

Competencias en Educación. Caso CONALEP

Rubén Altamirano Contreras
Universidad de Cuautitlán Itzcali

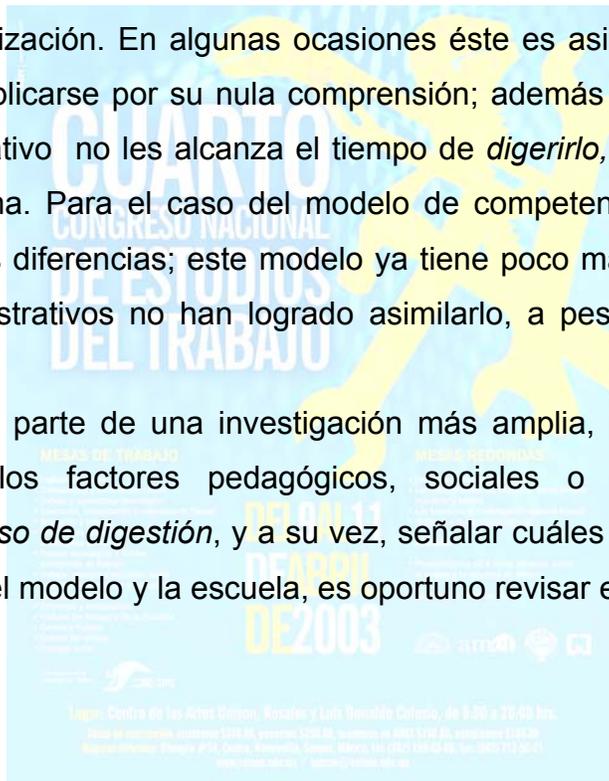
Introducción

La aplicación de un modelo educativo nuevo a un sistema escolar siempre presenta dificultades para su realización. En algunas ocasiones éste es asimilado parcialmente y en otros ni siquiera llega aplicarse por su nula comprensión; además hay escuelas que por su lento proceso administrativo no les alcanza el tiempo de *digerirlo*, y empero, ya tienen otro modelo educativo encima. Para el caso del modelo de competencias implementado en el Conalep no hay muchas diferencias; este modelo ya tiene poco más de cinco años durante los profesores y administrativos no han logrado asimilarlo, a pesar del tiempo que llevan ejecutándolo.

Este trabajo, que forma parte de una investigación más amplia, pretende, precisamente, analizar e identificar los factores pedagógicos, sociales o institucionales que han obstaculizado ese *proceso de digestión*, y a su vez, señalar cuáles pueden agilizarlo; de ahí, que por su naturaleza del modelo y la escuela, es oportuno revisar estos rasgos descritos.

I.

Primero, a través de una observación preliminar, se detectó que no existían los requisitos administrativos y pedagógicos mínimos para su desarrollo. Los recursos humanos y materiales no eran los adecuados para emprender este nuevo modelo. Eran pocos los materiales disponibles y de ellos muy pocos funcionaban (su arreglo, comenta el director es “un complejo y largo trámite administrativo”). Por su parte los profesores no asimilan el modelo y por ende, o no lo llevan a cabo, o lo interpretan equivocadamente. La información



que ellos reciben acerca del modelo al inicio la consideran ineficiente, porque no ofrece un espacio de reflexión.

Al respecto una profesora del plantel mencionaba que los temas de su programa no los encontraba en ningún libro o texto, ni en los que se sugieren como bibliografía; por lo que expondría su cátedra con temas similares, hallados en libros que ha usado de años atrás y emplearía el mismo “sistema” de trabajo.

Otro factor, es la imagen externa (e interna) que se tiene del Colegio. Existe un desprestigio social: los alumnos egresados de la educación secundaria difícilmente eligen este Colegio entre sus primeras diez opciones¹; de hecho, llegan al CONALEP por bajas calificaciones tanto en su formación escolar como en el examen que aplica CENEVAL para ingresar al nivel medio superior. Su poco interés en realizar una carrera técnica provoca una deserción significativa en los primeros semestres.

Por si fuera poco lo mismo sucede con los profesores: en ellos provoca que “... rehuse identificarse con ella [la escuela] y busque otras señas de identidad” (ANGULO, 1999: 171p). En consecuencia el status anímico del profesorado como del alumnado no es considerado elevado.

En esta situación también interviene el papel de *la gestión en el plantel*. Este segundo rasgo deja ver que los administrativos persiguen como objetivo central que la documentación esté en regla (normatividad administrativa) y hacen a un lado el interés a la formación pedagógica de la planta docente. Otros factores son: los mecanismos de contratación; la supervisión que realizan a los docentes; la movilidad vertical y horizontal de los administrativos de un área a otra sin una consideración planeada acorde al perfil sino a un capricho “estratégico” a la llegada de un nuevo director (suceso muy frecuente); trato al docente por parte de las autoridades y administrativos, entre otros.

La problemática descrita permite establecer un *análisis institucional*, para canalizar los factores *instituidos e instituyentes*. Es decir, detectar y analizar los factores institucionales que dificultan la aplicación del modelo educativo. Este análisis parte del principio de que no se puede cambiar el sistema y que por tanto, es en la vida cotidiana del aula, la relación profesor-alumno, donde puede separarse de las normas institucionales. Un análisis

institucional permite ver cómo operan las fuerzas instituyentes y las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales entre el profesor y sus alumnos.

Es necesario el factor instituido como la distribución del tiempo, las normas escolares, etc. Y a su vez, revisar los factores instituyentes que permiten establecer nexos con el modelo desde el aula. En sí, se mencionará las *instituciones externas e internas* desde el manejo que les da Lapassade. El análisis institucional ofrecerá un panorama más claro del cómo esos factores marcados desde la institución afectan la práctica del aula y cómo la praxis entre el docente y alumno logran proyectar un modelo sujeto a esa sumisión instituida a través de la autogestión pedagógica. En palabras de Guigou, contratransferencia. El espacio cedido para las fuerzas instituyentes provoca poner al descubierto lo oculto de lo instituido; y para esto se empleará el término *analizador* que permitirá revelar la estructura de la institución.

Lo anterior condujo a centrarse en cómo estos factores influyen en la práctica docente. Ya que a pesar de las observaciones anteriores estoy convencido que el responsable para recuperar evidencias del funcionamiento del modelo es el propio ejercicio docente (enmarcado institucionalmente, claro está).

Así "... los profesores deben intervenir responsablemente en la concreción y desarrollo de la misma [propuesta] para cada contexto específico" (MAURI, 1997: 10p)

El interés se centra en revisar la forma en que el docente logra la capacidad para hacer que los estudiantes se comprometan en el trabajo (logren sus competencias); hacer que éstos progresen, demostrándolo a través de evidencias; ser entusiasta; y estar al día con lo que se enseña.

Las cuales, por supuesto están lejos de escenificarse en el plantel por los factores mencionados líneas arriba.

De ahí que será necesario tomar en cuenta sustancialmente, *la práctica docente regulada a un programa, bajo cierta gestión del plantel y su perfil como docente inmerso en un marco institucional*; es decir, estudiar al docente desde la postura del modelo y sus diversos factores institucionales que regulan esta actividad; localizar cuáles de ellos permiten que el docente acepte, modifique o rechace el modelo.

Se mostraría una visión miope si sólo se considera la acción docente sin el nivel institucional; ya que éste tiene por objetivo: "...poner en evidencia, en su realidad concreta, el carácter dialéctico, positivo y negativo, de cualquier agrupación organizada..." (PALACIOS, J., 1989: 613p.)

Sin hacer omisión de visualizar al docente *in situ* dentro del plantel, se mencionan algunos de ellos.

1. Práctica docente y modelo

La práctica docente se entiende como todo aquello que realiza el docente en el aula junto con sus alumnos para lograr aprendizajes.

Podemos ubicar dos modalidades teóricas una tradicional y otra práctica. Se ha escrito mucho de estos campos, al tradicional se sitúa en el área conductista desarrollada a partir de los setenta; y la práctica a finales de los ochenta. De esta última profundizaremos en los aspectos de la corriente constructivista, del aprendizaje significativo y el concepto de competencias.

Una investigación de campo nos da elementos para observar qué tanto los profesores conocen del programa y cómo lo aplican. Además detectar aquellos factores instituidos que frenan su trabajo como la burocracia.

De inicio, los profesores que se encontraban en el anterior sistema y sufrieron el cambio, y otros que se incorporaron al modelo de competencias, no lo aplican o no obedecen a sus estrategias por evitar un error. Debido a que los errores en lo educativo no son vistos como fuente de superación. En el análisis institucional, se provoca la angustia.

No se debe perder de vista el eje del modelo: constructivista. Sin el afán de rechazar todo intento por alcanzar esta metodología, se pretende valorar los esfuerzos para resaltar evidencias claras del por qué no se logro el modelo y proponer algunas alternativas.

Cuando se habla de que el modelo comparte actualización con las empresas, desafortunadamente no podemos omitir la falta de material; Provocando que los docentes conviertan la práctica en una aplicación teórica.

Los profesores de manera no continua reciben cursos de formación basada en competencias. La formación basada en competencias es aquel sistema en el que se prepara

(entrena) para desarrollar o adquirir (y ejecutar pertinentemente) las competencias claramente. Estos cursos carecen de una base pedagógica cuando en la práctica son dirigidas por personas ajenas a una formación docente. El curso fomenta quizá hasta confusión y se evaden puntos no comprensibles.

En sí el docente carece de herramientas para analizar el modelo educativo en el que está inmerso; lo que ha provocado una omisión de él en la práctica docente o en el mejor de los casos una errónea interpretación.

2. Docente y programa

Aquí se determinará el uso del programa por parte del docente. Cómo lo considera ¿un instrumento normativo - de ejecución- o de orientación? Bajo esta perspectiva Díaz Barriga (1998) considera tres esferas en que se mueve un plan de estudios o programa: la burocrático - administrativa; la académica y la de poder.

El programa al ser diseñado por un supuesto convenio (escuela-empresa) ignora las carencias del plantel y de la situación socioeconómica del recurso humano.

El docente debe concebir al programa de estudios, en otras palabras: "... como un espacio propio, que define a partir de su concepción amplia del mundo, de la sociedad y de su desarrollo intelectual" (DIAZ, 1998: 35p) Es decir, se revisarán los factores instituyentes.

La imposición de un programa y su consecuente canalización del maestro-alumno abren brecha para asimilar el modelo.

El programa resulta ser de vital importancia para los profesores con experiencia y más para el docente "improvisado", incipiente o "nuevo" en la actividad académica, porque más que una guía, de hecho, es su única orientación.

3. Accionar del docente (currículo oculto, vivido o currículo en proceso)

La imposición del programa de estudio limita al docente a interpretar su contenido y elaborar su propia propuesta metodológica. Lo importante es su entrega puntual.

Aplicar una prueba departamental, contradice los principios pedagógicos del modelo al no respetar ritmos de los alumnos ni la pertinencia de las estrategias aplicadas por el docente.

Se debe evitar que el programa de estudio sea cubierto “formalmente”. Debe ser interpretado por el docente: “Debe marcar con claridad, además, los aprendizajes mínimos e indispensables que se esperan, los supuestos globales existentes en relación con el contenido, las concepciones de aprendizaje y didácticas...” (DIAZ, 1998: 58 p).

Se sugiere que el docente considere condiciones contextuales, institucionales, psicopedagógicas de los sujetos de la investigación y no operarlo de manera mecánica.

En su quehacer docente reviste importancia como evalúan o bien, como retoman los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Se requiere re-establecer espacios intelectuales para el debate e intercambio de experiencias de los docentes además de modificar el mobiliario.

Es compromiso del docente que construya formas agradables para aprender. Lo anterior debe lograrse con superar la rutina del docente. Desafortunadamente hay docentes que son atraídos por la inercia en su práctica.

Entonces se debe analizar el rol del docente en cuanto a: estimular el aprendizaje, hacer grata la enseñanza y entusiasmar al alumno. Obviamente que si el docente no está consciente de su situación muy difícilmente podrá superarla.

El docente apela a sentirse seguro en su trabajo y algunos métodos participativos requieren de cierta tolerancia del profesor en cuanto a disciplina, cumplimiento, etc. En sí, existe una desconfianza en los alumnos en cuanto no saben y no pueden realizar nada (se nulifica la autogestión)

No se trata de justificar un método de trabajo sino que muchas veces el profesor no se decide por construir una propuesta metodológica propia atendiendo su experiencia y las condiciones materiales de trabajo.

No podemos olvidar el tiempo que le dedica a la investigación; que dicho sea de paso, es mínimo o nulo por el tiempo reducido, debido a su doble jornada laboral al día.

También se considera la importancia del docente desde una perspectiva sociológica. Visualizar el contexto en que se llevó a cabo su formación y aquel que se considera su lugar de trabajo. Muchos profesores no eligieron “voluntariamente” este trabajo docente, algunos permanecen en él por inercia y no tener otras salidas. Esto puede generar una actitud de

poca motivación hacia aspectos de formación que pueden considerarse válidos y necesarios en este tipo de tarea educativa.

4. Gestión y repercusiones en el docente

Se puede partir desde la planificación que tiene el área administrativa: qué cursos ofrecer, asignación de docentes a materias propias de su conocimiento, estimulación al docente, competencia del docente, preparación adecuada a los estudiantes, etc. La aplicación de un examen departamental por materia es una ignorancia al modelo por no respetar los tiempos del alumno. Es decir, se sigue el ejemplo de las pruebas escritas por parte de CENEVAL (cfr. Pacheco, Teresa: 2000) que tanta polémica han causado.

La gestión manifestada recientemente en el plantel olvida cómo establecer, promover o recuperar un espacio académico.

La falta de un profesor competente orilla al plantel a contratar personas que estén más interesadas en cumplir lo administrativo que preocuparse por lo pedagógico, peor aún en sus alumnos. Esto con el fin de ser contratado el siguiente curso.

La supervisión a los profesores que se realiza en el plantel evita que los docentes experimenten en el aula. El docente no visualiza sus errores lo que limita la posibilidad de reflexión para modificar la práctica de la enseñanza. Esto orilla a que el cumplimiento del programa sea un requisito burocrático. Lo elabora sin el menor esfuerzo: con notas, textos y apuntes que le han funcionado en otros cursos.

La falta de estímulos para su formación como docentes es evidente.

Así uno de los objetivos principales del modelo educativo de competencias en el CONALEP es lograr que el profesor mejore su ejercicio docente y con ello, produzca aprendizajes significativos (competencias) en sus alumnos. Sin embargo, existen factores que no permiten alcanzar éste y otros objetivos, como son: el perfil del alumno y de los docentes al ingresar al plantel; las acciones (gestión) de la dirección del plantel; la práctica curricular; la misma acción docente; su situación laboral; entre otros.

Este modelo retoma los principios del constructivismo para ser eficaz el proceso de enseñanza aprendizaje. Así como también considera fundamental los roles del alumno y el

docente para el logro de los aprendizajes significativos. Y cómo se desenvuelven en el aula (currículum oculto).

II.

En resumen, la teoría del modelo choca con la situación actual del colegio como se ha mencionado. Por ejemplo el desinterés del alumno por iniciar y terminar una carrera técnica; su baja autoestima por ubicarse en una escuela de poca demanda en el Distrito Federal; el desconocimiento en sus generalidades del modelo por parte de los profesores; otros docentes sin conocer la actividad docente; los directivos se dedican a lo administrativo considerando de suma importancia el llenado de documentos, exigencia por cuadros de calificación y por el contrario, no gestionan para elevar la calidad de la enseñanza del docente; etc.

De tal forma que surge la duda de cómo ajustar un modelo que requiere la total entrega del profesorado cuando administrativamente lo minimiza; chocan dos fuerzas institucionales: *lo instituido y lo instituyente; las instituciones externas y las internas*. Por lo que ¿cómo integrar al docente a comprometerse con el modelo?

Se piensa por parte de los docentes, que el modelo está descontextualizado, empero creemos que los protagonistas no cuentan con los requisitos mínimos para abordar este tipo de programa. Como suele suceder: se está avanzado con base a *simulaciones*.

Esta problemática *de ajuste* que se presenta, deberá analizarse con base a las aportaciones de los siguientes campos de estudio:

- El modelo de competencias (EBNC)
- La teoría curricular;
- El análisis institucional;
- La gestión educativa y pedagógica; y
- La práctica docente

¹ Aunque las autoridades continúan diciendo que se ha roto el estigma de preferencia y el conalep ha sido considerado cada vez más por alumnos para cursar su educación media superior.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, J. F. y OTROS (1999) Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. España. ed. Akal.
- ARGÜELLES (comp.) (2000) Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia, México, LIMUSA-SEP, 290 p.
- DIAZ, Ángel (1998) Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico. Argentina. ed. Rei
- MAURI, Teresa (1997) Currículum y enseñanza. Argentina, ed. Magisterio del río de Plata.
- LAPASSADE, Georges (1986) Autogestión Pedagógica. 2ª ed, España, ed. Gedisa.
- PACHECO, Teresa y Ángel Díaz (coord.)(2000) Evaluación Académica. México. ed. CESU-FCE
- PALACIOS, Jesús (1989) La cuestión escolar, España, ed. Laia

