básica y se dan a conocer los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustentan la reforma, congruentes con el criterio, propósitos y fines de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional y establecidos en las bases y los principios filosóficos y organizativos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación¹² (SEP, 2011a).

3.1.2 Estructura y características de los planes y programas de la RIEB

El plan de estudios 2011 de educación básica *constituye* el proyecto educativo para el trayecto de formación que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria; rige a nivel nacional y reconoce que la equidad es uno de los componentes indispensables para lograr la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad social. Para su elaboración reunió el trabajo de expertos pertenecientes a instituciones nacionales e internacionales en las diferentes áreas del conocimiento referentes a las distintas asignaturas, así como a profesores y a padres de familia de todas las entidades federativas, coordinados por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. En el plan 2011 se adoptó como base pedagógica el modelo de competencias, esto implicó un cambio de enfoque en la educación y por ende en la planeación, materiales didácticos, el trabajo en las aulas, el papel del alumno y el profesor en el proceso de enseñanza y

¹² El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, y basada en los resultados del progreso científico. El artículo 2º constitucional señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural y que la Federación, los estados y los municipios tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas. La Ley General de Educación confiere a la autoridad educativa federal determinar para toda la República los planes y programas de estudio, para la educación preescolar, la primaria y la secundaria, elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para dichos niveles educativos, regular un sistema nacional de créditos, revalidación y de equivalencias, así como las necesarias para garantizar el carácter nacional de la educación básica y las demás que con tal carácter establezcan la propia ley y otras disposiciones aplicables.

aprendizaje, la evaluación, la gestión escolar, entre otros. En él también se establecen y definen las denominadas competencias para la vida, el perfil de egreso y las características curriculares que rigen la educación básica. A continuación se analizan estos elementos (SEP, 2011c: 25, 37).

Entre los principios pedagógicos centrales que rigen el plan de estudios con relación al proceso didáctico se encuentran: considerar indispensable centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, tomando en consideración la diversidad de contextos y situaciones, procurando generar la disposición y capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Los docentes deben planificar el trabajo con la intención de potenciar la capacidad de los educandos hacia el desarrollo de competencias, organizando ambientes de aprendizaje que promuevan la cooperación, comunicación y movilización de saberes. Básicamente se propone el uso de secuencias didácticas y el trabajo por proyectos. Las primeras concebidas como un conjunto de actividades organizadas, sistematizadas y jerarquizadas con un nivel de complejidad progresivo según las características de cada asignatura y cada bloque. Los proyectos representan desafíos intelectuales para los alumnos, que los llevan a buscar diferentes alternativas de solución, a reflexionar, discutir, proponer, etc.; a través de estos proyectos en cada uno de los niveles y grados se deben abordar temas de relevancia social que formen parte de más de un espacio curricular y que favorezcan aprendizajes relacionados no sólo con conocimientos y habilidades sino también con valores y actitudes que permitan la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Esta modalidad didáctica rescata la relación entre teoría y práctica. Se debe también promover el trabajo colaborativo entre profesores y alumnos en el proceso de construcción del aprendizaje, que permita la inclusión, el logro de metas comunes, el liderazgo compartido, el intercambio de recursos y la corresponsabilidad de los logros. Es necesario utilizar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, más allá de los libros de textos, por ejemplo, aquellos de la biblioteca escolar y del aula, los materiales audiovisuales, multimedia, internet, plataformas tecnológicas y software educativo (SEP, 2011c: 25-37).

Respecto a la evaluación, ésta debe tener un enfoque formativo, pues se establece a través de las evidencias de aprendizaje que tiene el alumno en los diferentes momentos de este proceso, las cuales permiten contar con la información necesaria para identificar los logros o dificultades, sirviendo como referente para alumnos, padres de familia, profesores y directivos, en la mejora del desempeño de los estudiantes y docentes. Para que esto sea posible, es necesario que los profesores previamente compartan a los alumnos y tutores las metas de aprendizaje, los criterios de evaluación y los instrumentos que se utilizarán para conocer los logros educativos. Algunos instrumentos que según la SEP puede utilizar el docente para realizar la evaluación son la rúbrica o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico o anecdotario, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas, formulación de alternativas de solución, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas, portafolios y carpetas de los trabajos, y pruebas escritas u orales (SEP, 2011c: 25-37).

En este plan se promueve una educación inclusiva que reduzca lo más posible la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas, al atender a los alumnos con capacidades diferentes o sobresalientes, al brindar tutorías o asesorías para apoyar a los alumnos que así lo requieran y al evitar cualquier tipo de discriminación. También se busca valorar, proteger y desarrollar las culturas, las diferentes visiones y conocimientos del mundo, lo cual se incluye en el desarrollo curricular, todo lo anterior requiere crear y promover espacios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana. Es también importante el establecimiento de pactos que regulen la convivencia entre los profesores, alumnos, la escuela y los padres de familia, en donde la formulación y acatamiento de las normas sea un compromiso compartido, donde el liderazgo¹³ se reorienta basándose en una relación horizontal entre todos los actores

¹³ Algunas características del liderazgo, que de acuerdo al plan de estudios de la RIEB es necesario impulsar en los espacios educativos y además son señaladas por la UNESCO son: la creatividad colectiva, la visión de futuro, la innovación para la transformación, el fortalecimiento de la gestión, la promoción del trabajo colaborativo, la asesoría y la orientación.

educativos, centrada en el aprendizaje de los alumnos, basada en el respeto, la corresponsabilidad, la transparencia, la rendición de cuentas y en donde el diálogo informado favorezca la toma de decisiones (SEP, 2011c: 25-37).

En relación al perfil de egreso dentro del plan de estudios de la RIEB, éste define el tipo de ciudadano que se pretende formar a lo largo de la educación obligatoria y conforma un referente común para la selección y definición de los contenidos y orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas, además de ser la base para valorar la eficacia del proceso educativo. Este perfil está conformado por un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán mostrar al concluir su educación básica como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo y son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar las denominadas “competencias para la vida”. Estos rasgos no solamente incluyen aspectos cognitivos, sino también aquellos que tienen que ver con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática (SEP, 2009f: 16, 17).

Según el perfil de egreso se plantea que al concluir la educación básica, los educandos deberán ser capaces de: usar el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse clara y fluidamente, interactuar en distintos contextos sociales y culturales, además de poseer herramientas básicas para comunicarse en Inglés; argumentar y razonar al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios, proponer soluciones, aplicar estrategias y tomar decisiones, valorar los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y tener la capacidad de modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista; buscar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar la información proveniente de diversas fuentes; interpretar y explicar procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tener la posibilidad de tomar decisiones individuales o colectivas que beneficien a todos; conocer y ejercer los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática y actuar con responsabilidad social y apego a la ley; asumir y practicar la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística; conocer y valorar sus

características y potencialidades como ser humano, saber trabajar de manera colaborativa, reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los demás, emprender y esforzarse por lograr proyectos personales o colectivos; promover y asumir el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable; aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información, construir conocimiento; reconocer diversas manifestaciones del arte, apreciar la dimensión estética y tener la capacidad de expresarse artísticamente (SEP, 2011c: 39, 40).

Para que los rasgos del perfil de egreso sean alcanzados ha sido necesario integrar paulatinamente de manera compartida los campos de conocimiento dentro del currículo a lo largo de toda la educación básica (SEP, 2009f: 18), al articular las asignaturas que conforman los currículos de preescolar, primaria y secundaria para conformar uno solo, que muestre una mejor integración y continuidad entre los enfoques y contenidos, asegurando su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los alumnos deberán desarrollar y poner en práctica (SEP, 2011c: 43). En la construcción de dicho currículo las propuestas programáticas de cada nivel, modalidad y grado deben acoplarse adecuadamente y garantizar que la extensión y profundidad de contenidos, se establezcan de acuerdo con lo que los alumnos pueden estudiar y aprender con ayuda del maestro y de diversos materiales (SEP, 2009b: 37).

De acuerdo a la SEP el currículo es el conjunto de contenidos que están ordenados en función de una determinada concepción de enseñanza, que incluye sugerencias y orientaciones didácticas, así como criterios de evaluación, con el propósito de promover el aprendizaje y el desarrollo de los educandos; debe ser congruente con las características de los alumnos, con las necesidades educativas y pertinente con las demandas sociales. El currículum es pues la estructura que sintetiza el proyecto educativo y permite conocer de manera práctica la organización de los programas, la secuencia de tiempos y las áreas de formación (SEP, 2009c: 38). En el caso de la RIEB, el currículo se basa en un

modelo educativo que pretende ser integral al privilegiar dos dimensiones: atender por un lado los aspectos relacionados con la ciudadanía global y, por otro, aquellos de carácter nacional y humano de cada estudiante. En el siguiente esquema se pueden observar estos aspectos y la relación que guardan con las asignaturas de los planes y programas de estudio (SEP, 2011c: 43).



Fuente: *Plan de estudios 2011, Educación Básica. SEP*

El currículum está organizado con base en cuatro campos formativos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia, los que aglutinan las diferentes asignaturas de los tres niveles que integran la educación básica, regulan, organizan y articulan los espacios curriculares, tienen una constante interacción entre sí y en cada uno de ellos se expresan los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral (SEP, 2011c: 43-55). Las principales finalidades de estos campos de formación se describen a continuación.

En el campo formativo de Lenguaje y comunicación se busca lograr que los alumnos desarrollen competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, con la intención de que adquieran habilidades para hablar, escuchar,

interactuar con los otros, comprender, interpretar, producir y reflexionar individual o colectivamente diferentes tipos de textos, ideas o información; también se pretende que logren un alto nivel de habilidad lectora que privilegie la comprensión y sea la base de un aprendizaje permanente; la habilidad comunicativa en la actualidad requiere de dos componentes extraordinarios, el inglés como segunda lengua, sujeto a la misma metodología que la lengua materna y el manejo de formas diversas de comprender la tecnología; el estudio del lenguaje inicia en preescolar y se extiende a nivel primaria y secundaria integrándose en las asignaturas de lenguaje y comunicación en preescolar, español en primaria y secundaria e Inglés como segunda lengua en los tres niveles o lengua indígena según sea el caso. El campo formativo Pensamiento matemático tiene como principal finalidad la resolución de problemas, en donde se proponen formas diferenciadas de solución, se formulan argumentos para explicar resultados y se diseñan estrategias y procesos para la toma de decisiones, usando como principal herramienta el razonamiento del alumno; el conocimiento de algoritmos, fórmulas, reglas y definiciones sólo es relevante en tanto sea útil para que el alumno pueda resolver las problemáticas planteadas. El campo Exploración del medio natural y social integra diferentes enfoques disciplinares que se relacionan con aspectos biológicos, sociales, políticos, históricos, económicos, geográficos, culturales y científicos, constituyendo la base de formación del pensamiento crítico, que brindan un acercamiento gradual y sistemático a los procesos sociales y a los fenómenos naturales en espacios curriculares que van especializándose conforme se avanza en los grados escolares, sin dejar de lado la visión multidimensional del currículum. El campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia integra nueve espacios curriculares con la misma perspectiva formativa; se pretende que los alumnos aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la paz y la libertad, el respeto hacia los demás, a los derechos humanos y la legalidad; manejen de forma armónica las relaciones personales y afectivas para desarrollar su identidad personal, la que le permitirá construir también una identidad y conciencia social; se pretende también atender al desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la

corporeidad, en conjunto estos espacios favorecen el trabajo colaborativo (SEP, 2011c: 43-55).

La propuesta curricular de la RIEB también se encuentra organizado con base en los denominados estándares curriculares que describen los logros que deberán alcanzar los alumnos al final de cada periodo escolar, son equiparables con estándares internacionales de evaluación y corresponden de manera aproximada y progresiva a los rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. A continuación se muestra una tabla donde se especifican los periodos educativos de referencia de estos estándares (SEP, 2011c: 40).

Estándares Curriculares		
Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: Plan de Estudios 2011, Educación Básica. SEP: 42.

Los estándares curriculares sintetizan un elemento esencial en la propuesta de la RIEB, los denominados aprendizajes esperados, que también son indicadores del logro, pero organizados según la temporalidad de los programas de estudio (por ejemplo en el caso de primaria están organizados por asignatura-grado-bloque), definen lo que se espera de los alumnos en términos de saber, saber hacer y saber ser; gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que deben alcanzar los educandos para acceder a conocimientos cada vez más complejos que lleven al alcance de los estándares curriculares y al desarrollo de las competencias; los aprendizajes esperados son pues considerados como la desagregación de una competencia y constituyen un referente para la planificación y evaluación en el salón de clases al

hacer constatable lo que los estudiantes logran, apoyando así a la concreción del trabajo docente. De esta forma, dentro del plan de estudios tanto las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados en su conjunto, proveen a los alumnos de las herramientas necesarias para que puedan aplicar de forma eficiente todas las formas de conocimientos adquiridos y tengan así la posibilidad de responder a las demandas del mundo actual en distintos contextos (SEP, 2011c: 25-37, 42).

A continuación se muestra el mapa curricular de la RIEB, donde se identifica esquemáticamente la propuesta pedagógica (SEP, 2009c: 38).

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹		1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
	Lenguaje y comunicación	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
	Desarrollo físico y salud	Desarrollo físico y salud						La Entidad donde Vivo			Geografía ⁴		
								Historia ⁴			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
											Asignatura Estatal		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Formación Cívica y Ética I y II		
											Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística ⁴						Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés, y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de lengua indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Fuente: Plan de Estudios 2011, Educación Básica. SEP: 41.

En el mapa curricular de la RIEB, anexo en la página anterior, pueden apreciarse de manera horizontal los campos formativos de la educación básica, que integran y organizan la frecuencia y gradualidad de las asignaturas¹⁴, en tanto la organización vertical está estructurada en periodos escolares que indican la progresión de los estándares curriculares¹⁵, éstos se organizan en cuatro segmentos de tres grados cada uno (SEP, 2011c: 40-43).

Para la puesta en marcha del currículum de la RIEB en el nivel primaria, la SEP ha diseñado dos herramientas fundamentales, los programas de estudio y las guías para el profesor, organizados por nivel y grado escolar. En el caso de los programas se clasifican por asignatura, y cada uno se estructura por apartados en los cuales se establecen de forma general: los propósitos; los enfoques didácticos que incluyen la perspectiva que se le da a cada asignatura, el papel del profesor, los recursos didácticos a utilizar, las competencias a alcanzar, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, que en el caso de esta propuesta curricular es por proyectos o situaciones didácticas; también dentro de estos apartados se especifican los estándares curriculares (sólo en el caso de Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y habilidades digitales); y la organización de los aprendizajes, donde se da coherencia, gradualidad y pertinencia a los contenidos, en el caso de primaria, los aprendizajes se estructuran en cinco bloques, cada uno para desarrollarse en un bimestre, la organización de cada bloque varían según la asignatura (SEP, 2011c).

Las guías para el maestro son referentes que permiten apoyar la planeación y la práctica en el aula, brindando recomendaciones didácticas y de uso de materiales y recursos tecnológicos (TIC), que buscan el establecimiento de situaciones para la gestión en el salón de clases, que centren la atención en el aprendizaje de los estudiantes e inciten la creatividad; las guías, en el caso de

¹⁴ Cabe destacar que en el currículum las asignaturas comparten de manera transversal una serie de temas y propuestas didácticas orientadas a desarrollar competencias para la formación personal, social, científica, ciudadana y artística de los alumnos.

¹⁵ Estos son también el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos. Establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

primaria, se organiza por campos formativos y presentan propuestas que orientan el trabajo de vinculación entre asignaturas; también especifican en qué consiste el proceso y técnicas de evaluación de los aprendizajes, destacando el carácter formativo e inclusivo de ésta. Para complementar estas guías la SEP también ha diseñado las guías articuladoras en las que pone a disposición de los profesores referencias de materiales didácticos complementarios para el desarrollo de las temáticas tratadas en cada campo formativo, estas referencias se actualizan cada ciclo escolar y se organizan por grado y campos formativos, y los materiales¹⁶ a los que hacen referencia son impresos, audiovisuales, informáticos y relacionados con el trabajo de temas transversales (SEP, 2011b).

Con los materiales mencionados se pretende que la planeación o preparación de clase de los docentes se convierta en un tiempo de reflexión a partir del cual se llegue a la creación de verdaderos espacios de aprendizaje para los alumnos, que permitan la construcción real de sus competencias (SEP, 2009d: 56). Pues finalmente es al profesor a quien le corresponde elegir lo que ocurrirá en su grupo y establecer las estrategias didácticas para lograrlo, asumir la responsabilidad profesional de tomar y construir las decisiones en el aula, siendo así el principal agente de la puesta en marcha de la RIEB, por lo que es indispensable desarrolle las competencias docentes necesarias para el logro de este fin (SEP, 2009e: 3).

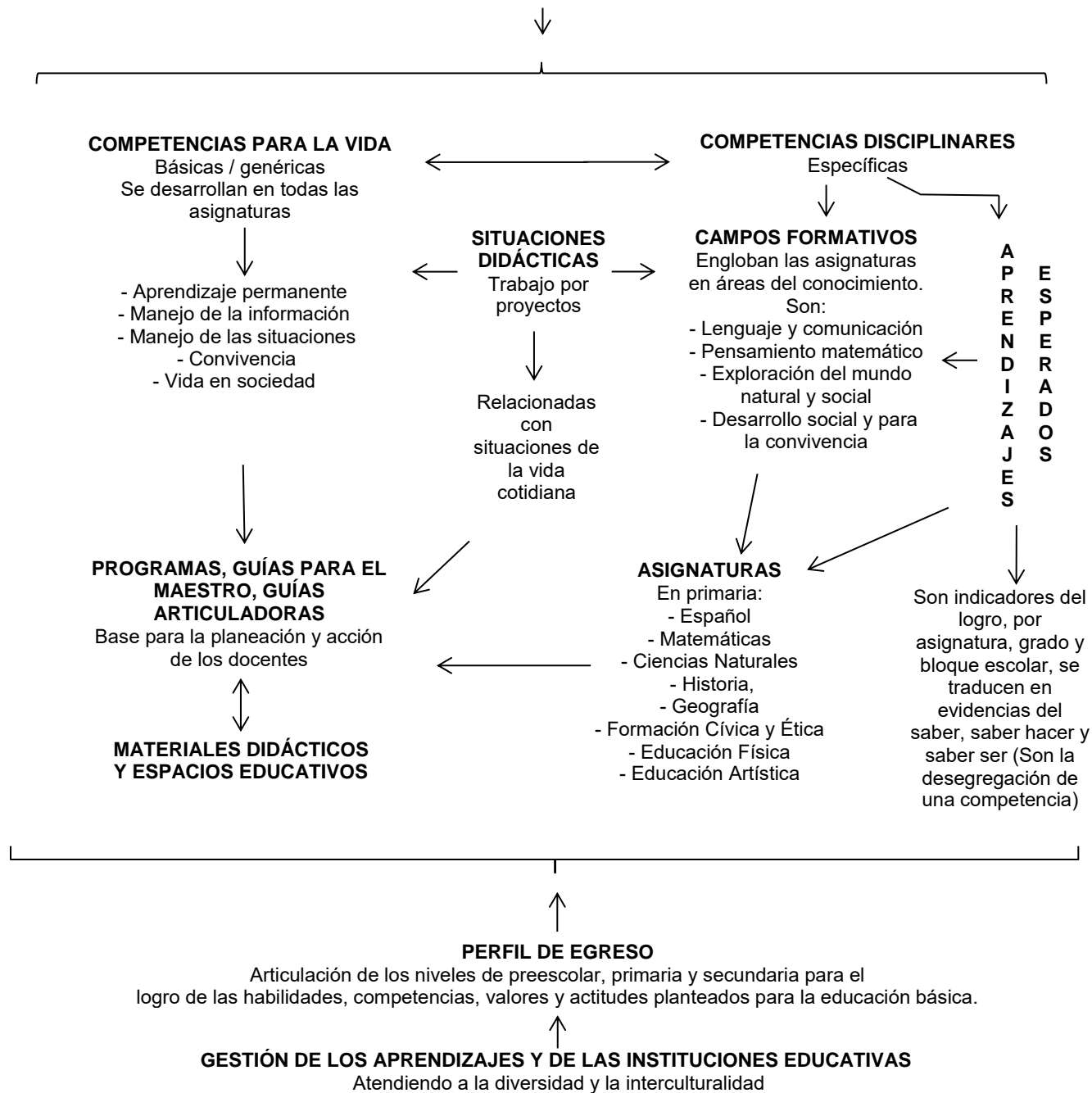
En el esquema de la siguiente página se resumen los principales elementos que conforman la RIEB y la interrelación que estos guardan entre sí.

¹⁶ Los materiales impresos son los libros que forman parte del acervo de la biblioteca del salón y de la escuela y que se han denominado "Libros del Rincón". Los audiovisuales son series de televisión y radio que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, están a disposición en centros para maestros, escuelas normales y en planteles de la Universidad Pedagógica Nacional. Los informáticos son recomendaciones de sitios web seguros, confiables y con rigurosidad científica que complemente los temas de las diferentes asignaturas. Y los sugeridos para el trabajo de temas transversales según el plan de estudios se relacionan con educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, educación para la paz e igualdad de oportunidades para las personas de distinto sexo.

ELEMENTOS BÁSICOS QUE CONFORMAN LA RIEB

ESTÁNDARES CURRICULARES

Son descriptores del logro que los alumnos deberán mostrar al finalizar cada periodo escolar y son equiparables con indicadores internacionales



Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2011c.

3.1.3 El enfoque de competencias en los planes y programas de estudio de la RIEB

El desarrollo de competencias es el propósito educativo central de los planes de estudio de la RIEB. El tipo de competencias que se pretende los alumnos logren, es aquel que les permita seguir aprendiendo a lo largo de su vida, desempeñarse de manera activa, responsable consigo mismos y con la naturaleza para ser dignos miembros de su comunidad, de su país y del mundo, y puedan así participar activamente en la construcción de una sociedad más libre, democrática y justa. Lo anterior demanda que los saberes, más allá de ser memorizados sean demostrados por los alumnos en contextos reales y relevantes (SEP, 2009f).

Remitiendo a la noción de competencia asumida dentro de la RIEB, se considera que ésta se encuentra estrechamente ligada a conocimientos sólidos, ya que su puesta en práctica implica la incorporación y movilización de saberes específicos, por lo cual no existen competencias sin conocimientos; la competencia se relaciona con la necesidad de poseer un conocimiento funcional, utilizable y reutilizable, no inerte; ésta requiere de la activación de saberes relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas. Además de los conocimientos, una competencia también revela la puesta en juego de habilidades, actitudes y valores (SEP, 2009f). Así en el Plan de Estudios 2011 se define competencia como: “[...] la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011a: 22). Como la competencia implica el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, se utiliza el concepto de “movilizar conocimientos”, el cual se retoma de Perrenoud (1999), quien sugiere que los aprendizajes logrados a través del desarrollo de competencias tienen la posibilidad de generalizarse a múltiples situaciones del entorno de los alumnos dentro y fuera de la escuela (SEP, 2009f). Otra característica a destacar es que una competencia no se adquiere de manera definitiva, sino que se amplía y enriquece a través de los retos y las experiencias

que enfrenta el individuo a lo largo de su vida y de los problemas que logra resolver (SEP, 2009c).

La RIEB propone concretamente cinco competencias que deberán ser desarrolladas en todas las asignaturas contempladas en los programas de estudio de educación básica, a las cuales se les ha denominado “competencias para la vida”. Éstas se especifican de la siguiente manera: competencias para el aprendizaje permanente, las cuales requieren que el alumno sea capaz de asumir y dirigir su propio proceso de aprendizaje (aprender a aprender), de integrarse a la cultura escrita, desarrollar habilidad para la lectura, manejar más de una lengua y desarrollar habilidades digitales; competencias para el manejo de la información, las que requieren identificar lo que se necesita saber, aprender a buscar, identificar, seleccionar, organizar, evaluar y sintetizar la información, apropiarse de ésta de manera crítica para utilizarla o compartirla con sentido ético; competencias para el manejo de situaciones, que implican actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida, enfrentar aspectos como el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos, administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten, tomar decisiones y asumir sus consecuencias, manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; competencias para la convivencia, las que requieren relacionarse de forma armónica con los otros y con la naturaleza, actuar con asertividad, trabajar de manera colaborativa, tomar acuerdos y negociar con otros, crecer con los demás, reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística que caracterizan a la sociedad mexicana; y las competencias para la vida en sociedad, que implican ser capaz de decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales, proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología, participar, gestionar y desarrollar actividades que promuevan el desarrollo de las localidades, las regiones y el país, así como actuar con respeto ante la diversidad sociocultural, combatir la discriminación, el racismo, manifestar una conciencia de pertenencia a la cultura, a la nación y al mundo (SEP, 2011c: 38, 39). Estas competencias deberán contribuir

al logro del perfil de egreso de la educación básica y se desarrollarán procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos (SEP, 2009a: 41).

Paralelamente a las cinco competencias para la vida, se pretende que los alumnos desarrollen aquellas que se relacionan directamente con cada una de las asignaturas que forman parte del plan de estudios. A continuación se revisan de forma general las competencias que se busca desarrollen los alumnos en las materias que se imparten en el caso de nivel primaria.

En español, se pretende el desarrollo de competencias lingüístico comunicativas, entendidas como la habilidad de utilizar el lenguaje en cualquier contexto cultural y social. En matemáticas la resolución de problemas de manera autónoma, la posibilidad de comunicar e interpretar información matemática contenida en alguna situación o fenómeno, validar procedimientos y resultados, manejar técnicas eficientemente, como el uso de procedimientos y formas de representación al efectuar cálculos desarrollando así el significado y uso de los números. En la asignatura de ciencias naturales se trata de estimular una formación científica sustentada en la comprensión de fenómenos y procesos naturales, la toma de decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención, y comprender los alcances y limitaciones de la ciencia y la tecnología en diferentes contextos. En geografía, analizar las diferentes relaciones espaciales de los componentes naturales de la tierra y la distribución de los recursos naturales; valorar la diversidad cultural, reconocer las diferencias socioeconómicas; y desarrollar la capacidad de vivir en el espacio geográfico. En historia, comprender de qué manera las acciones, valores y decisiones del pasado impactan el presente y futuro de las sociedades y de la naturaleza, y lograr el desarrollo de una conciencia histórica para la convivencia. En la asignatura de estudio de la entidad donde vivo, impartida sólo en tercer grado, a través del desarrollo de competencias históricas y geográficas se pretende que los alumnos identifiquen las características de su entidad; estas competencias tienen estrecha relación con el contexto en el cual se desenvuelve el alumno y se ven reflejadas

en su actuación en la vida diaria en diferentes ámbitos como el cultural, social, económico o político, y su manifestación revela la movilización de saberes en contextos determinados. En formación cívica y ética se promueve que el alumno pueda adquirir el conocimiento y cuidado de sí mismo, la autorregulación y responsable ejercicio de su libertad, el respeto y aprecio de la diversidad, el sentido de pertenencia a la comunidad, el país y la humanidad; sea capaz de manejar y resolver conflictos, tenga una participación social y política, apego a la legalidad, a la justicia y comprensión y aprecio por la democracia. En educación física se pretende que los educandos adquieran la conciencia sobre sí mismos y su propia corporalidad; expresen y desarrollen habilidades y destrezas motrices, y realicen acciones creativas a través del control de éstas. Finalmente en educación artística se busca el desarrollo específico de la competencia cultural y artística, entendida como la capacidad que tiene el alumno de comprender y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas propias y de los demás en función de las demandas del entorno (SEP, 2009f: 19-55).

3.2 Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular de la RIEB

A continuación se realiza un análisis de la propuesta curricular de la RIEB, exponiendo algunas de sus aportaciones y limitantes, con base en las ideas de autores que han estudiado los enfoques curriculares por competencias.

Los principios filosóficos que rigen la RIEB pretenden mostrar un equilibrio entre la necesidad de brindar una educación humanística y la de satisfacer los requerimientos de un mundo globalizado, buscan atender dos dimensiones, por un lado el desarrollo integral de los alumnos y por otro abonar al desarrollo económico del país; formando competencias en los estudiantes para que adquieran las herramientas necesarias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida y vinculen los saberes aprendidos en la escuela con las necesidades del entorno. Estos principios retoman las recomendaciones emitidas por la OCDE y la UNESCO en el ámbito educativo, pues la noción de competencia así como la selección de las denominadas “competencias para la vida” que sirven de base a la propuesta, se relacionan estrechamente con los cuatro pilares de la

educación expuestos por Delors (1997: 16, 17) y con las competencias que la OCDE ha llamado “claves”, las cuales recomienda sean abordadas en el currículum¹⁷ (OCDE, 1997). Sin embargo, coincidiendo con Díaz Barriga (2014: 13): “La idea de preparar para la vida se expresa de manera contradictoria en las políticas educativas: por una parte se declara que los planes de estudio responden a una visión del aprendizaje como un proceso, y por la otra se miden solo productos a través de los exámenes a gran escala o de ejercicios de corte escolar”. Ejemplo de esto en la propuesta curricular de la RIEB es el establecimiento de los denominados Estándares curriculares que son el referente para la delimitación de las competencias, pues describen los logros que deberán alcanzar los alumnos al final de cada periodo escolar (SEP, 2011c), no obstante éstos se basan en los estándares de evaluación internacional establecidos por la OCDE e integrados en las pruebas PISA, se definen solamente para las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua (inglés) y Habilidades digitales, al considerar que las competencias adquiridas en dichas materias permitirán a los estudiantes integrarse a la denominada sociedad del conocimiento y a la cultura de la globalización. Referente a esto, García plantea que para estructurar un currículum basado en competencias es necesario establecer un nivel mínimo para el logro de éstas, por lo que será necesario siempre formular estándares, ya que:

[...] constituyen un elemento clave para simplificar el abordaje de los planes y programas de estudio, pues [...] bien definidos permite orientar y dirigir mejor los esfuerzos de la enseñanza hacia el cumplimiento de las metas educativas. Esto puede lograrse siempre y cuando en el proceso de aplicación de los estándares, los maestros alcancen niveles de comprensión y apropiación adecuados y que existan márgenes suficientes para la adaptación de los mismos a la diversidad de condiciones que existen en la educación básica (García, 2012: 50).

Sin embargo en el caso de la RIEB los estándares no están detalladamente desarrollados en los documentos base de la reforma, lo cual impide su

¹⁷ En el capítulo uno se analizan las recomendaciones emitidas por la OCDE y la UNESCO en el ámbito educativo internacional que han influenciado la formulación de propuestas curriculares por competencias, y en el apartado anterior del presente capítulo se plantea cómo particularmente en México estas instancias han tenido cierta injerencia en la delimitación de los principios que sirven de base a la propuesta curricular de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

comprensión cabal por parte de los profesores, quienes reconocen la SEP, son uno de los elementos fundamentales para el alcance de los mismos, lo anterior también se debe a que en el proceso de formulación de dichos estándares no hubo una participación amplia de los principales actores del proceso educativo, pues fueron diseñados por expertos extranjeros, que en efecto tienen los conocimientos necesarios y el dominio sobre las diferentes asignaturas que integran el currículum de la educación básica, sin embargo son ajenos a la realidad en que éstos serán aplicados; por lo que se corre un alto riesgo de que no se adopten cabalmente, se finjan haber adoptado o se cometan serios errores en su aplicación (García, 2012: 50).

En relación a lo anterior, como ya se mencionó en el primer capítulo, Díaz-Barriga considera que los indicadores manejados por OCDE no son lo suficientemente pertinentes con la realidad mexicana, debido a que por un lado los académicos de esta instancia presentan dificultades para entender la identidad de países que presentan una estructura social, cultural y económica diferente a los de ellos y por otro los representantes de nuestro país ante esta instancia han tenido una actitud pasiva al respecto, pues no presentan propuestas que permitan construir indicadores de mayor pertinencia para nuestro país (2007: 151-153); además la política de las pruebas a gran escala promovida por este organismo, se basa en un enfoque eficientista de las competencias, al centrarse en el dominio de los contenidos de los planes de estudio, y aunque pretende hacerlas ver como desarrollos, en el fondo contradice este enfoque (Díaz-Barriga, 2011: 22). Al respecto, retomando a Gimeno (2008), la intención de la OCDE es construir una visión global de la educación, impulsando un modelo de competencias funcionalista que tiene como base el utilitarismo, pregonado a través de la aplicación de sus evaluaciones internacionales que sólo ofrecen información limitada y de carácter descriptivo, pretendiendo que ésta sea referencia para decidir la estructura del currículum a través de la selección de las competencias básicas, sin embargo esta decisión debería corresponder sólo a los especialistas encargados de elaborar las políticas educativas de cada región, según sus necesidades y demandas particulares y bajo una conciencia histórica, ya que la

selección de las competencias básicas es una decisión muy importante, pues al ser para todos se convierten en un derecho universal.

Sin embargo como se puede observar hasta aquí la importancia que ha dado la SEP a las recomendaciones de la OCDE en el ámbito educativo y a los resultados obtenidos por México en la prueba PISA es considerable, ya que a partir de éstos ha delineado aspectos básicos e importantes en la RIEB con la intención de que los esfuerzos sean encausados en trabajar para la mejora de dichos resultados, pretendiendo de esta forma elevar la calidad de la educación en el país (SEP 2011c: 85-89). Ante estos planteamientos se puede observar que, en efecto la propuesta formulada por los responsables de la política educativa en el país, como lo expone Díaz- Barriga, presenta dos discursos opuestos, por un lado reivindica la necesidad de centrar el trabajo escolar en el aprendizaje, de atender al proceso de construcción del conocimiento en los educandos a través de estrategias didácticas que despierten su interés, y al mismo tiempo concede gran prioridad a los resultados y a la comparación de puntajes; en opinión del autor: “[...] En estos polos opuestos se establece una reforma educativa que tiene como eje la propuesta curricular bajo el enfoque de competencias” (Díaz-Barriga, 2014: 145).

Otra estrategia fundamental que propone el modelo curricular de la RIEB para que los alumnos logren desarrollar las diferentes competencias, es descomponerlas en pequeños desempeños, que serán la base para la planeación docente, el trabajo en clase y la evaluación, estos desempeños representan los conocimientos, habilidades y actitudes o valores que los alumnos deberán mostrar en las diferentes asignaturas al finalizar cada bloque escolar y son denominados “aprendizajes esperados”, los cuales según la SEP constituyen la “desegregación de una competencia” (SEP, 2011c), el logro progresivo de los aprendizajes esperados llevará al logro final de la competencia.

Para analizar este aspecto se retoma lo que Díaz-Barriga ha expuesto sobre la estructuración curricular bajo el modelo de competencias donde, de acuerdo al autor, se pueden identificar tres enfoques, por un lado el que cae en un

pragmatismo curricular, pues para determinar el conjunto de comportamientos que los sujetos deben mostrar como resultado del aprendizaje, se realiza una descomposición lógica o un análisis de tareas, construyendo así los fragmentos de lo que será la competencia, de este modo los planes y programas quedan llenos de pequeños desempeños denominados competencias, siendo esto no más que el retorno a la pedagogía por objetivos conductuales, lo único nuevo que se puede observar es el lenguaje que se utiliza al redactar los fines educativos en el currículum, en donde en lugar de nombrar objetivos se nombran competencias. Otro enfoque es aquél en el que se reconoce la existencia de una estructura básica de las competencias y la necesidad de apoyarse en procesos de investigación minuciosos que permitan observar cómo éstas se desarrollan, lo cual no significa necesariamente determinar áreas de desempeño, aprendizajes esperados o productos de una competencia, significa más bien reconocer su parte procesual, cómo es que evoluciona, cómo se logra pasar de lo que se denomina saber actuación novato a saber actuación con mayor pericia, “concebir las competencias como estructura lleva a que sólo se puedan determinar las competencias básicas o centrales, es decir, los planes y programas tendrían que tener competencias eje que atraviesen todo el proyecto curricular” (Díaz-Barriga, 2011: 20); sin embargo no se tiene aún clara la manera y los elementos que se necesitan para elaborar una propuesta curricular viable bajo este enfoque, no hay experiencia suficiente al respecto*. El tercer enfoque expuesto por el autor es un enfoque mixto pues combina inconscientemente las dos perspectivas anteriores, por un lado determina una estructura de competencias para el plan de estudios en general, sin apoyarse en una investigación, y posteriormente la desagrega bajo un modelo de análisis de tareas en los programas de estudio de los diversos contenidos del currículum (Díaz-Barriga, 2011: 20); en la práctica se proponen programas fragmentados, desintegrados y finalmente se deja al docente la responsabilidad de armar tal rompecabezas (Díaz-Barriga, 2014: 147).

La propuesta de la RIEB se acerca a la última perspectiva que menciona Díaz-Barriga, el enfoque mixto, pues propone competencias genéricas y competencias específicas para cada disciplina, que después descomponen en los

aprendizajes esperados (que son los desempeños que el alumno debe mostrar como producto del aprendizaje), bajo un criterio de análisis de tareas. Para el autor esta perspectiva: “[...] es quizá la más sencilla, quizá la más peligrosa, porque encierra la idea de realizar un cambio, cuando en estricto sentido se mantienen los elementos que ya estaban abandonados en el debate pedagógico” (Díaz-Barriga, 2011: 20).

La estructura curricular de la RIEB es compleja lo cual ha dificultado su comprensión por parte de los profesores, derivando en su incapacidad para relacionar la planeación con la aplicación de los diferentes elementos de la propuesta y para identificar los efectos de éstos en el alcance de logros educativos (García, 2012: 49). Otro aspecto importante que abona a esta complejidad de la reforma es la variación estructural de los programas de estudio de cada asignatura, si bien todos parten del principio de desarrollar las competencias disciplinares especificando los propósitos y enfoques didácticos, presentan a su vez múltiples variantes, por un lado en relación a la organización de los contenidos los cuales se estructuran por ejes, ámbitos o temas según la asignatura y por otro en los criterios de ejecución para el trabajo en el aula, que se mencionan sólo de forma general, estructurándose por actividades, sugerencias didácticas, trabajo transversal, orientaciones didácticas o trabajo de colaboración, también según cada materia; así las asignaturas tienen una organización y elementos distintos y dispares (Cuevas, 2011: 6-8), lo cual dificulta la planeación y la aplicación de ésta en el salón de clases.

A pesar de esto, en opinión de Fortoul, hay que reconocer que pese a sus diferencias estructurales, los programas de estudio, aunados a las guías para el profesor, representan un esfuerzo por brindar a los profesores información accesible sobre lo que es la RIEB, intentando consolidar un lenguaje común entre ellos que facilite una “comprensión uniforme” de la reforma, pues los textos son accesibles para todos los docentes que laboran en la educación básica del país, aunque los elementos que se privilegian son de orden didáctico y descriptivo, con lo que se empobrece y simplifica el quehacer docente, destacándose los

momentos de la planeación y la evaluación en detrimento de la interacción directa con los estudiantes. La autora plantea que los maestros perciben la complejidad que implica la aplicación de la RIEB, la viven e intentan afrontarla sin contar necesariamente con los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales para ello; bajo este panorama y reconociendo que la labor docente es una de las vías principales en el alcance de los objetivos de la reforma, la SEP además de los programas de estudio y las guías del maestro, ha diseñado también otras estrategias para la formación y capacitación docente como lo son la organización e impartición de diplomados para maestros de educación primaria, cursos básicos de educación continua para maestros en servicio y licenciaturas en educación preescolar, primaria y preescolar y primaria intercultural-bilingüe; pese a esto, no se percibe una interrelación clara entre todas ellas que dé cuenta de una trayectoria formativa clara, si se considera la complejidad del quehacer docente planteado en la RIEB y la gran heterogeneidad de los maestros en servicio, donde intervienen factores como la experiencia, la diversidad de los contextos en los que han trabajado o el nivel educativo con el cual cuentan (Fortoul, 2014: 49, 53). Al respecto García expone que investigaciones relacionadas con la formación de profesores demuestran que los cursos presenciales o generales son insuficientes para fortalecer sus capacidades, pues no moldean el repertorio de prácticas que de ellos se espera, además no parten de diagnósticos específicos de las necesidades de formación particulares que se relacionan con los desafíos que enfrentan en las aulas; por esto para realmente mejorar el desempeño profesional de los docentes es necesario “una formación que combine el acompañamiento en la escuela para el mejoramiento de las prácticas en el aula con el fortalecimiento de saberes disciplinarios y las didácticas especiales asociadas con dichos saberes” (García, 2012: 51).

García exponen también ciertos aspectos que considera importantes para obtener mejoras en el sistema educativo de nivel básico, algunos de estos forman parte de lo propuesto en la RIEB y otros constituyen un reto a considerar por las autoridades educativas. Plantea favorecer que el sistema educativo mexicano transite de una organización rígida a una más flexible, que a través de su

infraestructura e instancias lleve a la formación de escuelas colaborativas y de comunidades participativas orientadas a la mejora educativa; en la RIEB se propone la participación de los padres de familia y en general de la comunidad para contribuir al alcance de las metas educativas, pero la autora considera que el involucramiento de los padres debe ser tal que colaboren como segundos adultos en el salón de clases para entrar en contacto directo con el proceso de aprendizaje de los alumnos. También considera importante llevar al sistema educativo a una descentralización que permita establecer formas de organización escolar más democráticas, tomando en cuenta las necesidades y diferencias entre los estados, municipios, zonas y actores escolares, promoviendo así la federalización. Otro aspecto que propone es la creación de una instancia exclusiva encargada de una sólida formación inicial, continua y en servicio de los profesores que atienden los diferentes niveles de la educación básica. Considera la importancia del adecuado equipamiento de los espacios de trabajo escolar, en espacial para el área de ciencias naturales, matemáticas y lectoescritura. También dar especial atención a los alumnos de zonas marginadas y de escasos recursos brindándoles herramientas que les permitan mantenerse en la escuela. Expone que es indispensable tomar en cuenta que la mejora del sistema educativo requiere de una verdadera participación conjunta de todos los actores sociales (García, 2012: 55), reto también planteado en la RIEB, tal como lo propone Perrenoud (2012: 55), es necesario vincular la escuela con la vida.

Finalmente cabe mencionar algunos aspectos que dan a la Reforma Integral de Educación Básica cierta particularidad además de la incorporación del enfoque de competencias, como la atención que se busca dar a la diversidad cultural (educación indígena), la implementación de la jornada ampliada en las escuelas de tiempo completo, el interés en el desarrollo de habilidades digitales relacionadas con las nuevas tecnologías, la incorporación de contenidos que se abordan en más de una asignatura (transversalidad), y la visión de dar continuidad a los propósitos y contenidos a lo largo de toda la educación básica organizando el currículum por campos formativos para englobar todas las asignaturas de los tres niveles (SEP, 2011c). Si bien estos aspectos son novedosos, proporcionan

también mayor complejidad a la puesta en marcha de la propuesta curricular y a la valoración de la eficiencia de ésta.

La RIEB ha propuesto un cambio radical en el enfoque educativo y como todo proceso de innovación, según García (2012: 49, 50), debió estar acompañado de una validación sólida producto del monitoreo y control sistemático de pruebas piloto, en donde se deben utilizar instrumentos de evaluación diagnóstica válidos, para dar seguimiento a la aplicación gradual de los componentes de la propuesta, además de acompañarse del diseño de estrategias que lleven a la formación de profesores, directivos y supervisores; en el caso de la RIEB, este proceso de aplicación de pruebas piloto no se diseñó ni aplicó sistemáticamente y tampoco se monitoreó el proceso de incorporación de la innovación al no aplicarse exitosamente estrategias de cambio planificadas, debido en parte a que la cantidad de escuelas que participaron en el muestreo que fueron alrededor de tres mil y a que:

“[...] no existe una única forma de aterrizaje de la innovación propuesta (enseñanza y aprendizaje basado en competencias) en los programas de cada asignatura, por lo cual los maestros se han visto enfrentados a un reto de una magnitud considerable: el de encontrar equivalencias y continuidades entre las diversas asignaturas para poder establecer planes coherentes y consistentes de trabajo con los alumnos (García, 2012: 50).

La autora considera importante la creación de una instancia encargada del diseño y validación de innovaciones educativas que tendría como función principal monitorear la incorporación de reformas u otras innovaciones en la educación básica, así como hacerse cargo de crear centros de demostración curricular, donde puedan ponerse a prueba las propuestas antes de aplicarse a nivel nacional y donde los profesores y directivos puedan conocerlas y ponerlas en práctica (García, 2012: 54). Al respecto y para concluir, se retoma lo ya mencionado en el segundo capítulo (Díaz-Barriga, 2006: 12), al considerarse que las propuestas curriculares que incorporan el modelo de competencias, entre las cuales la RIEB no es la excepción, se ha caracterizado por realizarse aceleradamente y sin una reflexión conceptual profunda, las autoridades educativas no se dan el tiempo necesario para examinar con detenimiento los

resultados de las propuestas que les permita realizar una adecuada valoración de los alcances y limitaciones de éstas. Es necesario, en tal contexto, abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que se consoliden como verdaderos cambios en la educación y lleven a acciones pedagógicas efectivas más allá de los intereses de la política educativa del país.

Reflexiones finales

La incorporación del enfoque de competencias al ámbito educativo ha sido polémico, mientras para quienes representa un recurso que permite encarar las demandas del nuevo siglo al ver en la educación una herramienta esencial de los gobiernos para dotar a sus ciudadanos de las competencias necesarias que les permitan responder exitosamente a las demandas actuales del sistema global; para otros ha llevado básicamente a tecnificar el proceso educativo reduciéndolo a un utilitarismo que sirve en primera instancia a los intereses de los empleadores del mercado laboral y en beneficio de los dueños del capital, dejando en segundo plano la posibilidad de brindar a las personas la oportunidad de desarrollar competencias basadas en una educación integral centrada en la búsqueda de su desarrollo humano, una que lleve a la construcción de sociedades más participativas, solidarias, justas y equitativas.

Pese a esto, el modelo de competencias ha sido adoptado en diferentes países del mundo, promovido en primera instancia por organizaciones como la OCDE que, bajo un enfoque básicamente funcionalista, realiza exámenes a gran escala para evaluar las competencias de los alumnos con la intención de comparar la eficiencia de los sistemas educativos a nivel internacional, pretendiendo homogeneizar una visión de evaluación y educación. Otro organismo con influencia internacional que trabaja en esta misma línea es el Banco Mundial, que condiciona financiamiento a proyectos en educación pero con un interés más económico que social.

Bajo otra perspectiva de las competencias se encuentra la UNESCO que, si bien ha perdido protagonismo en los últimos años frente a la OCDE, posee aún gran influencia en el ámbito educativo mundial. Busca reducir la desigualdad social a través del desarrollo de proyectos educativos que mejoren las condiciones de vida de las poblaciones; considera que se debe incorporar el modelo de competencias pero bajo una visión más humanista y con respeto a la cultura, historia y diversidad de los países, pues es ahí donde se encuentra su riqueza y la clave de su prosperidad y desarrollo.

Como se ha destacado, una de las principales limitantes que ha presentado el modelo de competencias para incorporarse exitosamente al ámbito educativo ha sido la ausencia de un sólo enfoque que le sirva de base teórica, pues al existir distintas perspectivas conceptuales sobre las competencias se ha dificultado estructurar propuestas pedagógicas viables. En la actualidad el reto está en buscar proyectos de desarrollo de competencias basados en principios que opten por un enfoque integral desde una perspectiva procesual del ser humano, adaptados a las necesidades de cada nación y que al tiempo contribuyan al progreso económico y social con miras a la formación de una ciudadanía moderna y competitiva a nivel internacional.

Se podría afirmar que el principal mérito del enfoque de competencias ha sido la insistencia en buscar acercar la escuela a las necesidades del entorno, a la vida misma, tratando de superar el enciclopedismo al reconocer en los aprendizajes del alumno la promesa de una ejecución. Es importante destacar que existen propuestas pedagógicas que han hecho aportaciones valiosas al modelo de competencias, algunos ejemplos fueron analizados en el presente trabajo; estas propuestas han dado la pauta para retomar el ya antiguo debate entre los postulados pregonados por la escuela nueva y los sostenidos por la pedagogía tradicionalista, destacando la necesidad de repensar cuál es y cuál debería ser la principal misión de los sistemas educativos en la actualidad, en donde la escuela se ve en la imperiosa necesidad de resignificarse para ser una verdadera alternativa de desarrollo integral y social.

Centrándonos en el contexto mexicano el modelo de competencias se incorporó hace poco más de dos décadas en diferentes instituciones de nivel medio superior y superior con la intención de vincular el diseño de los programas educativos con los requerimientos del sector productivo y empresarial. Fue a partir de 2004 cuando se decide estructurar una política pública que establezca este enfoque dentro de la educación básica a nivel nacional, de esta forma la Secretaría de Educación Pública instaura la Reforma Integral de la Educación Básica en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, pretendiendo

establecer el modelo de competencias bajo un enfoque que busca ser integral y al mismo tiempo preparar a los educandos para responder a los requerimientos de un mundo globalizado, como respuesta a acuerdos internacionales establecidos entre las autoridades educativas mexicanas con la OCDE y la UNESCO.

Sin embargo el establecimiento de la RIEB en los diferentes niveles escolares de la educación básica, desde la definición de las políticas educativas hasta el diseño curricular y su puesta en marcha dentro de las aulas, no ha sido en absoluto tarea sencilla, pues un cambio de semejante naturaleza en un país como México implica enfrentar múltiples factores que sin duda determinan el alcance de los objetivos. Entre estos factores se puede destacar la enorme diversidad social, económica y cultural del país, la desigual distribución de los recursos entre las escuelas, la infraestructura y disponibilidad de los materiales de apoyo a la enseñanza, el monitoreo de la puesta en marcha de la reforma, la necesidad de una eficiente capacitación del magisterio, entre otros.

Un punto crucial para el adecuado funcionamiento de la RIEB ha sido el desempeño laboral de los docentes, por lo que las autoridades educativas han diseñado estrategias para la capacitación de los maestros con la intención de que adquieran los conocimientos necesarios para ejercer su papel, sin embargo los esfuerzos no han sido suficientes para lograr que adquieran las competencias requeridas; pues más allá de diplomados y cursos de educación continua, es indispensable, dada la complejidad de su quehacer dentro de la reforma, un seguimiento de las prácticas en el aula donde se les dé un acompañamiento oportuno. Sin duda el tema de los maestros ha causado gran polémica, pues aunado a la necesidad de tener que afrontar un cambio de enfoque en su práctica sin poseer muchas veces las herramientas suficientes, se han visto sometidos a evaluaciones continuas para medir sus conocimientos, lo cual ha provocado reacciones negativas en algunos sectores del magisterio.

La RIEB es pregonada políticamente por las autoridades mexicanas como un gran cambio en la búsqueda de la mejora de la calidad educativa en el país. Sin embargo este cambio no ha sido de fondo, un ejemplo claro de ello son las

características de la propuesta curricular en las que se observa la existencia de una estructura contradictoria, pues se afirma que el aprendizaje de los alumnos es un proceso, pero en lugar de organizar los planes y programas de estudio con base en el desarrollo de cada competencia, especificando su parte procesual, se hace a través de la descomposición de las competencias genéricas en desempeños simples que finalmente sólo definen los comportamientos que los alumnos deberán mostrar al finalizar determinado periodo escolar, siendo esto no más que el retorno a la planeación curricular por objetivos comportamentales, habiendo un cambio sólo a nivel de lenguaje centrado en los productos y no en el proceso didáctico en sí mismo. Es indispensable la adopción de estrategias fundamentadas en la investigación de los procesos que llevan a la adquisición de una competencia que permitan obtener resultados realmente exitosos.

Pese a las diversas limitantes que ha tenido la incorporación del modelo de competencias en el nivel básico, habría que reconocer que la RIEB puede ser vista como el inicio de un cambio, de una reestructura y mejora en la educación básica mexicana, la cual demanda del enfoque, la apertura y compromiso de todos los actores educativos, más allá de intereses políticos. Esta reforma requiere de un seguimiento a largo plazo donde se le dé el tiempo necesario para madurar y dar buenos resultados, para lograr brindar una educación básica a través de la cual todos los alumnos del país sean capaces de desarrollar las competencias que los constituyan como la promesa de ser adultos plenos, felices, productivos y dignos ciudadanos mexicanos.

Bibliografía

Alaniz Hernández, Claudia. "La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás", en *Casa del tiempo*, México, UAM, V. I, Época IV, No. 9, 2008: 9-15.

Argudín, Yolanda (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México, Trillas.

Coll, César. "Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio" en *Aula de Innovación Educativa*, España, Graó, No.161, mayo 2007: 34-39. En: <http://www.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar>. Consultado en abril de 2015.

Correa, Jorge (2007). *Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo*. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, (Serie: Documentos Investigación; 25), 33 p. En: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf Consultado en diciembre de 2014.

Cuevas, Yazmín. "La reforma de la educación básica primaria 2009: Análisis del plan de estudios basado en competencias". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 2. Currículum / Ponencia. México, 2011, 10 p. En: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0896.pdf Consultado en agosto de 2015.

De la Garza y Salas (2003). *La situación del trabajo en México. 2003*. México: Instituto de Estudios del Trabajo, 377 p.

Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México, Unesco, Correo de la UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel. "El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. 28, No. 1, 2006: 7-36.

Díaz Barriga, Ángel. "Comentario al documento: Panorama de la educación 2007. Nota para México", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. 29, No. 127, 2007: 150-153.

Díaz Barriga, Ángel. "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, México, IISUE, Universia, Vol. 2, Núm. 5, 2011: 3-24. En: <http://www.slideshare.net/buntaroakisaura/competencias-en-educacin>. Consultado en marzo de 2015.

Díaz Barriga, Ángel. "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. 36, No. 143, 2014: 132-142.

Dieterich, Heinz (1995). "Globalización, educación y democracia en América Latina", en Chomsky. *La sociedad global*. 2ª, México, Ediciones Joaquín Moriz, 197 p.

Fortoul Olivier, Bertha. "La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. XXXVI, No. 143, septiembre 2014: 46-55.

García Cabrero, Benilde. "Consolidar las reformas de la educación básica en México. Una asignatura pendiente", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. XXXIV, No. Especial, 2012: 47-56.

Gimeno Sacristán, J. (Comp) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.

Guzmán, Pável Uliánov. "El sistema educativo como apéndice del neoliberalismo: Las competencias", en *Revista Ciencia Histórica*, México, agosto 2011. En <http://pavelulianov.blogspot.mx/2011/08/la-educacion-por-competencias.html?view=magazine> Consultado en octubre de 2014.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2014). *Proyectos, Piza, ¿Qué es Piza?* México. En: <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa> Consultado en diciembre de 2014.

Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. 22, No. 87, Enero-Marzo 2000: 51-75.

Monereo C. y Pozo, J.I. (2007). Coordinación del Monográfico "Competencias básicas. Competencias para convivir con el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, 370.

Moreno, Prudenciano (2010). *La política educativa en la Globalización*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 234 p.

OCDE (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012-Resultados*. En <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf> Consultado en diciembre de 2014.

OCDE (2014). Panorama de la Educación 2014. En <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf> Consultado en diciembre de 2014.

OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los apéndices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. OCDE; Paris, 17 p.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. "Panorama de la educación 2007. Nota para México", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. 29, NO. 115, 2007: 131-149.

OCDE (2000). *Federal Administration*. En: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> Consultado en diciembre de 2014.

Perrenoud, Philippe (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Traducción de Lorca Marcela. Santiago de Chile, Dolmen.

Perrenoud, Philippe (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Enseñar competencias o enseñar otros saberes?* Traducción Benoit Longerstay. Bogotá, D. C. Magisterio editorial: Graó, 233 p.

Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México. En: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>

Presidencia de la República. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. En: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>

Presidencia de la República. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México. En: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Rivero, Raquel. "Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización", en *Perfiles Educativos*, México, IISUE UNAM, V. 35, No. 142, 2013: 149-166.

Ruíz, Magalys (2010). *El Concepto de Competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. 2ª edición, México, Trillas, 2010, 103 p.

Saxe-Fernández, John (2011), "Globalización, poder y educación pública", en <http://www.ceiich.unam.mx/educacion/Saxe.htm> Consultado en octubre de 2014.

SEP (2009 a). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El Enfoque por Competencias en Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública, 47 p.

SEP (2009 b). *Plan de estudios 2009, Educación Básica, Primaria*. México, Secretaría de Educación Pública, 53 p.

SEP (2009 c). *Reforma Integral de Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria. Módulo 1: Elementos Básicos*. México, Talleres Gráficos de México, 79 p.

SEP (2009 d). *Reforma Integral de Educación Básica 2009. Diplomado para Maestros de Primaria. Módulo 2: Desarrollo de Competencias en el Aula*. México, Talleres Gráficos de México, 65 p.

SEP (2009e). *Reforma Integral de Educación Básica. Diplomado para Maestros de Primaria. Módulo 3: Evaluar para el aprendizaje en el aula. Perspectiva de la Reforma 2009*. México, Talleres Gráficos de México, 76 p.

SEP (2009 f). *Reforma Integral de Educación Básica 2009. Referente sobre las Nociones de Competencia en los Planes y Programas de Estudio 2009*. México, Talleres Gráficos de México, 86 p.

SEP (2010). *Curso Básico de Educación Continua para Maestros en Servicio. La planeación didáctica para el desarrollo de competencia en el aula*. México, Secretaría de Educación Pública, 118 p.

SEP (2011a). *Acuerdo Número 592 por el que se Establece la Articulación de la Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública, 629 p.

SEP (2011b). *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia*. Primer grado. México, Secretaría de Educación Pública, 87p.

SEP (2011c). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México, Secretaría de Educación Pública, 92 p.

Stiglitz, Joseph E. (2002). *El malestar en la globalización*. Traducido por Rodríguez, Carlos. Madrid, Santillana, 314 p.

Tobón, Sergio (2013) *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículum, didáctica y evaluación*. Bogotá, ECOE Ediciones, 370 p.

UNESCO (2015). *Sobre la UNESCO*. En <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/> Consultada en enero de 2015.

UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Los jóvenes y las competencias*. UNESCO, París, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218083s.pdf> Consultado en enero de 2015.