
DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS. APERTURA DE TEMAS QUE SIGNIFICAN UN REGRESO A LOS VIEJOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA CASALES

RESUMEN:

En esta ponencia se presenta un estudio de carácter conceptual sobre las características del diseño curricular que se llama diseño por competencias. Se parte de la idea de que el término competencias y las clasificaciones que se derivan del mismo generan una importante confusión, es una babilonia lingüística se afirma en el texto. Se plantea que una ventaja de la aproximación de las competencias es intentar superar el enciclopedismo que caracteriza la enseñanza, pero se reconoce que esta es una meta muy antigua de los sistemas educativos que aún no se logra. Finalmente se hace una comparación de las estrategias de diseño curricular que se derivan de los planteamientos de Bobbitt y Tyler de corte tecnista y los que emanan de la propuesta curricular por competencias. Finalmente se reconoce que es necesario impulsar una discusión sobre otros aspectos del diseño curricular bajo este nuevo modelo educativo

PALABRAS CLAVE: diseño curricular por competencias, modelo curricular Tyler, modelo curricular *tuning*.

INTRODUCCIÓN

Uno de los modelos curriculares que se impulsa con mayor fuerza en la primer década del siglo XXI es el llamado enfoque de competencias. En prácticamente todo el mundo y, en particular en nuestro medio, existe una euforia por establecer planes de estudio fundamentados en las competencias. En varias instituciones de educación superior desde mediados de la década de los años noventa se impulsan reformas curriculares organizados por este enfoque. La reforma a la educación pre-escolar (2004) y la de la educación secundaria (2005) se han llevado a cabo a partir del llamado modelo de competencias. Mientras

que en mayo de 2008 se anunciaba el proyecto de establecer un nuevo plan de estudios para primaria bajo esta perspectiva.

Vivimos una euforia de la propuesta de las competencias, una euforia tan grande como la confusión conceptual que existe respecto de las mismas. La enseñanza por temas se encuentra muy arraigada en nuestro sistema educativo, la aplicación de la propuesta curricular por objetivos de comportamiento se aplicó en México cuando ya tenía una experiencia en EEUU de cerca de 60 años. Por su parte, los primeros planes de estudios elaborados por competencias apenas datan de 1987. (Denyer y otros, 2007)

El objeto de esta ponencia es analizar algunos problemas que en este momento se enfrenta el diseño curricular por competencias, establecer como el debate de las competencias ofrece una perspectiva anti-intelectual caracterizada por elementos caóticos. Al mismo tiempo reconocemos que el debate de las competencias vuelve a poner en el centro de la discusión viejos temas del debate educativo, antiguas aspiraciones que muestran que la lucha contra el enciclopedismo ha sido una batalla perdida por, al menos, un siglo. De esta manera la propuesta de educar por competencias es al mismo tiempo negro y blanco. A través de la perspectiva de competencias se utilizan los modelos de diseño curricular centrados en la propuesta de objetivos de comportamiento. El diseño curricular por competencias es un retorno a los temas establecidos por Bobbit y Tyler, pero sin reconocerlos.

COMPETENCIAS UN CONCEPTO CONFUSO EN LA EDUCACIÓN

El primer aspecto que sobresale cuando uno se acerca a la literatura que aborda el tema de las competencias es la confusión. En un primer momento se enfrenta a una babilonia lingüística, por el término se entienden muchas cosas, entre las cuáles se encuentran: ejecuciones, las acciones que un sujeto realiza, el enunciado de evidencias de logro. La clasificación o señalamiento del tipo de competencias lleva a las expresiones más inusitadas que se puedan encontrar, así se habla de competencias: personales, de ciudadanía, de comunicación,

sociales, interpersonales, disciplinarias (matemática, química, histórica), transversales, metodológicas, clave, genéricas, específicas, entre otras. Esta diversidad sobre el entendimiento de lo que se puede considerar una competencia contribuye significativamente a la confusión en el manejo del mismo. También es un elemento que contribuye a ofrecer poca claridad sobre lo que se pretende lograr en el trabajo escolar. Un docente se enfrenta a la amplia tarea de formar simultáneamente competencias ciudadanas, de comunicación, de relación interpersonal, con algunas disciplinarias.

En esta cuestión también emerge una dificultad para identificar cuál es el origen del término competencia y su uso en educación. No sólo por la primer confusión lexicológica de entenderlo como “competir por algo”, sino por la falta de precisión sobre su surgimiento. Para algunos autores esta cuestión se originó en el mundo del trabajo, se tradujo al ámbito de la formación del técnico especializado (mecánico, electricista) donde un análisis de tareas de manera relativamente sencilla permite clarificar las principales actividades que debe realizar. Esto explicaría porque en el debate nacional fue la Secretaría del Trabajo donde desde fines de los ochenta se trabaja el concepto “competencias laborales”, así como todos los enunciados que se derivan de ello, en particular la delimitación de los criterios de ejecución.

Otra interpretación, un poco menos consistente, sugiere que el sentido de las competencias en el mundo laboral y el ámbito educativo se dieron de manera simultánea. No es claro como pueden sostener esta cuestión al considerar que existe una especie de círculo entre la forma como el mundo del trabajo se apropia de lo que sucede en la escuela, mientras que la educación busca replicar lo que acontece en el ámbito laboral (Denyer, 2007; 28). Mientras que una última postura se apoya en el sentido etimológico del vocablo “competere”, hacer o ejecutar lo que corresponde a cada quien (Tobón, 2008: 43). Se trata esta última de una visión formalista que no ayuda a clarificar el problema.

Desde nuestro punto de vista el conflicto central para la comprensión del término en el ámbito de la educación radica en clarificar dos posiciones que

tienen una diferencia sutil, pero fundamental entre ellas: saber ejecutar una tarea (hacer una búsqueda de información o resolver una ecuación) frente a la capacidad de resolver un problema en una situación inédita (como una forma de conjuntar: conocimientos, con el desarrollo de habilidades en situaciones inéditas). Esta última cuestión, que es objeto propio de la manifestación de una competencia, al mismo tiempo es una evidencia sobre la dificultad de construir una propuesta educativa centrada en competencias. Ya que resulta difícil que en el escenario escolar se trabajen situaciones inéditas de manera permanente. Si bien, en la historia del debate de la educación del siglo XX, se reconoció la importancia de la experiencia como un factor central de la educación.

EL DEBATE DE LAS COMPETENCIAS UN PERMANENTE RETORNO AL PASADO.

Hemos afirmado que el debate de las competencias constituye un retorno al reconocimiento de problemas básicos de la educación, así como a los distintos proyectos educativos que buscaron superarlos. Una cuestión es necesario tener con claridad, esos diversos intentos que se pueden documentar en la historia de la educación de alguna forma han fracasado, la escolarización y la cultura escolar (Meirieu, 2002) han dominado la escena. La escolástica impulsada a través de un modelo de examen a gran escala (ENLACE-EXANI-EGEL) vuelven a colocar en un polo de la formación la capacidad de recuerdo y de uso escolar de la información, frente a las reformas curriculares que buscan un aprendizaje aplicado, cercano a la resolución de problemas.

Recordemos brevemente que el movimiento escuela nueva, a principios del siglo XX, levantaba la bandera de establecer en la escuela la vida, no educar para la vida. Tengamos presente los planteamientos de Dewey y Kilpatrick sobre la necesidad de que la escuela fuera un laboratorio de democracia, para educar al ciudadano, así como las tesis del mismo Dewey sobre el papel de la experiencia en la educación, aprender de lo que se hace y no de lo que se escucha. En síntesis, el movimiento escuela activa criticaba el enciclopedismo del modelo educativo del siglo XIX y pretendía educar a través de sistemas genéricamente

llamados activos, pero que en lo concreto se refieren a la formulación de proyectos, a la resolución de problemas.¹

Muchas otras experiencias y tesis se han sostenido con posterioridad a estos autores, sólo recordemos, la crítica a la educación bancaria (Freire), el desarrollo de conceptos sobre aprendizaje basado en la experiencia (Brunner, 1973) y, en nuestro medio, la propuesta educativa del sistema modular por objetos de transformación. Versión educativa para definir un problema socialmente relevante, pero que en el fondo es un antecedente muy importante para entender las posibilidades de un proyecto de formación en competencias, así como sus límites.

Todas estas propuestas, entre otras, permitirían afirmar que lo que hoy se denomina competencias, responde a un problema muy antiguo en el campo de la educación, al que buscamos dar una respuesta en la actualidad utilizando ese nuevo término en la educación. Perrenaud (1999) concluye que un docente que atiende al debate de las competencias encuentra en el mismo los rasgos de una historia de la discusión de los problemas de la educación. Entonces el reto del debate de las competencias es lograr

DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS, EL RETORNO DE BOBBITT Y TYLER

Más allá de la falta de precisión del término *competencias*, un aspecto donde de alguna forma adquiere concreción el concepto competencias y donde aparece con mayor claridad sus dificultades conceptuales es en la generación de procesos de diseño curricular y, en particular en la elaboración de programas de estudio. Este último tema no alcanza a ser trabajado para efectos de esta presentación.²

¹ No es objeto de este trabajo, pero valdría la pena reconocer que aunque los autores del aprendizaje basado en problemas (ABP) sostienen que esta propuesta pedagógica surge en 1974 en Canadá, en realidad el tema de aprender resolviendo problemas ha acompañado el debate educativo de todo el siglo XX.

² Sin embargo es fácil observar en los llamados programas de estudio por competencias la confusión entre propósitos y actividades, entre objetivos enunciados en términos

Varias actividades nos permiten traer a la memoria los planteamientos efectuados por Bobbitt (1918) y Tyler (1949) en el campo curricular. La primera actividad que sugieren los nuevos especialistas en diseño curricular por competencias es clarificar las demandas del mundo laboral. Aquí encontramos una diferencia entre la literatura europea y la latinoamericana, especialmente la mexicana.³ Si bien en ambas aparece con mayor claridad el pensamiento de Tyler, en el caso de la latinoamericana se tiende a rigidizar el establecimiento de competencias en función de una especie de “análisis de tareas”, o la entrega de listas de actividades, tipo listas de cotejo para que los empleadores determinen el grado de importancia laboral que tiene cada una de estas acciones.

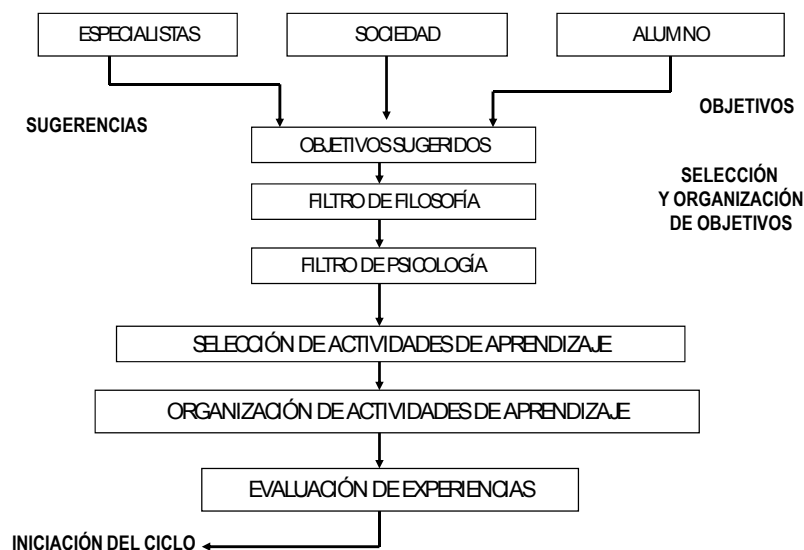
Tengamos presente que Bobbitt (1918) ya planteaba que para la elaboración de un plan de estudios era necesario tener en cuenta la diversidad de aspectos que debe atender la educación desde el uso eficiente del lenguaje hasta la preparación para un desarrollo social eficaz. Entre estas tareas se encuentra la necesidad de atender las exigencias que emanan del mundo laboral.⁴ Si bien correspondió a Tyler, ya en 1949, establecer un modelo de diseño curricular a partir de lo que denominó múltiples fuentes para la elaboración del currículo. En el caso de este autor plantea que los estudios deben partir de analizar a los estudiantes, tener la visión de los especialistas y el punto de vista de la sociedad (cuadro 1).

comportamentales y competencias, entre criterios de ejecución y actividades. Donde no hay confusión es cuando se menciona contenidos y bibliografía, esto es, en los aspectos centrales más claros del debate educativo.

³ Para el primer caso acudimos al informe tuning de Europa (2003), para América Latina al informe (2007) y para México el texto de la BUAP de Patricia Meza.

⁴ Ver en particular los capítulos VI (Método científico para elaborar el currículo y los que corresponden a la sección II del libro dedicada a la Capacitación para la eficiencia ocupacional.

Cuadro 1. Diseño curricular en el modelo Ralph Tyler (1949)

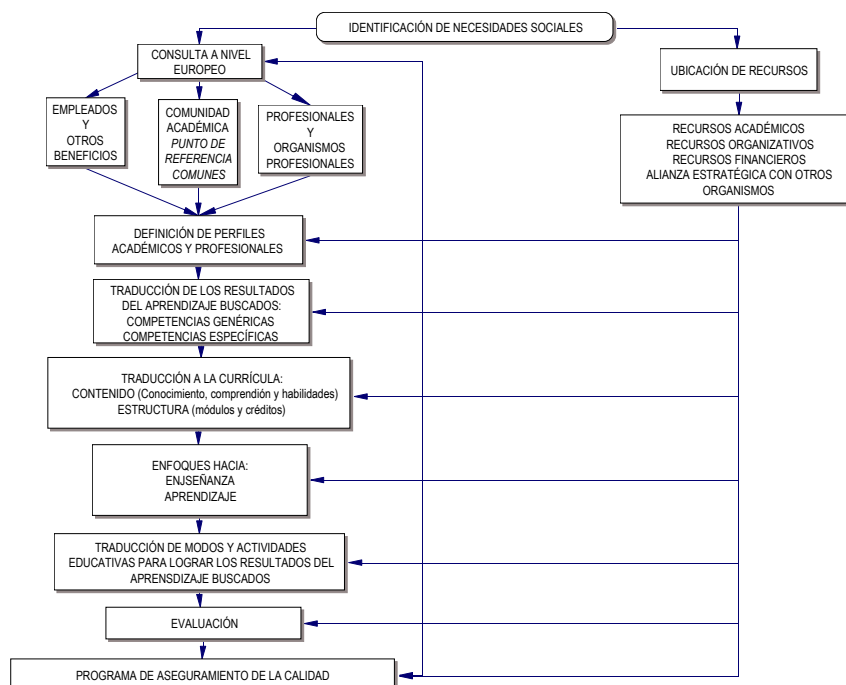


Por demás resulta interesante observar el punto de partida que el modelo tuning europeo propone en 2003. Ciertamente no denomina fuentes del currículo sino le llama identificación de necesidades sociales a través de una consulta a nivel europeo. Esta consulta se realizaría a Empleados y otros beneficiarios, a la comunidad académica y a profesionales y gremios profesionales (cuadro 2). La diagramación de esta estrategia es muy parecida a la que se suele construir a partir del planteamiento de Tyler. De esta manera, el proceso de diseño curricular en ambos autores contiene elementos que reflejan un significativo acercamiento.

En este rubro aparece de una manera muy vinculada a lo anterior la relevancia que tiene el mundo laboral para la formulación curricular. Para el caso de América Latina se han restringido los formularios de estas consultas. Por una parte se induce el reconocimiento de lo que quienes lo aplican denominan competencias genéricas profesionales al entregar un listado de ellas y pedir una clasificación en una escala tipo Liker. Mientras que por otra parte, se hace un

manejo estadístico de las mismas y se presenta esa información como las competencias profesionales a formar (ver cuadro 3). No perdamos de vista el planteamiento que hacia Tyler en 1949: “Desde el advenimiento de la era científica se impidió que la enseñanza incluyera en sus programas todo lo que se aceptaba por saber.... La primera Guerra Mundial exigió impartir capacitación técnica a un gran número de individuos en un lapso relativamente breve. Surgió entonces la idea de análisis de tareas... (éste) consiste simplemente en el estudio de las actividades que desarrolla un obrero en un campo determinado para intensificar el adiestramiento en las más difíciles que deba cumplir” (Tyler, 1949: 22).

Cuadro 2. Diseño curricular por competencias (modelo Tuning Europa)



Cuadro 3. Rankin de competencias según 4 grupos (Tuning América Latina)

Var	Competencia	Académicos	Estudiantes	Empleadores	Graduados
1	Cap. de abstracción, análisis y síntesis ...	1	2	2	2
2	Cap. de aplicar los conocimientos en la ...	2	1	1	1
3	Cap. para organizar y planificar el tiempo ...	17	17	9	14
4	Conocimientos sobre el área de estudio y ...	3	3	3	4
5	Responsabilidad social y compromiso ...	9	11	10	17
6	Cap. de comunicación oral y escrita ...	8	9	13	13
7	Cap. de comunicación en un segundo ...	20	10	22	15
8	Hab. en el uso de las tecnologías de la ...	14	12	15	10
9	Cap. de investigación.	4	6	7	6
10	Cap. de aprender y actualizarse ...	7	5	8	5
11	Hab. para buscar, procesar y analizar ...	15	19	19	18
12	Cap. crítica y autocrítica.	12	14	18	19
13	Cap. para actuar en nuevas situaciones.	21	20	21	20
14	Cap. creativa.	10	13	14	16
15	Cap. para identificar, plantear y ...	5	4	5	3
16	Cap. para tomar decisiones.	13	8	12	8
17	Cap. de trabajo en equipo.	11	15	6	9
18	Hab. Interpersonales.	24	25	20	22
19	Cap. de motivar y conducir hacia metas ...	23	22	17	21
20	Compromiso con la preservación del ...	26	27	26	27
21	Compromiso con su medio socio-cultural.	19	24	25	25
22	Valoración y respeto por la diversidad ...	22	21	23	26
23	Hab. para trabajar en contextos ...	27	23	27	23
24	Hab. para trabajar en forma autónoma.	25	26	24	24
25	Cap. para formular y gestionar proyectos.	18	16	16	12
26	Compromiso ético.	6	7	4	7
27	Compromiso con la calidad.	16	18	11	11

Una coincidencia más, entre ambos modelos de diseño curricular consiste en el enunciado de comportamientos observables que permitan tener una garantía objetiva de que un aprendizaje se ha obtenido. Esta cuestión se lograba en la formulación tyleriana a partir del establecimiento de objetivos

comportamentales, así el autor expresa: “Cabe concluir entonces en que la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que al mismo tiempo identifiquen el tipo de conducta que pretende generarse y el contenido del sector de vida donde aplicará esa conducta” (Tyler, 1949: 50). No podemos desconocer que en el diseño curricular por competencias una actividad relevante consiste en el establecimiento de las evidencias de desempeño. En estas evidencias se solicitará al estudiante que muestre el saber-hacer que subyace en una competencia, la evidencia permite establecer una estrategia de evaluación, por lo tanto debe contener elementos observables.

Cabe recordar en esta perspectiva es muy clara en el mundo laboral. De hecho la insistencia que tienen los proyectos curriculares por competencias de establecer evidencias guarda una estrecha relación del proceso por el cual se incorporaron al mundo educativo. Esto es, al ingresar en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, el establecimiento de evidencias de desempeño y de las condiciones en que ese desempeño se presentaría tenían una amplia razón de ser. Al pasar al mundo académico, la cuestión puede no ser tan simple, para algunos autores una evidencia de desempeño es al mismo tiempo elaborar un ensayo, resolver de manera correcta un examen o realizar una actividad compleja que implique la resolución de un problema.

Muy vinculado a esta cuestión se encuentra la amplitud de áreas donde se formarán las competencias. El planteamiento de objetivos a partir del modelo de Benjamín Bloom establecía comportamientos cognitivos, afectivos y psicomotrices. Hoy bajo el modelo de competencias se habla del desarrollo de competencias de convivencia, personales e interpersonales, de comunicación, al mismo tiempo que bajo el rubro de competencias genéricas (las que son comunes a todas las profesiones) y específicas (las que dependen de un campo profesional) se pretende formar las que se llaman de responsabilidad social y compromiso ciudadano; conceptuales; instrumentales, actitudinales, etcétera.

La perspectiva de que la formación es un tema más amplio que el desarrollo de conocimientos o el aprendizaje de ejecuciones, si bien, resulta muy interesante,

al mismo tiempo vuelve compleja la actividad educativa, desdibuja los procesos de planeación de actividades y de conducción didáctica de un curso.

UNA REFLEXIÓN FINAL

Abrimos esta ponencia con tres ideas. El diseño curricular por competencias constituye una expresión contemporánea de la estrategia de elaboración curricular formulada por Tyler en 1949, varias coincidencias entre ambos planteamientos permiten realizar esta afirmación. Si bien, debemos reconocer que el planteamiento de las competencias en algunos aspectos refleja el avance que el debate educativo ha tenido en estos sesenta años. Varias perspectivas de la cosmovisión que el pragmatismo tecnicista que subyace en la construcción curricular de la primera década del siglo XX, a partir del trabajo de Bobbitt permanecen en el debate por competencias. Entender y atender a las necesidades del mundo del trabajo, privilegiar la opinión de los empleadores para la definición de los temas centrales de la formación. Aplicar una estrategia relativamente similar al análisis de tareas para la decodificación de una competencia. Reconocer que el logro del aprendizaje sólo se puede determinar a través de ejecuciones, en un caso denominadas objetivos de comportamiento, en otro evidencias de desempeño y condiciones de su demostración. Proponer que la educación debe atender a procesos complejos, en un caso denominados objetivos cognoscitivos, psicomotrices y afectivos, en el otro caso por largo enunciado de competencias de muy diverso orden: personales, conceptuales, instrumentales, metodológicas.

En todos los casos debemos reconocer que todo esto entra en conflicto con la forma de trabajar que tienen tanto los que realizan una planificación curricular, como los docentes: la selección y organización de contenidos. Pero al mismo tiempo permite comprender las grandes confusiones que existen en este momento en nuestro país respecto a lo que se puede denominar una competencia. En algunos casos es una ejecución, una actividad, un objetivo de comportamiento. Parte de este problema proviene de que la formulación de

planes de estudio por competencias es tan compleja que se convierte en una práctica irreflexiva que simplifica el problema.

Sin embargo, el valor que más destaca en la propuesta por competencias, es reconocer que ya es tiempo de superar una visión escolar, centrada sólo en el manejo de la información, de alguna forma enciclopedista que caracteriza a nuestro sistema educativo. El debate por competencias abre un problema muy antiguo en el campo de la educación educar para vivir mejor, para usar la información aprendida en situaciones cotidianas. Pero al mismo tiempo reconocer que la política educativa envía mensajes contradictorios frente al proyecto educativo por competencias (esto es educar en base a problemas de aprendizaje, en situaciones cercanas a la realidad) los sistemas de exámenes a gran escala reflejan una perspectiva centrada en el dominio de los contenidos de los planes de estudio.

En esta ponencia no hemos abordado todos los problemas que subyacen en el debate por competencias, ni siquiera hemos trabajado otras dificultades que enfrenta el diseño curricular bajo esta perspectiva, ni las deficiencias que tienen los programas de estudio que se integran a estos procesos curriculares.

En los hechos esta ponencia es una invitación a profundizar en el estudio de esta propuesta educativa con el fin de avanzar en proporcionarle alguna solidez a la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beneitone, Pablo; Esquetini, César; González, Julia; Maletá, Maida; Siufi, Gabriela y Wagenaar Robert (2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad Deusto

Bobbitt, Franklin (1918). *The curriculum*, Illinois: The University of Illinois Library.

Bruner, Jerome y David Olson (1973). "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada", en *Perspectivas*, vol. III, núm. 1, Madrid: UNESCO.

-
- Castellanos, Ana Rosa (s/f). "Metodologías para definir competencias" en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase 1*. Bilbao: Universidad Deusto. Universidad Groningen
- Meirieu, Phillipe (2002) *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro
- Meza, Patricia (2008). *Las competencias que requiere el sector empresarial mexicano de los egresados universitarios*. Puebla: Instituto de Investigaciones Sociales y Humanidades-BUAP.
- Perrenaud, Phillipe (1999). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago: Dolmen.
- Tobón, Sergio (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tyler, Ralph (1970). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel. (Citado en todo el texto por el año de su publicación en inglés 1949).