

QBC: El Curriculum Basado en Competencias⁽¹⁾

Gustavo Hawes Barrios ⁽²⁾

Índice

1	Presentación	2
2	De la noción del Curriculum Basado en Competencias	2
3	El Curriculum Basado en Competencias como moda o tendencia	3
4	Cambios y demandas de cambio desde el Curriculum Basado en Competencias.....	4
4.1	En lo conceptual	4
4.2	En lo pedagógico didáctico	6
4.3	En lo evaluativo	7
5	Las demandas de un Curriculum Basado en Competencias	8
5.1	Demandas sobre la política educativa	8
5.2	Demandas sobre el curriculum escolar	9
5.3	Demandas sobre la organización escolar	10
5.4	Demandas sobre la evaluación de los aprendizajes	11
6	La persona en el complejo individualidad-sociabilidad.....	12

¹ Versión ampliada de la intervención en el Seminario de la RIPU realizado en la Universidad Cardenal Silva Henríquez, Santiago, en Diciembre de 2004. El autor agradece a los organizadores del Seminario la invitación a participar en el mismo.

² Académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Universidad de Talca. Dirección electrónica: ghawes@utalca.cl

1 Presentación

La educación chilena ha enfrentado últimamente resultados que no satisfacen a las autoridades, así como tampoco a los actores del sistema ni a la comunidad nacional. No es necesario repasar los pobres resultados obtenidos en pruebas internacionales como TIMMS y PISA, así como los que se visualizan en las pruebas nacionales de SIMCE y PSU.

Las críticas generalmente recaen sobre el sistema, pero de manera particular aluden a los profesores. Su tenor es disímil y variado: desde quienes insisten en que los docentes no saben las materias que enseñan pero saben mucha pedagogía, hasta quienes defienden la tesis contraria. Una posición pendular no resuelve nada. Lo que queda es meditar, desde la perspectiva de la profesión, qué cambios deberemos hacer en nosotros y nuestras prácticas para elevar los niveles educativos del país.

Desde la administración, la reflexión debe caminar por los aportes y apoyos que deben brindarse para que estos cambios se hagan posibles. Similarmente en relación al currículum y su construcción.

Una alternativa estratégica que está re-emergiendo con bastante fuerza en los últimos años es la del enfoque basado en competencias. De hecho, definiciones del currículum nacional de enseñanza básica así como de la rama técnico profesional de la enseñanza media hacen alusión a ellas. En el nivel de la educación superior, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado pone entre los criterios de acreditación de un programa que el currículo de la carrera debe ser funcional al perfil de egreso, “considerando tanto las competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como las de carácter general y complementario”.

Las secciones de esta presentación aluden a los aspectos que consideramos más relevantes de este enfoque.

2 De la noción del Currículum Basado en Competencias

El currículum basado en competencias así como la educación basada en competencias son términos que aparecen cada vez con mayor frecuencia en el discurso pedagógico de todos los niveles, a pesar de no ser un fenómeno nuevo en la historia de la educación. Ante la multiplicidad de discursos se advierte una cierta carencia de correlación en cuanto al significado del currículum basado en competencias.

Dos enfoques principales pueden distinguirse en este campo: de la tradición europea y de la norteamericana. Esta última, surge ya en los inicios del siglo pasado, como expresión de la racionalización del proceso de trabajo desarrollado en las empresas Ford. El enfoque extremadamente analítico y reductivo caracterizó al fordismo, permitiendo el establecimiento de plantas y procesos de montaje de alta efectividad y eficiencia. Lo más característico es la descomposición de tareas y procesos complejos en tareas individuales, unitarias, segmentadas. La metáfora del átomo puede ayudar, cuando a la hipótesis de que cualquier compuesto orgánico puede ser reducido a los átomos que lo integran, se asocia de manera automática la hipótesis inversa, a saber, que de la suma o yuxtaposición de átomos puede surgir un compuesto similar.

El otro enfoque es el que puede denominarse “europeo”, centrándose en la noción de competencia como un complejo más que como una unidad mínima. Esta aproximación procede en términos más moleculares que atómicos. La metáfora se basa en que átomos

diversos conforman una molécula, la cual es diferente a cada uno de sus componentes, sus propiedades no se encuentran en ninguno de los átomos que la componen. Ejemplo clásico de ello es el agua: dos gases que forman un líquido con propiedades completamente propias y diferentes.

El texto que sigue se enmarca en la tradición europea. Una idea crítica que se pone ahora es cómo concebir a la persona humana en el contexto del complejo individualidad-sociabilidad. A esto nos referiremos en la última sección que cierra este artículo.

3 El Currículum Basado en Competencias como moda o tendencia

Las modas y las tendencias no son lo mismo. Las modas suelen ir y venir sin dejar rastros. Quizás el caso más dramático es el de la tecnología educativa, moda importada en la década de los 70, en un contexto proclive al modelo, que pasó y no produjo grandes ni permanentes modificaciones en el sistema ni la cultura educativos nacionales.

¿Por qué el currículum basado en competencias podría ser una moda? Cualquier iniciativa puede convertirse en moda cuando se transforma o se queda en mera palabrería, sin involucrar ni comprometer las culturas, las prácticas, los valores de los profesores. Las modas son la expresión del gatopardismo de la educación: cambiemos todo para que todo siga igual.

¿Por qué no es una moda y sí una tendencia?

Es posible pensar que el currículum basado en competencias es más una tendencia que una moda, porque aporta una visión nueva e integradora de la educación, a la vez que proporciona un léxico y una lógica que permiten sistematizar prácticas ya vigentes en muchos ámbitos del medio educativo.

Primero, siguiendo una antigua tradición, el currículum basado en competencias se centra sobre resultados. Si bien se considera que los procesos son fundamentales, éstos sólo tienen sentido en la medida en que hay resultados. Desde el punto de vista político, el currículum es un programa para la transformación de la sociedad a través de la construcción de pautas de comportamiento ciudadano que sean efectivas, observables, evaluables.

Segundo, responde a la necesidad de superación del paradigma cartesiano que ha regido por tantos años los modelos formativos, caracterizado por una insistencia en lo intelectual con desmedro de lo manual y lo afectivo; una visión fraccionaria y fraccionada del saber humano, concibiéndolo como compartimientos estancos o vasos no comunicantes; la hipótesis optimista de que al final la síntesis se genera necesaria e indefectiblemente en el sujeto

Tercero, parece ser lo socialmente más conveniente para una sociedad que quiere desarrollarse más que meramente crecer, como es el caso de la sociedad chilena. Esta afirmación encuentra apoyo en las secciones siguientes.

4 Cambios y demandas de cambio desde el Curriculum Basado en Competencias.

4.1 En lo conceptual

El modelo de competencias involucra tanto ejecuciones como procesos cognitivos y afectivos. En este sentido se trata de un concepto que debe ser entendido en términos de complejidad: la competencia no es la simple adición o secuencia más o menos fluida de operaciones claramente especificadas, sino que la síntesis original que realiza un sujeto en forma de un plexo en el que confluyen de manera propia y original las capacidades, memoria e historia, afectos y expectativas, redes sociales, etc., del sujeto, con componentes cognitivos, procedimentales, afectivos, interpersonales. Esta síntesis configura la competencia actuante y viva en un sujeto determinado. Por cierto, en este sentido no hay dos sujetos idénticamente competentes en relación a algo, en atención a la originalidad de cada uno; no obstante, puede haber dos sujetos que, siendo diferentes, pueden ejecutar una competencia de manera comparable, o con similares estándares de logro ⁽³⁾.

El concepto de competencia no es compatible con el modelo conductista. Éste se focaliza sobre lo que es observable y mensurable como la única realidad de rango científico; el modelo de competencias acepta la existencia de procesos no visibles. Además, se entiende que los aprendizajes nunca son unidimensionales. Un desafío es desarrollar los recursos prácticos para enfrentar esta modalidad y que los estudiantes puedan ser más exitosos.

Al fijar las competencias como ejecuciones definidas, identificables y, por ende, evaluables, el enfoque conductista llevará a una visión reductiva de la educación, centrándose en la externalidad de las acciones de los estudiantes más que en los procesos, particularmente los procesos interiores y superiores

La complejidad, en cuanto rasgo propio y fundamental de las competencias, se ve reducida cuando se la traduce en un curriculum. Particularmente esto se nota cuando tenemos currícula fraccionarios –como los vigentes en la educación nacional- en que los saberes (organizados en asignaturas o “subsectores”) se conciben de manera autónoma y relativamente inconexos unos con otros. La fragmentación, inconexión y reducción del curriculum llega a un ejercicio de la enseñanza que también es fragmentario, inconexo y reductivo.

Sobre una base de realismo curricular mínimo, lo que se tiene hoy en el curriculum nacional es un conjunto de mínimos requeridos. En esto no hay grandes cambios con rela-

³ Una noción similar es propuesta por el programa Chilecalifica del Ministerio de Educación y Ministerio del Trabajo (en www.chilecalifica.cl):

“Las competencias son la capacidad que tiene un individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos y de acuerdo a los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo.

Ellas no consisten en los conocimientos teóricos de las personas (“Saber”) ni tampoco sólo en las destrezas prácticas (“Hacer”), sino en la capacidad de ligar ambas esferas en el “Saber Hacer”.

A diferencia de los conocimientos y las aptitudes prácticas, que pueden ser validados a través de los diplomas y títulos del sistema de educación técnica y profesional, las competencias requieren de un sistema especial de evaluación y certificación, lo que constituye un esfuerzo altamente innovador para Chile.”

ción al enfoque de competencias. El enfoque de mínimos, sin embargo, se refiere a los contenidos curriculares y no a los logros de los estudiantes. En otras palabras: se trata de que los estudiantes logren máximos resultados sobre un currículum mínimo. No se trata de conformarse con resultados mínimos para un currículum mínimo. Los datos señalan que –al menos en la enseñanza media- el currículum “mínimo” se ve reduccionado a su vez por las prácticas de enseñanza en los liceos y colegios.

La enseñanza, por tanto, no puede quedar reducida a un listado de competencias previamente definidas por algún ente central, impidiendo en los hechos la búsqueda de metas y propósitos que expandan el espíritu del profesor y el estudiante hacia aspectos no considerados o que están ocultos en el currículum actual.

El carácter de integridad e integralidad de la formación ha sido una constante presente en los discursos que fundan las decisiones políticas y técnicas en educación, independiente del nivel institucional en que se produzcan. Este planteamiento se asocia por una parte a una noción cultural más amplia, cuyo origen se remonta quizás hasta el mismo renacimiento europeo –cuna y fuente de la modernidad–, que propugna la formación de un nuevo hombre, individuo autosuficiente y armónicamente desarrollado (ideales que a su vez se remontan a la paideia griega, como ideal del caballero bello y bueno: kalós kaí agathós) (4).

⁴ Los planteamientos de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado dan cuenta de estas aspiraciones cuando plantean que

“... el currículo de la carrera en función del perfil de egreso previamente definido, considerando tanto las competencias directamente vinculadas al desempeño profesional como las de carácter general y complementario.

(...) El plan de estudios debiera contemplar explícitamente objetivos de aprendizaje de carácter general, tales como:

- Comunicación: Capacidad para comunicarse de manera efectiva a través de el lenguaje oral y escrito, y del lenguaje técnico y computacional necesario para el ejercicio de la profesión.
- Pensamiento crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia y el razonamiento para emitir juicios fundados.
- Solución de problemas: Capacidad para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos.
- Interacción social: Capacidad para formar parte de equipos de trabajo, y participar en proyectos grupales.
- Autoaprendizaje e iniciativa personal: Inquietud y búsqueda permanente de nuevos conocimientos y capacidad de aplicarlos y perfeccionar sus conocimientos anteriores.
- Formación y consistencia ética: Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios del otro, como norma de convivencia social.
- Pensamiento Globalizado: Capacidad para comprender los aspectos interdependientes del mundo globalizado.
- Formación Ciudadana: Capacidad para integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana.
- Sensibilidad estética: Capacidad de apreciar y valorar diversas formas artísticas y los contextos de donde provienen”.

La práctica, no obstante, no ha estado a la altura de tan elevadas aspiraciones. Las restricciones de tiempo, espacio, recursos, capacidad profesional e institucional han hecho que se tengan versiones diferentes de la propuesta, asociadas curiosamente a estructuras socioeconómicas y culturales, a estructuras de poder mayor o menor por parte de los actores principales (sostenedores, padres de familia).

Cuando se critica al currículum basado en competencias como un enfoque que reduce el horizonte de la formación y del trabajo pedagógico al entrenamiento en los comportamientos privilegiados en el listado oficial de las competencias que deben ser aprendidas por los estudiantes, se cae en el doble engaño de pensar que lo que tenemos actualmente es realmente una respuesta moderna, justa y equitativa para las grandes mayorías, y, por otra parte, que la educación escolar puede ser reducida a un proceso de entrenamiento de capacidades o funciones disjuntas.

Una pregunta legítima que cabe hacerse desde el punto de vista conceptual es la relativa al componente ideológico que da sustento al enfoque de competencias. Si nos remontamos a los orígenes del concepto de competencia (los planteamientos del psicólogo McClelland, por ejemplo), nos encontraremos con una visión funcional de la educación: formación para el desempeño de ciertas competencias en ciertos contextos. Multiplicando este enfoque por el tamaño del sistema educativo y saliendo del marco de la empresa para plantearnos a nivel de sociedad, no parece tan viable pensar que son lo mismo. Sin embargo, siempre podrá quedar la sospecha del “hermano mayor” actuando con mano invisible entre nosotros.

Finalmente, en el plano conceptual, se hace necesario establecer los vínculos entre la teoría y la práctica real del aula. La tradición en los procesos de cambio inducidos en el sistema educacional (tradicionalmente llamados reformas) tiene su punto de partida en una nueva conceptualización, orientada a mejorar las cosas, procesos y logros del sistema educacional. Luego, se entiende que estos conceptos –que permiten dar cuenta de los defectos y déficits observados– instalan una práctica ad hoc. El intelectualismo subyacente a este enfoque considera que el cambio de los conceptos necesariamente antecede al cambio de las prácticas.

Una visión alternativa, que tiene profundo impacto en cuanto a los procesos de instalación, partiría desde el énfasis sobre las prácticas y los conceptos que interactúan, sinergiándose y enriqueciéndose. Bajo esta óptica, los procesos de cambio requieren una estrategia de instalación más que una de imposición.

4.2 En lo pedagógico didáctico

Lo pedagógico-didáctico tiene que ver directamente con la distinción hecha en el párrafo anterior entre instalación e imposición. El énfasis estará puesto sobre la idea de instalación. Ésta se asocia directamente a la relación con los profesores, que son los principales actores de este proceso: los docentes cambian más eficientemente en la medida en que se ven involucrados en prácticas que son suyas y a la vez son exitosas. El punto más crítico parece ser entonces cómo lograr que los docentes se involucren en prácticas nuevas, para lo cual se requieren estrategias más de orden político-técnico que propiamente técnico-pedagógico. Es esperable, entonces, que existan preguntas que pongan en cuestión la posibilidad y viabilidad de instalar un currículum basado en competencias en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

¿Sólo otro nombre para los antiguos objetivos conductuales? Podría pensarse que la visión de competencias no añade mucho al modelo vigente desde hace 40 años en Chile que tiene que ver con los objetivos de conducta. No se aprecia cuánto aporta el concepto

de competencia, ya que los objetivos también se expresan en términos de operaciones o comportamientos que deben evidenciar los estudiantes como resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo esta lógica, podría pensarse que se trata de cambios de discurso sin cambios en las prácticas ni en la cultura.

Hablar de curriculum basado en competencias es pretender algo más que un cambio en el discurso toda vez que va orientado a que se produzcan cambios en las prácticas y en la cultura de las escuelas y los docentes, de los alumnos y sus padres. El proceso de transformación cultural, sin embargo, es complejo y de lento desarrollo. Además requiere de una cantidad de recursos y decisiones asociadas que no se ven en estos momentos.

Una pregunta realmente crítica asociada a lo anterior es si las condiciones reales de las aulas permiten un enfoque de educación basada en competencias para el curriculum basado en competencias. En esta perspectiva, las condiciones reales de las aulas de la mayoría de los colegios, particularmente los que atienden a los sectores más desprotegidos de la población, no permiten –al parecer- desarrollar una pedagogía de competencias en el pleno sentido.

Por cierto, no sólo es cuestión de recursos para la enseñanza sino también de número de estudiantes por aula y por docente, de capacidades instaladas y adecuadas, de redes y recursos de apoyo didáctico y desarrollos pedagógicos (libros, medios, software).

El curriculum basado en competencias y la enseñanza correspondiente demanda formatos de apoyo didáctico y medios compatibles con una visión orientada a desempeños concreto-contextuales más que abstractos y fraccionarios; más holísticos que parciales; más complejos que lineales.

Los profesores son el segmento que mayor presión recibe y siente cada vez que se pretende introducir cambios. Por un lado, se encuentran las presiones provenientes de un aparato gubernamental centralizado que busca poner concepciones y estrategias en los centros educacionales. Por otra parte, existe la presión de los padres de los estudiantes, quienes toman en cuenta principalmente los aspectos visibles del proceso: resultados en exámenes nacionales (SIMCE, PSU), tasas de aceptación en instituciones de continuidad (Liceos, Universidades), rigor de los procesos disciplinarios. Los padres suelen representar un segmento bastante conservador de la educación.

Los profesores, sin contar con los recursos, el apoyo, el tiempo, etc. necesarios, se ven presionados por el aparato central a cambiar; sin tener los medios ni el tiempo, hacemos como que cambiamos. Gatopardismo, nuevamente.

4.3 En lo evaluativo

La concepción de la competencia como un plexo complejo de capacidades, actitudes y comportamientos que se ponen en juego en un contexto determinado para resolver cierto tipo de problema, hace pensar en la inviabilidad de un modelo evaluativo centrado únicamente –o casi únicamente– en el conocimiento que un estudiante pueda tener y su capacidad para reproducirlo o aplicarlo de manera más o menos mecánica.

Las complejidades de la evaluación de las competencias ponen la alerta a un sistema como el actualmente en práctica en el país que privilegia una modalidad escrita –en el mejor de los casos- o simplemente de marcar (en las pruebas del SIMCE o las PSU).

La reducción del campo de la competencia a uno de sus componentes –y no siempre el más importante- lleva a tomar decisiones sobre la base de información que es a la vez incompleta y sesgada. Es incompleta porque es abstracta: deja de lado la consideración de las características y condiciones del entorno donde se desenvuelve el estudiante, la

estructura de relaciones que mantiene con su medio, y la estructura y dinámica de las relaciones al interior de la escuela. Es sesgada por su mismo reduccionismo, con un énfasis exagerado e inapropiado sobre las destrezas intelectuales.

El Currículum Basado en Competencias necesita evaluación basada en competencias lo que pone en cuestión nuestros habituales modos de examinar, evaluar y calificar el trabajo de los estudiantes.

En este plano se distinguen básicamente dos enfoques: uno, la evaluación construida ad hoc por el profesor para un determinado grupo de estudiantes; dos, la evaluación construida ad hoc para un determinado conjunto del currículum, con prescindencia de las características específicas de los estudiantes y de las condiciones bajo las cuales se han desempeñado.

El primer enfoque tiene como ventaja principal la no comparabilidad de los resultados entre un grupo y otro cuando las mediciones han sido hechas utilizando instrumentos y escalas de transformación diferentes. El segundo, porque deja en la oscuridad las dimensiones contextuales de los estudiantes; en el mejor de los casos, registrando solamente los datos (Simce, PSU), pero sin que ello implique decisiones sobre las puntuaciones de los sujetos.

Ambos enfoques tienen ventajas que deben ser rescatadas: el primero, la consideración de las dimensiones contextuales de los estudiantes; el segundo, la comparabilidad de los resultados. ¿Es posible alguna estrategia que permita este rescate y no caiga en las perversiones anotadas?

Este punto se aborda de manera más detallada en la sección 5.4 de este informe.

5 Las demandas de un Currículum Basado en Competencias

A estas alturas de la discusión parecería claro que un currículum basado en competencias no puede ser instalado sin más en un centro o un sistema educativo cualquiera. Las demandas que acarrea son tan fuertes que traspasan incluso los muros del aula y se proyectan al conjunto del ente escolar. La organización de la escuela, las relaciones entre sus miembros, la definición de las tareas de los actores, la manera de evaluar y responsabilizarse, son –entre otros– algunos de estos efectos.

El efecto sistémico del enfoque se nota en que ninguno de los cambios individuales es suficiente: cada uno demanda los demás, en orden a disponer de una estructura general de soporte. No se reclama aquí por la universalidad u homogeneidad de un planteamiento para el conjunto del sistema educativo, sino por la existencia de las condiciones que lo hagan efectivamente viable en un marco de convivencia con otros enfoques.

5.1 Demandas sobre la política educacional

Las demandas sobre política son ambivalentes: por una parte, se buscan índices cuantitativos que reflejen los avances en este plano, que muchas veces son extrapolados al conjunto del sistema. Así, se dice que la educación chilena está entre las mejores del continente y luego se argumentan tasas de cobertura; pero es sabido que la cobertura es un indicador completamente insuficiente para dar cuenta de la calidad.

Existe también el foco sobre resultados sobre pruebas o exámenes tanto nacionales (en particular las pruebas del SIMCE) como internacionales (las conocidas

experiencias de TIMMS y PISA). A partir de resultados obtenidos por los instrumentos del SIMCE –con todo el sesgo que tienen: exámenes rendidos sobre una fracción del currículum y un rango reducido de tipos de respuesta– se diagnostican los resultados y los procesos de la educación chilena, así como se proponen acciones de rango netamente político.

Quizás la iniciativa más relevante en este plano ha sido el Programa de las 900 Escuelas que atiende a los centros educativos ubicados en el primer decil de los rendimientos observados en SIMCE. Esto se ve complementado con diversas iniciativas del Ministerio de Educación en orden a apoyar y promover a los centros con mayores problemas.

Otras iniciativas, sin embargo, van en el camino opuesto: premiar a los mejores y castigar a los que rinden menos: por ejemplo, aumentar la subvención estatal a los centros del 25% superior en la distribución a costa de los aportes a los centros del 25% inferior de la misma (el famoso “principio Mateo”: a los que tienen se les dará y a los que no tienen se les quitará, parodiando a Mt 25:29).

Las primeras apuntan a apoyar a quienes están débiles o evidenciando menores rendimientos; la última, en cambio, aplica la lógica del mercado sugiriendo una especie de darwinismo educativo donde sólo sobreviven los más capaces.

Ciertamente los bajos resultados son fuente de preocupación y semillero de propuestas de acción. Independiente del tenor ideológico de cada una, son valiosas en cuanto representan un interés en el mejoramiento del sistema y sus logros.

Una visión de currículum basado en competencias es una propuesta que puede ser interesante no sólo al nivel de las definiciones, ni siquiera de las especificaciones curriculares, sino al nivel de las prácticas concretas que pueden desarrollarse teniendo a la vista criterios superiores como son la realización personal, la inserción positiva en el marco social, la proactividad y la libertad de espíritu, la empleabilidad y la responsabilidad ciudadana.

5.2 Demandas sobre el currículum escolar

El currículum se refiere directamente a la selección, organización y secuenciación de una propuesta de formación que se hace normalmente desde un centro (Ministerio, Sostenedor) hacia una periferia (sistema educacional, centro educativo). Ocasionalmente el flujo de información es doble y las decisiones se ven informadas permanente a partir de la evidencia empírica disponible.

Una pregunta clave es la de para qué es el currículum, qué propósitos sirve, lo que se traduce en la cuestión de cuál es el perfil esperado del sujeto que egrese de un determinado nivel o rama del sistema. En el caso de la formación profesional universitaria, esto se suele expresar en términos de “perfiles profesionales” que se ofrecen a la sociedad y sus miembros. Estos perfiles son descripciones de posibilidades de actuar de los profesionales en el marco de los contextos de desempeño que le son atribuibles. De esta forma, es propio del perfil de egreso de un profesor el enseñar –entre otros; no le es propio dirigir un centro educativo (a menos que se prepare especialmente), ni hacer una cirugía de corazón (a menos que estudie una nueva profesión).

Consiguientemente, la sociedad tiene el legítimo derecho de demandar de un profesional que pueda desempeñar aquellos conjuntos de competencias que le son propios por definición, también un estudiante universitario estaría en condiciones

de demandar de la institución que se le brinden las oportunidades para lograr el dominio de aquellas competencias que son cruciales para su vida profesional. Esto traduce la demanda de funcionalidad respecto de las competencias que deben ser exhibidas por el egresado en un desempeño exitoso en el ambiente hacia el cual ha migrado o transitado

Un curriculum basado en competencias demanda –por la propia concepción de qué es una competencia– incorporar de manera práctica nuevas variables como las de afectividad, interpersonalidad, procedimientos, que junto con los aspectos cognitivos darán origen en una síntesis propia a los plexos identificatorios de las competencias a la vez que idiosincráticos para cada uno de los sujetos. Esto requiere, por su parte, la definición y adopción de definiciones estratégico-curriculares mayores, entre las cuales destaca la demanda de cómo incorporar las variables afectivo-actitudinales –por ejemplo- en la planificación de la enseñanza de las matemáticas, de las ciencias, de la filosofía, del arte. El impacto sobre la didáctica parece obvio, convirtiéndose quizás en uno de los ejes más críticos de la implementación de un curriculum basado en competencias.

Siempre en la línea de los contenidos, se necesita definir criterios y procedimientos para la incorporación y salida de contenidos del curriculum. Con esto se pone el tema del sentido de los contenidos en cuanto tales: los contenidos son más que estructuras semánticas verbales sino que se refieren a estructuras semánticas y sintácticas vitales.

5.3 Demandas sobre la organización escolar

Las demandas en este plano se formulan de manera importante sobre la formación de equipos, el formato del programa de trabajo, la labor del profesor, y el rol de los estudiantes.

En cuanto a la formación de equipos, se requiere pasar a constituir comunidades que aprenden, incluso más allá del concepto de “equipo” como organización funcional a un conjunto de propósitos. Ciertamente, la superación del individualismo y autismo profesionales son un deber en este plano. No obstante, debe pensarse en las condiciones hay para ello, particularmente cuando se tienen docentes que trabajan en varias partes, lo que hace difícil la constitución de equipos y, en mayor grado aún, de comunidades de aprendizaje.

El formato del programa de trabajo a nivel de centro también sufre el impacto de un diseño basado en competencias. Por una parte, se trata de disponer de, y de cómo correlacionar con, los medios requeridos para el trabajo de aprender y enseñar; un caso crucial aquí es la decisión relativa a los libros de texto, los cuales son elaborados de manera estándar y no toman en cuenta las demandas específicas de los centros educacionales. Otro punto que aparece en este modelo se refiere a la organización del tiempo escolar -delimitado por una cantidad de días laborables al año, una cantidad de horas de trabajo a la semana- entendido siempre como un enmarcador de la iniciativa educacional. Si se profundiza en el modelo de educación basada en competencias, se logra percibir cómo se van disolviendo las estructuras rígidas de asignaturas, semestres o trimestres, al igual que los horarios presenciales; es claro que la demanda sobre las capacidades de la organización escolar son sustancialmente mayores.

Las cuestiones relativas al personal docente, así como condiciones de desempeño, forman el tercer punto crítico sobre el que ponen demandas provenientes de un

modelo basado en competencias. En efecto, encontramos temas relacionados con reclutamiento, formación, selección, capacitación, evaluación, incentivación, organización del personal docente de un establecimiento. También deben enfrentarse las preguntas relativas a definir la labor del profesor en este marco, señalar las restricciones así como las oportunidades que se plantean a los profesores, la redefinición de las funciones de control y auto-control. Finalmente, se impone aquí la demanda por un cambio cultural demandado por el modelo basado en competencias, lo que tiene claro impacto sobre los programas de formación de profesores.

El tema de los estudiantes en este marco parece más fácil, dado el discurso ya manido de la centralidad del alumno; sin embargo, son las prácticas docentes y discentes las que hacen dudar de esta facilidad. Efectivamente, el estudiante debe superar la tentación de la dependencia y heteronomía que suelen resultar tan cómodos. Por el contrario, se espera autonomía y responsabilidad en la asunción de decisiones y comportamientos (competencias personales y ciudadanas) así como en el ejercicio de algunas funciones propias de una profesión (competencias profesionales o laborales, según sea el caso).

5.4 Demandas sobre la evaluación de los aprendizajes

Se afirma –y con razón– que la evaluación es la “cola que mueve al perro”: dependiendo del contenido y la forma de la evaluación, se organizará y articulará la enseñanza. Ahora bien, la existencia de pruebas nacionales (como el SIMCE o la PSU) implican la existencia de tareas estándares (similares para todos) y normalizadas (orientadas a la clasificación de los estudiantes). Dadas las restricciones propias de este tipo de instrumentos parece bastante claro que del universo de las conductas que se pretende que desarrolle el sistema educacional, sólo se seleccionan las del campo cognitivo; de éstas, aquellas que corresponden a ejecuciones escritas, no verbales ni físicas; del grupo resultante, solamente a aquellas que implican la capacidad de responder, no de preguntar; finalmente, del reducido dominio que queda, solamente aquellas que se responden marcando, no escribiendo. El reduccionismo implicado es claro, y debe ser tenido en cuenta como una restricción que, eventualmente, podría tener un efecto negativo sobre un enfoque de competencias.

Parece claro, también, que los formatos de calificación utilizados (ya sea con letras o números) carecen de significación sustantivas. De esta forma, la calificación mínima de aprobación es utilizada de un centro educativo a otro, de un docente a otro, sin que exista un acuerdo o consenso previo acerca del significado de esa calificación en términos de aprendizajes.

El concepto de estándar asociado a competencia colabora a superar el formalismo de la escala, tal cual lo vemos hoy en nuestro medio. Por una parte, el estándar define o describe la estructura y contenido de comportamientos que corresponden a los diferentes niveles de logro (posteriormente traducidos por una escala). Con ello se logra establecer un referente común para un grupo de docentes o de centros educativos, de manera que el sistema de calificaciones se hace transparente y comprensible sustantivamente.

Finalmente, está la crisis del promedio como concepto. Hasta ahora se asume que las calificaciones pueden promediarse por el simple hecho de ser numéricas. Sin embargo, si consideramos el hecho de que las competencias pueden representar dominios muy diferentes, entonces el promedio no es capaz de representar los auténticos logros de un sujeto. Por ello es que la idea de vectores de calificación puede ser más provechosa que la del simple promedio.

6 La persona en el complejo individualidad-sociabilidad.

Una idea crítica que se pone ahora es cómo concebir a la persona humana en el contexto del complejo individualidad-sociabilidad. A esto nos referiremos en la última sección que cierra este artículo.

Frente a la consideración de la persona pueden asumirse dos actitudes básicas, sin que ninguna de ellas niegue a la otra. Primero, una posición esencialista, que pone la mirada en el carácter propio de la naturaleza humana, su dignidad inalienable y su prioridad respecto de cualquier otro tipo de interés. En este sentido constituye el referente último de cualquier propuesta educativa: el desarrollo del ser de cada uno en la plenitud de sus capacidades. Una mirada inicial pone el acento en la individualidad como característica definitoria del enfoque.

La segunda actitud pone el acento en la estructuración de la persona al interior del sistema social, considerando de manera fundamental una estructura de derechos y deberes, así como relaciones de aporte o dependencia. La integración efectiva de los sujetos al mundo social requiere de éstos determinados conjuntos de desempeño (político, económico, cultural, familiar) que deben ser realizados con un grado de eficiencia y eficacia tales que no se conviertan en disfuncionalidades para el sistema. Una mirada inicial pone el acento en la sociabilidad como característica definitoria del enfoque.

Ambas miradas anteriores pueden estar contaminadas y su discurso puede representar prácticas muy diferentes. En razón de ello es que se requiere de parte de las instituciones formadoras una acuciosa re-visión de sus propuestas valóricas y antropológicas, en orden a alimentar las profundas estructuras de los curricula de formación.