

BENEFICIOS DE LA RIEMS EN LAS INSTITUCIONES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

■ Clemente Apolinar Pérez Reyes*

La Reforma Curricular del Nivel Medio Superior enfatiza la adquisición de competencias genéricas, disciplinarias y extendidas en el egresado de bachillerato de nuestro país. La diversidad de planes y programas, modalidades y dependencias normativas que regulan este nivel educativo, no permitían, dada la diversidad, el libre tránsito, la portabilidad de los estudios y otras ventajas que se persiguen con la creación del Sistema Nacional del Bachillerato, cuyo factor de cohesión es, sin duda el Marco Curricular Común, basado en el enfoque por competencias.

Por esa razón, la importancia que tienen las acciones tomadas por la Secretaría de Educación Pública, en el sentido de unificar la diversidad mediante un elemento aglutinador representado por las competencias genéricas del bachiller, están fuera de toda duda. En este sentido, la transversalidad de las competencias cobra un relieve significativo, dado que éstas podrán ser logradas por las diversas disciplinas que integran el plan de estudios de cualquier institución de educación media superior que aplique este enfoque, independientemente de que sea un bachillerato general propedéutico, un bachillerato tecnológico, agropecuario o industrial o de servicios, pues esto permitirá que los estudiantes logren el mismo perfil de egreso.

Para lograr lo anterior, se requiere que cambien las prácticas educativas. Ya no más clase expositiva, ya no más memorización de contenidos fragmentarios, ajenos a la realidad y necesidades de los estudiantes. Estas nuevas situaciones plantearon todo un reto para el nivel medio superior, retos que la Universidad Autónoma de Nuevo León asumió de una manera responsable.

Las posibilidades que se observan al organizar el contenido de las diversas asignaturas de un plan de estudios de una institución educativa desde una perspectiva de formación por competencias son

muchas y todas de mayor ventaja en relación con la calidad del aprendizaje que se desea que obtengan los alumnos, que la organización por temas.

Esta afirmación, la sostengo con la siguiente argumentación: en primer lugar, definir la competencia o habilidad que se pretende que los estudiantes adquieran, implica que cada una de las fases del proceso enseñanza aprendizaje se invierta.

Aclaremos esta primera argumentación: en la enseñanza tradicional el proceso se organiza de la siguiente manera: se abordan primero los **contenidos o temas**, los cuales son transmitidos verbalmente por el profesor mientras los alumnos mantienen, unos, una actitud de escuchar atentamente; otros, cuchichear entre ellos; otros más, abstraerse. Es decir, como mucho una parte del grupo realiza la escucha activa de lo que el maestro dice, actividad de aprendizaje que solo la aprovechan aquellos que su estilo de aprendizaje es auditiva. Pero el resto de los estudiantes difícilmente van a lograr los propósitos de la sesión o el subproducto de la actividad, puesto que la actitud es pasiva. Acto seguido que termina su exposición, el profesor solicita que los alumnos realicen los ejercicios, y posteriormente los revisa. Lo más probable es que solo los alumnos que aplicaron la **Deep Comprehension** de que habla Biggs,



*Docente de Español y Etimologías de la Preparatoria Núm. 3

logren resolverlos correctamente. El resto no acertará con la resolución de los problemas planteados y no realizarán correctamente el producto esperado. En pocas palabras, no hay alineación constructiva.

Pero... ¿qué ocurre si queremos organizar el proceso de aprendizaje de los alumnos en base a competencias? Como ya se expresó, el proceso se invierte: primero determinamos el problema a resolver por parte de los estudiantes, en seguida los estudiantes deben identificar sus necesidades de aprendizaje, luego se realiza la búsqueda de la información y, por último se regresa al problema para su resolución.

Como podemos ver en la sucinta explicación anterior, las competencias que se ponen en juego con el diseño de la gestión del proceso didáctico, son muchas, ya que implica que el alumno tenga la capacidad o competencia de analizar problemas, separar y distinguir los elementos que entran en juego, identificar sus necesidades de aprendizaje (conciencia de saber lo que se sabe y lo que se ignora, como diría María Elena Chan al parafrasear a Robert F. Marzano), buscar la información necesaria para resolver el problema (función de adquisición y procesamiento de la información) y finalmente, solucionar el problema planteado.

Como fácilmente se puede apreciar, las posibilidades de lograr las competencias por parte del estudiante son más altas con este tipo de gestión del proceso didáctico que si se aplica el proceso de organización por contenidos, pues el sentido que sigue este proceso es lineal, sin retorno, mientras que el proceso por competencias es circular, se concluye donde se inicia, es decir, en el problema, pasándose por las fases ya descritas.

El riesgo que se corre con este enfoque, es que el estudiante no está acostumbrado a este tipo de gestión del proceso didáctico y el maestro tampoco. No obstante, los estudiantes de secundaria, a partir de la generación 2011-2014, ya están acostumbrados a trabajar con este enfoque, pues la Reforma Integral de Secundaria, se aplicó gradualmente en cada ciclo escolar a partir del mes de agosto de 2011*, por lo que las generaciones que desde entonces concluyen el ciclo de educación media-básica, ya están acostumbrados a trabajar bajo el enfoque de competencias, pues las actividades se han diseñado en base a la realización de proyectos.

Las generaciones de maestros que cursaron los diplomados en competencias docentes del nivel medio superior están capacitadas para atenderlos con este tipo de enfoque. Y éste es precisamente el riesgo o limitación que se corre: que el docente de bachillerato no quiera abandonar el cómodo paradigma basado en la preeminencia de la enseñanza, en donde los contenidos procedimentales y actitudinales no tienen ninguna función en el proceso didáctico, y las habilidades cognitivas de los educandos, en consecuencia, no se desarrollen. Lo anterior por priorizar los contenidos conceptuales.

Otro riesgo en relación con el anterior es el que los docentes universitarios del nivel medio superior quieran seguir en el paradigma número uno de Biggs: **“lo que el maestro hace”**, y se nieguen a pasar al paradigma tres: **“lo que el alumno hace”**. Creo que como docentes del nivel medio superior debemos tener muy en cuenta el breve epígrafe de María Elena Chan: **“Maestro, siempre nos cuentas historias, pero nunca nos aclaras su significado”**. **A lo que el maestro, ante las demandas de sus alumnos, les responde: ¿les gustaría que les diera fruta masticada?** Maestros: ya no demos fruta masticada a los alumnos. A esto equivale gestionar el proceso didáctico de la manera tradicional atendiendo más a los contenidos conceptuales que a las competencias, que por definición incluyen las habilidades procedimentales y los valores o actitudes de los educandos. Recordemos que cada uno de los tipos de contenidos responden al conocer (conocimientos), hacer (habilidades) y ser (actitudes, valores).

Las ventajas que pueden observarse en la organización de los contenidos desde un enfoque de secuencia de procesos, como lo muestran las secuencias didácticas del nivel medio superior de la UANL, es que lleva a los alumnos a ejercitarse en el desarrollo de sus competencias, más que en memorización del contenido. Lo declarativo no se descarta, pero ya no es lo único: lo procedimental y lo actitudinal con este enfoque tienen mucho valor en el logro de la competencia. Y más actualmente, que ponen a prueba la resolución de problemas para realizar la actividad integradora de cada etapa por unidad de aprendizaje, lo que requiere que movilicen todas sus competencias para “subir” el producto integrador de aprendizaje a la plataforma Nexus.