

Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias

ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA*

El empleo del enfoque de competencias en educación es muy reciente; se trata de una aplicación un tanto precipitada al trabajo educacional que muestra carencias no sólo en su conceptualización, sino en los instrumentos en los que se apoya. En el caso de los planes y programas de estudio, ha sido la puerta para el retorno de una perspectiva conductual y eficientista de la educación. No hay claridad de cómo construir un programa de estudios; la idea de apoyarse en verbos e indicadores de desempeño priva en varios documentos. En este trabajo se construye una propuesta de elaboración de programas que busca articular un enfoque pedagógico de competencias con la visión didáctica del trabajo docente; en ella, además de recuperar elementos históricos de este pensamiento, se trabaja con la intención de contribuir al movimiento nueva didáctica.

The use of the competency-based approach in education is very recent; it is also a somewhat hasty implementation for educational work that shows gaps not only in its conceptualization, but also with regard to the instruments upon which it is based. In the case of the planning for study programs, it has become a gateway for a return to the behavioral and efficiency-based perspective in education. There is a lack of clarity with regard to the creation of a curriculum; at the same time, the idea of relying on verbs and performance indicators prevails in several documents. In this paper, the author puts forward a proposal for the elaboration of programs which aim to articulate a pedagogical emphasis on skills from a didactic perspective on the teaching profession; in this way, in addition to recovering historical elements associated with this way of thinking, the author aims to contribute to the new didactic movement.

Palabras clave

Currículo
Competencias
Nueva didáctica
Aprendizaje
Personal docente
Sistema educativo

Keywords

Curriculum
Competencies
New didactics
Learning
Teaching staff
Education system

Recepción: 7 de enero de 2013 | Aceptación: 23 de abril de 2013

* Doctor en Pedagogía. Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: didáctica, currículo y evaluación educativa. Publicaciones recientes: (2011), *La prueba PISA 2006. Un estudio desde su perspectiva de la ciencia*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); (2009), *Pensar la didáctica*, México, Amorrortu. CE: adbc49@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En los últimos años los estudiosos de la educación atienden una demanda de las políticas para este sector: trabajar por competencias. Más allá de que el núcleo central de esta propuesta lleva más de un siglo en el debate educativo, ciertamente que un elemento novedoso que subyace en ella es intentar reducir todo el contenido educativo a algo práctico (Perrenoud, 2012), evidente, y que tiene concreción temporal. No se reconoce que en el tema competencias existen diversas escuelas de pensamiento (Díaz-Barriga, 2011); en realidad tampoco se acepta que frente a esta novedad no hay claridad sobre cómo construir un plan, ni un programa de estudios. En este contexto, bajo la propuesta de competencias hay un retorno a planteamientos eficientistas y de corte conductual ya superados en el debate pedagógico. En los programas de estudio se plantea que se definan varias competencias para cada asignatura, que se precise si son cognitivas, de destrezas o actitudinales; también se establece que se determinen las evidencias de su logro, así como los criterios de desempeño. El retorno al pensamiento curricular de los años cincuenta es evidente. Hay algunas propuestas de corte socioconstructivista y otras elaboradas desde una visión sistémica; pero hay una ausencia de una perspectiva pedagógica. Por esta razón, en este texto se presentará una propuesta de corte didáctico para construir programas de estudio desde una visión de competencias, y se presentan los principales elementos que éstos pueden contener.

LOS PROYECTOS DE REFORMA POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

Las reformas educativas orientadas hacia el enfoque de competencias son una realidad de fin del siglo XX y principio del siglo XXI. Responden de manera diversa a algunos problemas de la institución escolar y de los planes de estudio, en particular, a la intención de

superar el trabajo enciclopédico que reproduce un conocimiento que sólo tiene sentido para la escuela (Meirieu, 2002). Reflejan lo que Roegiers (2010) concibe como una etapa histórica en la que cobra relevancia el sentido productivo del conocimiento, en detrimento de otras dimensiones, como lo formativo y lo científico.

No podemos negar que podemos identificar posibilidades y límites del uso del enfoque de competencias en la educación, lo que de alguna manera afecta la aceptación y/o rechazo del mismo. De ahí, la importancia de reconocer que la visión de competencias corresponde a una etapa en la que se encuentra transitando la humanidad, y que su aplicación el campo de la educación es el resultado de una concepción eficientista que comparten políticos nacionales e internacionales, así como los organismos internacionales, en particular la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre los proyectos educativos.

La idea de formar para la vida no es un tema nuevo en la educación, si bien la historia del pensamiento educativo permite mostrar que junto con esta perspectiva se pensó en el ser humano y en el sentido teleológico de lo educacional. La era de las competencias de alguna forma subordina todo a una eficiencia formal que elude una reflexión profunda sobre esos temas. Desde que se conformaron los sistemas educativos en el siglo XIX se ha venido acentuado un cuestionamiento al alejamiento de los contenidos escolares respecto de la realidad; se aprende para la escuela, no para la vida (Snyders, 1972). 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 sólo productos a través de los exámenes a gran escala o de ejercicios de corte escolar.

También es cierto que lo escolar se ha caracterizado por establecer una visión del aprendizaje centrada sólo en rutinas escolares,

en dar respuesta a preguntas formuladas en los ritos del salón de clases. Hay una especie de olvido y marginación de la aspiración de la educación establecida en los albores de la modernidad, cuando se construyó la didáctica, en el siglo XVII. En ella se señalaba la importancia de enseñar lo que es útil, tema que se acentuó a fines del siglo XIX, cuando los autores del movimiento de la escuela activa criticaron insistentemente el enciclopedismo que caracterizaba a la educación. Posteriormente, en el pragmatismo educativo, resultado de las nuevas relaciones entre sociedad industrial y educación, se postulaba la importancia de que lo que se aprende en la escuela tuviese un sentido práctico (Cremin, 1962). Más de cien años de discusión y elaboración de propuestas diversas sobre este tema y los sistemas educativos no han podido resolver la cuestión: no han sido capaces de superar el enciclopedismo ni el trabajo centrado en el saber escolar.

Múltiples intentos se realizaron en el siglo XX para construir otro modelo educativo, tales como las diversas expresiones del pragmatismo en la educación; la aplicación del modelo de objetivos conductuales que establece los comportamientos que deben manifestar los alumnos, en un estilo de control de tiempos y movimientos; y la clasificación de estos comportamientos en modelos taxonómicos (Bloom, 1974) para objetivar los tipos y grados de aprendizaje logrados. Todos estos proyectos de cambio, innovaciones en su tiempo o reformas, se han topado con la misma pared: una visión educativa centrada en la retención de información sin sentido, la construcción de una capacidad

de respuesta escolar del alumno a preguntas que sólo buscan esa respuesta y, en muchas ocasiones, la rutina (tonalidad, canción) que acompaña esa respuesta. Paradójicamente, actualmente las pruebas a gran escala enfatizan el papel de la memorización o del uso simple de información para resolver problemas que siguen teniendo un tufo escolar.

Las contradicciones son evidentes; las propuestas educativas experimentan un camino pendular, y sus proyectos oscilan entre la pretensión de incrementar la eficiencia del trabajo docente a través de objetivos conductuales, las clasificaciones taxonómicas, la definición de estándares para la educación, la aplicación del método Stallings para la observación de lo que acontece en el aula (actualmente impulsado por el Banco Mundial)¹ y el desarrollo de un sinnúmero de exámenes a gran escala a nivel local, nacional e internacional. Mientras que, de manera simultánea, en el otro extremo se reconoce la importancia de los procesos que subyacen en la construcción del conocimiento y en el aprendizaje, la aplicación de aproximaciones socioconstructivistas para el trabajo en el aula, los desarrollos de la nueva didáctica² que enfatizan el papel que tiene el deseo en el aprendizaje, la necesidad de que los alumnos asuman la tarea de aprender como un proyecto personal, el reto de crear el enigma como forma de trabajo educativo, y sobre todo la necesidad de respetar la voluntad del estudiante en el trabajo de aprender (Meirieu, 2002). El reciente acuerdo publicado por la Secretaría de Educación Pública sobre evaluación reemplaza una boleta

1 Bajo la idea de que los docentes sólo realizan actividades educativas en una cuarta parte del tiempo que pasan con los estudiantes en el salón de clases, el Banco Mundial está impulsando que varios países de América Latina apliquen este instrumento de observación del trabajo en el aula, el cual fue desarrollado en los años setenta del siglo pasado en el estado de California. Esto debería llevar a la reflexión de hasta dónde se impulsan en América Latina productos que son de deshecho en los países de origen. El mismo Banco, en su presentación de este instrumento en la Ciudad de México, anotaba como su principal deficiencia: "No captura todo lo que es importante, especialmente el dominio de los docentes del contenido académico y su habilidad de estimular pensamientos del 'orden superior' entre los estudiantes" (Schuh *et al.*, 2011).

2 Un movimiento actual de la didáctica que busca construir la síntesis que propuso Snyders frente a su análisis de la escuela tradicional y la activa. Se trata de un movimiento en desarrollo, con distintas vertientes, que busca no excluir el sentido del saber, del trabajo docente, a la vez que recupera la importancia del trabajo, el deseo y la construcción de un proyecto personal por parte del alumno. Tiene acercamientos al constructivismo, pero se fundamenta en una profunda tradición didáctica.

numérica de calificación por una cartilla que acompañará al estudiante durante su escolaridad básica; ahí el docente tiene que consignar sus avances, como grados de desarrollo en escritura, lectura, pensamiento matemático, etc. Aunque los responsables de la política educativa no lo perciben, la mayor parte de las propuestas pedagógicas que se elaboran generan simultáneamente dos discursos contrarios: por un lado reivindican la necesidad de centrar el trabajo escolar en el aprendizaje, y al mismo tiempo conceden relevancia a los resultados y a la comparación de puntajes.³ En estos polos opuestos se establece una reforma educativa que tiene como eje la propuesta curricular bajo el enfoque de competencias.

Además nos encontramos ante una política educativa con rasgos globales: las reformas por competencias; frente a ella los académicos estamos en la necesidad de conciliar este pensamiento de origen productivista e ideológicamente conservador, con una visión didáctica que reivindique el sentido formativo del trabajo educativo (Jones-Moore, 2008), ante una falta de claridad en los proyectos curriculares que ha revitalizado la perspectiva de América Latina de los años setenta.

CONSTRUCCIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO POR COMPETENCIAS: ENTRE LO TECNICISTA Y LO CONDUCTUAL

Reconocemos que la incorporación del tema de las competencias a la educación se encuentra en una fase incipiente, lo que ha posibilitado que al traducir la propuesta al

trabajo curricular, un número importante de especialistas fundamente sus propuestas en planteamientos de perspectivas curriculares centradas en una visión productivista del aprendizaje. Así, el lenguaje tecnicista de los años setenta vuelve a emerger en varias propuestas que hoy se ostentan como proyectos curriculares de competencias. La presión de establecer la reforma en un momento específico conduce a una mimetización del proyecto curricular por objetivos conductuales: el de competencias. De esta manera, si en los años setenta del siglo pasado se proponía formular objetivos generales y específicos, en la actualidad se plantean competencias genéricas y particulares, en ocasiones agregando unidades de competencias o separando las competencias en ámbitos cognitivos, de habilidades y de actitudes.⁴ Este esquema se repite tanto para el plan de estudios como para la elaboración de programas. Las competencias particulares se redactan para cada unidad, e incluso, en ocasiones, para cada sección de una unidad programática, estableciendo evidencias y criterios de desempeño para cada evidencia. La versión conductual no podría ser más contundente.

Lo que antes se establecía como objetivo específico, redactado a partir de un verbo que clarifica un desempeño, hoy se expresa como una ejecución seguida del establecimiento de un indicador de eficiencia de la misma. Para los docentes ambas redacciones son bastante similares, mientras que en la perspectiva de algunos especialistas (Frade, 2008), de lo que se trata en realidad es de vincular el pensamiento de Bloom con el de Gagné; de articular elementos conductuales con constructivistas.

3 Baste observar diversos rasgos de la política educativa en México. Por una parte se estructura una reforma por competencias enfatizando los procesos (20 años atrás se había asumido la perspectiva constructivista), mientras que por la otra se establecen estándares de rendimiento, se aplica el modelo Stallings de observación en el aula (control de tiempos y movimientos), se aplica una prueba nacional a los alumnos, centrada en el manejo de información, y se establece una recompensa monetaria a los profesores cuyos alumnos obtengan en ese examen un puntaje por encima del promedio nacional. Ciertamente los profesores exitosos en esta política son los que logran esta última parte, lo cual de alguna forma cancela la otra dimensión de la propuesta, que supuestamente es la que orienta la reforma.

4 La formación de valores y actitudes debe ser objeto de un estudio más detenido que exige diferenciar formación, un término de corte humanista que procura acciones de largo plazo (con menores elementos de evidencia inmediata) y aprendizaje, un término más comportamental. Una formación ética afecta la vida total del individuo y no es sólo mostrar una evidencia momentánea de cooperación, colaboración, etc.

Así, para Frade: “las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicas se ponen en juego en la resolución de problemas” (Frade, 2008: 14). La confusión en este sentido no puede ser mayor. Pero sobre todo es evidente la falta de una construcción conceptual desde una perspectiva pedagógico-didáctica sobre el uso del enfoque de competencias como procesos que se generan en los individuos.

Si bien no existe un acuerdo en cómo diseñar un plan de estudios por competencias, las posiciones extremas se conforman en un modelo conductual-laboral que se encuentra en una buena parte de propuestas, en las que se busca determinar competencias genéricas y específicas determinando el conjunto de evidencias de desempeño que permitirán mostrar “su adquisición”, y desagregando cada competencia en diversos niveles de especificidad (Merterns, 1997), lo que crea un conflicto con la perspectiva de competencia

como proceso. Un ejemplo particular de ello puede ser cuando en la competencia lectora se establece la necesidad de adquirir la competencia del manejo del diccionario, y luego se desagrega en la competencia de la capacidad de ubicar palabras alfabéticamente y diferenciar el significado de las introducciones del diccionario (adjetivo, verbo, pronombre, etc.). Otra versión de esta propuesta es establecer competencias de cuatro niveles de generalidad, como se hace en el plan de estudios de Medicina de la Universidad de Barcelona (2001). En esta propuesta es incuestionable el grado de integración que tienen las competencias genéricas, porque la desagregación de competencias amplias en específicas en realidad conduce a un análisis de tareas.

Como se puede observar en el Cuadro 1, el punto de partida para la redacción de competencias está orientado hacia la consecución de un producto. La forma como se presenta la recomendación de los cinco elementos a trabajar guarda una relación estrecha con la perspectiva conductual de los años setenta.

Cuadro 1. Guía institucional para redactar programas por competencias

REDACCIÓN DE COMPETENCIAS				
ESTUDIANTE				
Asignatura: investigación educativa				
1. Capacidad	2. Finalidad	3. Ámbito	4. Requerimientos	5. Condiciones
Verbo en infinitivo + objeto, logro producto	Intención	Lugar, área, nivel, medios, población	Conocimientos, habilidades, destrezas	Situaciones, procedimientos, índices, normas, parámetros, actitudes, valores
¿Qué?	¿Para qué?	¿Dónde?	¿Qué necesita?	¿Cómo?

Fuente: documento de diseño curricular por competencias de una universidad mexicana.

Un somero análisis de los elementos y de las preguntas formuladas permite confirmar que la construcción curricular por competencias ha sido la puerta para el retorno de la perspectiva de objetivos conductuales. Cuando se revisan propuestas que se presentan a los diseñadores, e incluso a los docentes, se encuentra nuevamente la sugerencia de emplear los

verbos de acuerdo a la clasificación taxonómica elaborada por Benjamín Bloom en los años cincuenta del siglo pasado, y que fue difundida en nuestro medio en los años setenta.

Ante la falta de claridad sobre la diferencia entre una perspectiva de competencias como producto y la adopción de un enfoque de competencias como desarrollos, resulta

prácticamente imposible encontrar una propuesta de elaboración de programas congruente que asuma su tarea desde una visión pedagógico-didáctica.

De esta manera, cuando se observan diversas propuestas de formulación de programas por competencias se encuentran dos tendencias: en el caso mexicano, incrementar las columnas de un formato de programas en una clara perspectiva tecnicista que en algunos momentos raya en lo conductual, con una inversión de los términos retomados de la teoría de la administración: planear, realizar y evaluar, traducidos curricularmente en determinar objetivos y establecer actividades y mecanismos de evaluación, cuestión que oportunamente pusimos en entredicho (Díaz-Barriga, 1984). La novedad de los especialistas en programación desde el enfoque de competencias consiste en proponer que el programa exprese, mediante determinados verbos, competencias-conocimiento, competencias-habilidades y competencias-actitudes, para luego establecer las evidencias de desempeño, indicando el grado de ejecución que se espera de las mismas y, posteriormente, hacer un apartado muy genérico de actividades de aprendizaje que se reducen a términos como realizar una exposición, una lectura, o una discusión grupal. Hay una significativa ausencia de una visión didáctica sobre la construcción de secuencias didácticas (Taba, 1974)⁵ o situaciones de aprendizaje (Brousseau, 2007).

Varios vicios se pueden identificar en la mayor parte de propuestas de construcción de planes y programas como las de Frade, 2008; Schmal y Ruiz-Tagle, 2008; y Chan, 2003. Indudablemente se identifica una clara reminiscencia de la perspectiva de planificar desde comportamientos, con un modelo cercano al análisis de tareas, a través del cual un comportamiento integrado se desagrega

en comportamientos simples. En esta cuestión no existe una clarificación conceptual en el debate actual de competencias, lo que ha producido una generación de propuestas diferenciadas para la elaboración de programas que tiende a conservar la base del núcleo del llamado análisis de tareas, sea en la desagregación de competencias generales en subcompetencias, competencias del curso y competencias específicas de unidad, o en competencias como etapas de desarrollo, en los planteamientos más cercanos a la perspectiva constructivista, como el que llega a proponer Jaques Tardif (2006 y 2008). Este tema de alguna manera se relaciona con la forma como el constructivismo explica las etapas de desarrollo del aprendizaje, cuestión que este autor menciona cuando analiza el desarrollo de la competencia de escritura en el proyecto educativo de la Provincia de Québec (2006).

De acuerdo a la perspectiva que formulan los primeros autores, el primer cambio en el programa es traducir competencias genéricas que se desagregan en específicas; mientras que el segundo consiste en la enunciación de diversas competencias de información, de procedimiento, actitudinales y transversales. En la práctica se propone un programa desintegrado y fragmentado, y se deja al docente la responsabilidad de armar ese rompecabezas.

En la perspectiva de elaborar un programa desde el enfoque de competencias se construyó un híbrido con elementos que se habían trabajado en contraposición de la visión conductual y que incluye diversos aspectos, entre ellos, cómo elaborar una sección donde se bajará el sentido del programa, su ubicación en el plan de estudios y el propósito o finalidad educativa que tiene; estos elementos se mezclaron con la visión tecnicista de las llamadas cartas descriptivas, documentos elaborados en columnas donde se establecen las competencias del programa en diversas denominaciones

5 Taba formula el concepto con clara inspiración en los planteamientos de Comenio, aunque haciendo énfasis en la noción experiencia de aprendizaje y estableciendo un modelo de secuencias con actividades de inicio, desarrollo, generalización y cierre (cfr. cap. 18).

(generales, transversales, de conocimiento, habilidad y actitud) según sea el caso de cada proyecto curricular, para derivar en una siguiente columna donde se establecen competencias específicas o de unidad. Este tipo de esquema da pie a una fragmentación que reproduce una perspectiva de análisis de tareas, que permite establecer las evidencias (conductuales) de la competencia en relación con un conjunto de condiciones de ejecución. En ocasiones se agregan más columnas para establecer competencias cognitivas, de destrezas y actitudinales. Esta visión fragmentada no necesariamente se resuelve cuando se asume establecer en cada sección del programa una unidad de competencia; baste con revisar la forma como se redacta la misma para percibir que, en el fondo, se está postulando la realización de una tarea o la evidencia comportamental de un fragmento del problema.

Una vez realizada esta tarea se procede a determinar contenidos y a señalar cuestiones muy obvias y/o muy particulares de una sección, la denominada “estrategia metodológica, actividades de aprendizaje”. Cuando la versión es muy genérica se plantea que se trabajarán temas por exposiciones, trabajo de grupo, acceso a información por Internet, lecturas, etc. Mientras que cuando se plantea una perspectiva muy específica se establecen actividades en un orden secuencial (iniciar con un comentario sobre un evento, realizar una exposición de determinado tema, realizar una discusión en grupo de algunas preguntas

o resolver algunos problemas, etc.); esta secuencia refleja la idea que tienen quienes elaboraron el programa pero no necesariamente responde a las condiciones y formas de trabajo que tiene un docente frente a su grupo escolar. Fundamentalmente se desconoce que el docente es un profesional del aprendizaje, a quien le corresponde, en cada caso, construir las secuencias de trabajo con sus estudiantes.

En estricto sentido podemos afirmar que los llamados programas contruidos desde el enfoque de competencias, lejos de aportar a la perspectiva curricular hacen más complicada la tarea docente al incrementar columnas que sólo sirven para considerar la construcción formal de los programas y no como un proyecto de trabajo escolar. En realidad no hay una preocupación por construir una propuesta de elaboración de programas que responda a una visión de competencias desde una perspectiva didáctica vinculada a una visión de desarrollo. Asumir la propuesta conductual-laboral ha sido más fácil que aceptar que los programas por competencias requieren de enfatizar los desarrollos en los sujetos. No hay una investigación acerca de la construcción de programas que parta de los procesos que siguen los estudiantes en la construcción del conocimiento; lo que se ha realizado hasta el momento es prácticamente lo que Denyer considera como “un proceso que consiste en meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar, y no a la inversa” (Denyer *et al.*, 2007: 71) (Cuadro 2).

Cuadro 2. Propuesta para elaborar programas por competencias desde una visión fragmentaria

Unidad de competencia I	Elementos de competencia		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes/valores
Dominar la terminología en el área de sistemas de información	Antecedentes históricos. Definiciones. Datos e información. Definición de un sistema (abierto, cerrado, suave, duro, estacionario, no-estacionario, natural, no-natural). Esquemas e instancias. Definición de sistemas de información	Conceptualización Análisis Diseño de soluciones Creatividad	Receptiva Analítica Propositiva Tolerancia Perseverancia Participativa
Estrategias didácticas	Recursos requeridos		Tiempo destinado
Uso de diferentes estrategias de enseñanza (mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etc.)	Pizarrón, tecnologías de comunicación		5 hrs.
Criterios de desempeño I	Evidencias		
	Desempeño	Productos	
Dominio de conceptos básicos	Considerar los aspectos importantes de un sistema de infomación	Resumen	

Fuente: tomado de un programa de una universidad mexicana.

HACIA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS COMO DESARROLLOS

Existe una serie de elementos que no están sujetos a debate en la formulación de un programa, como su ubicación en el contexto curricular, una breve descripción del mismo, la organización en diversas etapas denominadas unidades, módulos o bloques, el establecimiento de orientaciones para la evaluación, y la bibliografía.

Otro conjunto de elementos requiere ser objeto de un análisis minucioso si se quiere responder a una perspectiva didáctica y procesual de las competencias. Ello requiere reconocer que las competencias son desarrollos, por ejemplo: la competencia lectora en estricto sentido es un desarrollo que evoluciona en toda la escolaridad y, más aún, durante toda la vida, lo que permite desarrollar una capacidad de evolución cualitativa en la que gradualmente se diferencian y profundizan la

comprensión, los procesos de análisis/síntesis, y evaluación. Esta evolución no tiene ninguna relación con la capacidad de leer determinado número de palabras por minuto, ya que en cada disciplina, campo de conocimiento o problema de la vida cotidiana, el tema y contenido de lectura es muy diverso. Sin embargo, no se puede negar que en las diversas etapas de la educación básica se pueden mostrar diferentes desarrollos cualitativos de la capacidad de lectura, y que aún los estudiantes de educación superior modifican gradualmente este proceso. No obstante lo anterior, para su señalamiento son importantes los estudios que se han realizado desde la psicogenética.

En este sentido, un programa de estudios requiere ofrecer condiciones para abrir la posibilidad de generar un proceso subyacente en el desarrollo de una competencia. Si el plan de estudios en educación superior establece dos tipos de competencias (las genéricas, comunes a todas las profesiones, y las específicas de un campo profesional, como lo proponen

los documentos de Tuning), ambas se pueden considerar como una expresión hacia un modelo de integración de las competencias. En el caso de la educación básica, por otro lado, se podrían considerar las genéricas como las comunes a la formación ciudadana y al desarrollo y formación humana, y las específicas derivadas de una disciplina o de cada ámbito de formación. En ambos casos, esas competencias constituyen las orientaciones centrales a cuyo proceso contribuye cada etapa curricular y cada segmento del plan de estudios bajo la denominación con la cual se haya construido: asignatura, módulo o unidad de aprendizaje.⁶

Por ello es importante clarificar, en el caso de la educación superior, cuáles son las competencias genéricas (comunes a todas las profesiones) y específicas (del campo profesional particular) a las que contribuye a su desarrollo la asignatura o etapa curricular particular. Mientras que en el caso de la educación básica, quizá sea conveniente discriminar lo que Eurydice define como competencias clave para la educación obligatoria, y competencias disciplinarias; las primeras se consideran indispensables para vivir bien, entendiendo por ello “la capacidad de actuar de forma adecuada en casa, en la economía y en la política. En su opinión, estas competencias van más allá del conocimiento de las materias y constituyen formas de destrezas más que de conocimientos de algo” (Eurydice, 2002: 12); en tanto que las competencias genéricas disciplinarias contribuyen al manejo del saber y del saber actuar en cada disciplina.

Con estos elementos es factible iniciar un proceso de construcción del programa del plan de estudios orientado hacia una perspectiva pedagógica-didáctica que refleje la dimensión procesual inherente al desarrollo de

una competencia. Por ejemplo: la competencia lectora en el primer ciclo de la educación básica, la del niño de 6 a 7 años, el que concluye el primer ciclo de la enseñanza media, el joven de 14-15 años o el estudiante que ingresa a la universidad o que concluye su formación profesional; así como la compleja relación que existe entre saberes y saber actuar como núcleo central de la misma (Tardif, 2006).

La traducción de estos planteamientos a un formato de programa requiere reconocer que, además de su ubicación curricular y del análisis de su finalidad formativa, en la estructura del programa deben establecerse las competencias específicas y genéricas (en ese orden) del plan de estudios, ya que esto contribuye a desarrollar dicho programa, concebido como una etapa curricular. Las competencias específicas guardan una relación más estrecha con los saberes y saberes-hacer que directamente forman parte del curso, mientras que las genéricas, en general, se pueden considerar como transversales. Lo mismo acontecería con las competencias disciplinarias, que son claves en la educación básica. La identificación de ambas resulta relevante porque permite vincular el programa con el plan de estudios, pensar su estructura, saberes y saberes hacer desde las finalidades que el currículo establece. Implica asumir que las competencias no son productos, que no se adquieren competencias, sino que se desarrollan procesos —cognitivos, procedimentales y de habilidades— para resolver problemas en situaciones reales, o lo más cercanas a ello. Reconocemos que aquí existe un punto importante de diferenciación con la formulación de programas por objetivos conductuales, pues mientras en esta perspectiva se van desgranando los comportamientos complejos en unos más sencillos, a partir de un modelo

6 No perdamos de vista que éste es un tema que no se ha resuelto en el ámbito de la integración de saberes, que constituye el fondo del debate entre disciplina o interdisciplina; disciplina o módulo; disciplina o pensamiento complejo. Este tema guarda relación con los rasgos epistémicos de cada ámbito de conocimiento. Las matemáticas, la física y la química tienen un orden lógico que no puede subvertirse en el proceso de aprender, mientras en otros campos es factible, y en ocasiones es recomendable, establecer formas de acercamiento desde diferentes ángulos o etapas evolutivas disciplinares.

de análisis de tareas, desde la posición que presentamos, más bien se trabaja en una perspectiva de integración.

LOS SABERES, UNA EXPRESIÓN DE LOS CONTENIDOS

La enunciación de contenidos es un tema que en general no despierta controversia en la construcción de programas. Si asumimos una perspectiva histórica sobre los procesos educativos formales seguramente podremos identificar que la selección y organización de contenidos es el punto que permite a docentes y alumnos estructurar su trabajo. Incluso podemos ir más allá, dado que es la clave de la matriz de consistencia a partir de la cual se elaboran las pruebas estandarizadas. No podemos negar que el asunto, al mismo tiempo que ofrece certezas a estos tres actores y a la sociedad en su conjunto, reproduce un conflicto técnico, además del sociológico (que no es objeto analizar en este momento), en la construcción de programas.

La centralidad que históricamente ha tenido el contenido puede ocasionar que los proyectos pedagógicos que se centran en otra perspectiva, por ejemplo, las propuestas centradas en el alumno, en el trabajo de casos y en la resolución de problemas —un enfoque derivado de la visión de competencias— funcionen con una lógica que en ocasiones contradice la propuesta que se pretende trabajar, esto es, que el contenido adquiera su relevancia dejando en segundo término la perspectiva que se busca establecer.

Es importante reconocer la seguridad que se obtiene por el establecimiento de contenidos en el trabajo didáctico, lo cual los convierte en el eje estructurante del trabajo educativo, con independencia de los supuestos y orientaciones psicopedagógicas asumidas. Quizá aquí radique una de las dificultades para poder superar la visión enciclopédica centrada en procesos de memorización que buscan superar las diversas propuestas de cambio en la educación.

Por esta razón, en la propuesta que estamos elaborando para la construcción de programas desde un enfoque de competencias consideramos pertinente asumir una visión de saberes y saberes-hacer que surge en el pensamiento francófono (Perrenoud, 1999; 2010; Tardif, 2006; Roegiers, 2010). La ventaja de esta enunciación es que permite atender varios asuntos que deben cuidarse en la formulación de competencias. No hay desarrollo de competencias donde no hay saberes básicos. Las competencias de orden académico pueden ser de muy diverso orden, ya que existen unas disciplinarias (matemáticas, química, biología), otras transversales (lectura, escritura, comunicación) y otras de integración. Las que guardan relación con la resolución de situaciones inéditas y que permiten resolver situaciones están vinculadas con lo que Perrenoud concibe como saber-hacer (1999) y Tardif como saber-actuar (2006). Así se mantiene una relación con el desarrollo de habilidades cognitivas (desarrollo de pensamiento matemático, de lógica histórica, de capacidad analítica o sintética), y con otros tipos de saber-hacer que tienen mayor vinculación con la capacidad de aplicar todo ello en la resolución de una situación que se desprende de lo real. Esta situación en algún momento puede demandar una respuesta disciplinaria o una de integración.

No se trata solamente, por tanto, de un cambio de nombres, sino de buscar coherencia con varios conceptos pedagógicos que subyacen en la perspectiva de un enfoque de competencias como desarrollos, y que intenta superar el conflicto de visualizar lo que acontece en el trabajo en el aula como resultados, para enfatizar que en estricto sentido se trata de procesos.

Por otra parte, la visión dominante de las propuestas curriculares de competencias tiende a reproducir un esquema de desagregación de tareas y a establecer una visión de que en cada programa, unidad e incluso sección del programa, se mencionan competencias o

subcompetencias como pequeños logros. Por el contrario, concebir las competencias como desarrollos enfatiza que forman parte de un proceso que tiene un crecimiento cualitativo. Así, el establecimiento de saberes y saberes-hacer, además de permitir una articulación entre información conceptual y desarrollo de habilidades cognitivas, posibilita el uso de la información en situaciones prácticas, a partir de una graduación en el manejo de la información y en el desarrollo de estas habilidades, lo cual hace que sea innecesario establecer las pequeñas competencias como resultados.

Cuando nos enfrentamos a la tarea de desarmar el grupo de competencias genéricas y específicas y establecer saberes, nos encontramos ante un callejón sin salida. Existen varias alternativas pero, en principio, ninguna resuelve satisfactoriamente el asunto. Podemos mencionar desde aquellas estrategias más cercanas a un enfoque de resultados, sea una perspectiva conductual, de análisis de tareas (Castellanos, s/f), de plantear sub-competencias como elementos que forman parte de una general; o de establecer competencias de unidad como puntos que permiten organizar y sistematizar el trabajo, enunciar unidades de competencia y sus elementos (Catalano *et al.*, 2004), presentar una graduación cognitiva del grado de complejidad (Tardif, 2006) en el que se manifiesta una competencia, o bien elaborar desarrollos sobre saberes y saberes-hacer (Perrenoud, 1999).

El problema parece irresoluble: una competencia, en estricto sentido, es un desarrollo amplio: competencia lectora (genérica a todas las profesiones), competencia clínica (específica de ciencias de la salud), o bien, competencia para redactar un texto y en matemáticas (para la educación básica); en este sentido, hay alguna razón en las diversas alternativas mencionadas. Con ello se le da la vuelta, por una parte, al temario de los programas de estudio

que establecían temas y subtemas, y por otra parte, se asume la necesidad de graduar. No puede haber un desarrollo complejo donde no existe una graduación en los procesos que demandan aprender. La perspectiva piagetiana, a partir de lo que denomina “graduación cognitiva” del grado de complejidad en la competencia de escribir un texto, demanda desarrollos simples en los primeros años escolares y mayor complejidad al término de la educación básica (Tardif, 2006), pero la competencia de escritura se podrá desarrollar cualitativamente de igual manera durante el periodo de formación, e incluso durante la vida. La propuesta genética basa su planteamiento en las investigaciones efectuadas por los piagetianos sobre la evolución cognitiva de los niños, pero es insuficiente para desde este enfoque poder construir una visión completa en el aprendizaje de las matemáticas, las ciencias y la historia.

Una respuesta se puede encontrar en establecer saberes y saberes-hacer; quizá esto permita abrir un campo para la dimensión didáctica del problema, aunque aceptamos que las competencias son desarrollos, y que conforme avanza la escolaridad del sujeto estos desarrollos tienden a integrar saberes y saberes-hacer que provienen de múltiples disciplinas.⁷ Abrir el tema de la construcción de programas desde el enfoque de competencias, en una perspectiva didáctica, es una necesidad ineludible de la construcción de programas. En los principios de esta disciplina se pueden encontrar respuestas que contribuyan a avanzar en una construcción con sentido educativo de tales programas. Finalmente, el objeto de estudio de la didáctica es analizar las condiciones que se requieren para construir ambientes de aprendizaje en el contexto de formación de los alumnos. No se puede omitir que desde los años ochenta del siglo pasado hemos insistido en construir una articulación

7 En 1949, Tyler denominaba a este asunto como “relaciones horizontales y verticales”; a partir de los años ochenta, en el campo curricular se empezó a formular el concepto de “temas transversales del currículo”. Este último, utilizado recientemente tanto para saberes como para conocimientos, y tanto para saberes-hacer como para procedimientos, es claramente heredero de la visión anterior (Tyler, 1974).

entre las necesidades institucionales (expresadas básicamente en los proyectos curriculares) y las que emanan de la exigencia de centrar el trabajo educativo en el aprendizaje y la formación (lo que emana de la didáctica). Tal es el sentido de la convergencia buscada con la denominación *didáctica y currículum* (Díaz-Barriga, 1984).

En cualquier propuesta subsiste el problema de cómo graduar el trabajo en el aula. Si renunciamos a que esta graduación se realice por la definición de temas y subtemas, o por la enunciación de competencias y subcompetencias, requerimos encontrar un elemento que al mismo tiempo que permita establecer las etapas de trabajo en un curso, identificando un lugar para graduar el acercamiento o manejo de los saberes y saberes hacer (conocimientos, habilidades y destrezas), no pierda de vista que el proceso gradual es un punto de partida que apunta a un elemento integrador. Así, desde el inicio se puede visualizar el sentido general del trabajo, y al concluirlo se tienen condiciones para ofrecer una serie de evidencias de los procesos de aprendizaje y formación.

En este punto modelamos de una forma diferente lo que se denomina lo actitudinal y/o valorativo en diversas propuestas curriculares, pues estos elementos, cuando se plantean, quedan circunscritos a evidencias que no necesariamente se pueden arraigar en la estructura de la personalidad del sujeto en formación. La perspectiva de la formación es mucho más amplia e integradora que la que se busca enunciar con los conceptos *actitudes y valores*; los engloba y al mismo tiempo les incorpora una perspectiva vital. Generar procesos de formación a partir de una concepción del ser humano como algo integral, que cumple no sólo una necesaria función

social, sino que también se encuentra inscrito en la exigencia de construir el sentido vital de su existencia, su ser y estar en el mundo que habita. Ciertamente el tema es complejo pero remite a la perspectiva humanista de la educación⁸ que nunca debió ser desplazada por los diversos proyectos educativos.

Revisando diversas propuestas en el campo de la didáctica encontramos que algunas de ellas coinciden en establecer que el trabajo articulado desde un problema permite integrar información conceptual, procedente de una o varias disciplinas, con el desarrollo de habilidades cognitivas (análisis, síntesis, lógica inductiva o deductiva de pensamiento, argumentación), así como habilidades para enfrentar situaciones inéditas y para realizar procesos de movilización de la información.

En este sentido hemos construido la noción de *problema-eje* como un elemento que puede ser integrador del trabajo que se realice en un curso. Se trata de un concepto híbrido construido desde las formulaciones ya existentes: el trabajo por proyectos desarrollado en el movimiento escuela activa desde los planteamientos de Kilpatrick (1964) o de Freinet (1993), así como la perspectiva del establecimiento de problemas en la educación claramente señalado por Aebli (1958) y recientemente reformulado en lo que se denomina “aprendizaje basado en problemas”; y la propuesta desarrollada en el sistema de enseñanza modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco de establecer un “objeto de transformación” como elemento integrante del trabajo modular. La denominación problema-eje la concebimos de manera híbrida, porque si bien se inspira en los desarrollos anteriores y, en estricto sentido, no se aparta de ellos, al mismo tiempo obliga a quienes elaboran programas, y a los docentes

8 Cualquier recorrido por la historia del pensamiento educativo daría cuenta que el ideal humano en la educación siempre estuvo presente en los elementos que caracterizaron una propuesta en cada época de la humanidad: pensamiento socrático, la visión de los padres de la iglesia en la Edad Media, la propuesta renacentista y la ilustrada. Y tiene una perspectiva mucho más determinante en la génesis de la didáctica en el movimiento reforma/contrarreforma del siglo XVI, así como en la génesis de la Pedagogía en los albores del siglo XVIII o de la ciencia de la educación al inicio del siglo XX. Formar es pensar en que el rasgo humano del sujeto de la educación es lo singular y lo sustantivo en la educación.

que los desarrollan en el aula, a reinterpretar su significado de acuerdo tanto a la disciplina o disciplinas que forman parte de su asignatura, unidad de aprendizaje, taller o módulo, como a la concepción particular didáctica que asuman para su trabajo en el aula.

La construcción conceptual del problema-eje deviene del mismo sentido que las competencias, así como de los debates actuales de la didáctica, lo que suele denominarse “nueva didáctica”. Si las competencias se conciben como desarrollos a través de los cuales se articulan saberes y saberes-hacer en la resolución de problemas significativos, el problema-eje permite integrar un problema de la realidad que será objeto de trabajo a lo largo del curso, con información de corte conceptual y recursos que provienen de la experiencia del sujeto, y con el desarrollo de habilidades y destrezas. La complejidad e integración del problema-eje se convierte en un reto para el diseñador de programas y para cada docente, en su necesaria adecuación a la realidad de su curso.

Así la parte sustantiva del problema-eje guarda una estrecha relación con la idea de vincular los aprendizajes a problemas de la realidad;⁹ establecer en el sistema de trabajo escolar una dinámica de interacción entre realidad-recursos-realidad-recursos-realidad (Roegiers, 2008). El juego didáctico, en esta perspectiva, es complejo: las situaciones iniciales que emanan del problema-eje, además

de intentar ofrecer un “ambiente natural” de aprendizaje al alumno le demandan movilizar una serie de recursos (saberes procedimentales y actitudinales) para crear una permanente interacción entre situaciones-movilización de recursos-situaciones.

De alguna manera se puede afirmar que esta perspectiva se encuentra en la línea del movimiento de síntesis que demandó Snyders (1972) para potenciar y superar tanto las limitaciones de los modelos didácticos que valoran el contenido, como aquellos que respetan el trabajo de los estudiantes y que seguramente son la base del movimiento actual nueva didáctica, como una didáctica de síntesis, no de confusión (Díaz-Barriga, 2012).

En estricto sentido corresponde a cada docente determinar la magnitud que puede darle al problema-eje. Desde el planteamiento que realizamos es conveniente que éste refleje el mayor nivel de integración posible, de suerte que permita que los saberes que son un elemento nuclear en las competencias se articulen con situaciones reales que les puedan dar significatividad.

En este rubro adquiere un sentido diferente el tema de las evidencias, pues éstas se van construyendo en relación al problema-eje en el devenir del trabajo en el aula y, al mismo tiempo, el problema-eje articula el trabajo que se puede realizar en cada etapa del curso (Cuadro 3).

9 En estricto sentido, esta visión se encuentra desde los inicios de las formulaciones didácticas: “primero las cosas y luego las palabras”. La perspectiva es muy clara en el debate del movimiento escuela nueva cuando formuló propuestas de trabajo por proyectos y formulación de problemas. Claramente aparece en los planteamientos del pragmatismo educativo estadounidense: “de qué le sirve al niño aprender cierta cantidad de matemáticas”, se pregunta John Dewey (1967: 52). Todas las aproximaciones del siglo XX que reivindican la experiencia reclaman trabajar elementos de la realidad. Esta cuestión no es fácil, ni puede desarrollarse de la misma manera en todas las disciplinas, lo que no significa que no puedan encontrar una articulación entre realidad y concepto. El enfoque de competencias, en estricto sentido, no es más que un retorno a esta perspectiva.

Cuadro 3. Problema-eje en dos programas de estudio

Problema-eje. Dos casos en programas de educación

En el proceso de reestructuración de dos programas se dio una discusión significativa que puede aclarar los procesos de construcción del problema-eje, las dificultades que hay que enfrentar y la forma como a partir de ello se gradúan los aprendizajes.

CASO 1. Curso Panorama de la educación en México. Este curso está pensado para estudiantes del primer semestre, en el cual tienen que conocer la estructura y funcionamiento del sistema educativo mexicano. En general este curso suele trabajarse desde lo general: la estructura del sistema, la normatividad que lo rige, etc. En la discusión de cómo conformar un problema-eje que fuera significativo para el alumno se procedió al revés: partir de una escuela cercana a su centro de formación y desde lo que observa en ella, y con las entrevistas que pueda realizar, ir reconstruyendo el sistema educativo. El problema-eje quedó formulado de la siguiente manera: "Elaborar un reporte diagnóstico en el que caractericen la estructura de una escuela de educación básica del contexto donde se ubica su escuela normal, en el cual identifiquen algunos elementos que permitan entender las principales condiciones socioeconómicas y culturales del plantel seleccionado, así como el mecanismo institucional de organización y funcionamiento de acuerdo al lugar que ocupa en la estructura del sistema educativo (local, estatal y nacional). Analizar las principales regulaciones que existen para su funcionamiento y reconocer los rasgos que caracterizan su evolución".

CASO 2. Curso Teoría pedagógica. En el caso de la materia Teoría pedagógica el problema es mayor. No sólo se trabaja en los primeros años de formación, cuando el estudiante no tiene una clara construcción de lo que puede ser una teoría en educación, sino que además los contenidos de este curso, en general, se trabajan en un orden lógico, con secuencia histórica, en donde las teorías no tienen ninguna relación con la realidad educativa. Se suele empezar con los planteamientos de los socráticos, la visión de los medievalistas, la escuela racionalista, la filosofía moderna, etc. El estudiante acumula esta información como repetición de información. Ante la disyuntiva de acercar la teoría a la realidad, la delimitación del problema-eje permitió invertir la situación. Se pidió a los estudiantes que partieran de dos discursos contrastantes sobre la educación: uno del corte eficientista, que es el que domina la perspectiva actual de la educación (por ejemplo el documento "Acuerdo de cooperación México-OCDE para la mejora de la calidad de la educación de las escuelas mexicanas", 2010) frente a algún texto clásico de educación: "El educador nato" (Spranger), o el prólogo de Ortega y Gasset al libro de Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, o *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire). A partir de ello se les pide a los estudiantes que encuentren los conceptos que estructuran la visión de la educación de cada documento para que así puedan analizar cómo las teorías de la educación se expresan en situaciones educativas. El problema-eje quedó conformado de la siguiente manera: "Los estudiantes elegirán un problema educativo vinculado con el funcionamiento de la educación (puede ser desde la perspectiva de la evaluación universal del maestro, del acuerdo 592, o bien aquellos vinculados a la comunidad donde trabajan); describirán los rasgos del problema, propondrán un eje de acercamiento conceptual con la finalidad de hacer una interpretación de las bases conceptuales educativas que subyacen, y presentarán algunas reflexiones personales sobre el sentido educativo de lo que se pretende analizar, con la finalidad de que desarrollen estrategias que les permitan identificar las diversas propuestas educativas que se presentan en el sistema educativo mexicano".

Como se puede observar en estos dos casos, el problema-eje permite graduar y organizar los saberes y saberes-hacer que se proponen en un curso, y al mismo tiempo estructurar las secuencias de aprendizaje, así como obtener las evidencias de evaluación y datos para una evaluación formativa. El problema-eje, visto en esta perspectiva, se vincula con los saberes y con los saberes hacer, y esto se articula con una perspectiva de competencias que resulta integradora. Juega un papel doble, dado que al mismo tiempo que permite sumar todos los esfuerzos que se realizan en

el proceso de aprendizaje, posibilita la graduación de los mismos. De esta graduación se desprenden las unidades o etapas de trabajo en un curso y al mismo tiempo se articulan procesos de conceptualización con elementos de lo real (o representaciones cercanas a lo real) que en su momento se constituyen en interrogantes sobre los cuales hay que trabajar.

En este sentido, se abre la posibilidad de armar secuencias didácticas, asumiendo de manera híbrida formas metodológicas centradas en la información con aquellas que giran en relación a situaciones fácticas,

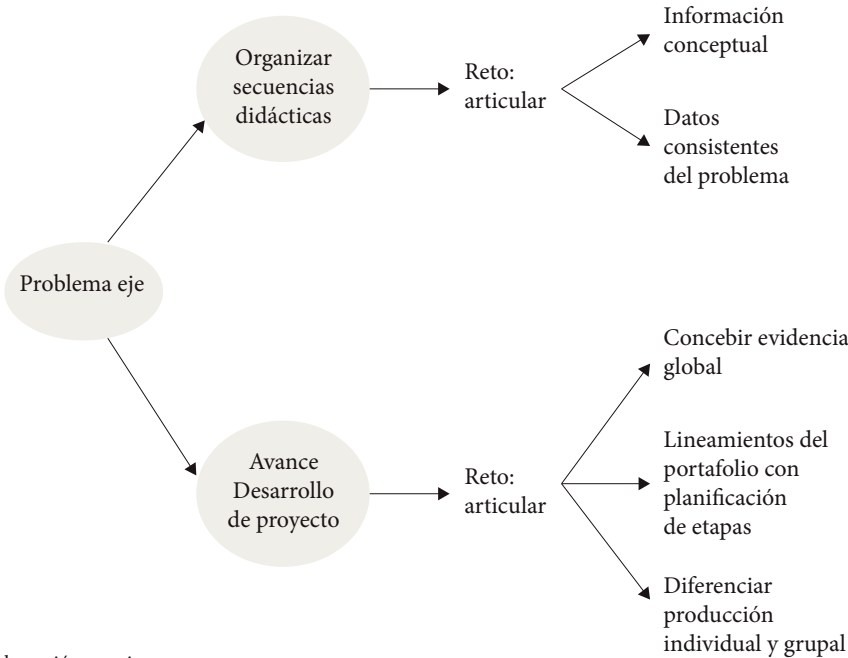
como el trabajo por proyectos, el enfoque de casos y el modelo de aprendizaje basado en problemas.

El problema eje, además, permite establecer las pautas para precisar las evidencias de aprendizaje. La evidencia más amplia guarda relación con la presentación de lo que el mismo problema demanda; cada etapa o unidad de trabajo puede ofrecer elementos en la construcción de esa evidencia general. Dependiendo de cada disciplina se podrán incorporar elementos de evidencia que el docente considere, tales como examen escrito, examen a libro abierto, integración de resultados, etc. Corresponde también al docente establecer la forma como esta información se integrará en su caso a través de un portafolio, así como los mecanismos con los que los estudiantes lo trabajarán en un sistema de

rúbricas, en procesos de auto, hetero o coevaluación. La clave del asunto se puede encontrar en la estructura del problema-eje y en la forma como cada docente proceda a construir las situaciones didácticas, así como los sistemas de trabajo en la evaluación.

Estamos efectuando un desarrollo que busca articular múltiples elementos; en estricto sentido, reconocemos que se ubica en elementos del debate de la nueva didáctica, y que no desconoce el papel de los saberes, pero que al mismo tiempo plantea que sólo tiene sentido cuando éstos se vinculan con el trabajo que el estudiante hace para clarificar algún asunto de la realidad. El problema-eje, concebido de esta manera, se convierte en un elemento integrador del trabajo pedagógico, tal como lo presentamos en el siguiente esquema (Fig. 1).

Figura 1. Problema-eje, elemento integrador del trabajo pedagógico



Fuente: elaboración propia.

La noción problema-eje responde a una idea de una pedagogía de la integración; en estricto sentido permite integrar múltiples elementos en el trabajo educativo: por una

parte el conjunto de contenidos y saberes que son objeto de estudio en un curso determinado, articulándolos a una situación problema específica (aprendizaje de casos, por problema

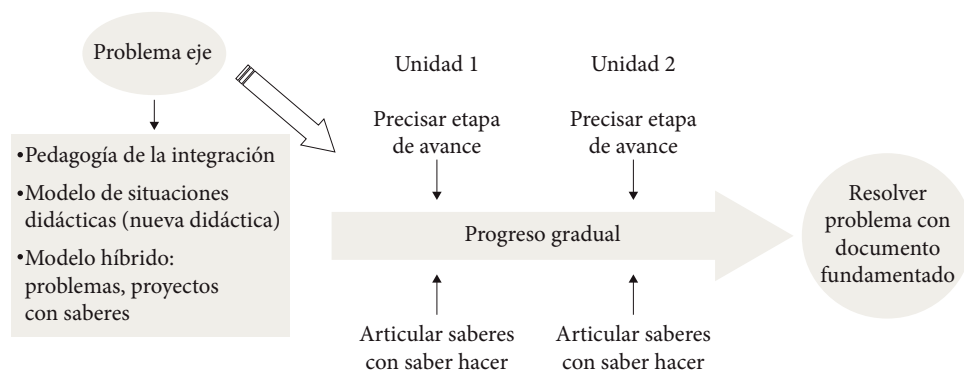
o situado); por otra parte integra diversas dimensiones de estos saberes (el conocer, el saber hacer y el saber actuar, genéricamente denominado actitudinal). Por otra parte, el problema eje permite construir secuencias didácticas, tema que va más allá del señalamiento de actividades aisladas, o de la mención de técnicas a emplear, como exposición, trabajo en grupos, etc. Estas secuencias requieren integrar principios de graduación que, entre otras cosas, se traducen en la posibilidad de estructurar tres tiempos (apertura, desarrollo y cierre), así como una graduación de dificultad o de los sistemas de integración de saberes y saberes hacer por parte de los estudiantes.

Finalmente, algo relevante en los sistemas de integración que se desprende del problema eje es el establecimiento de una dinámica diferente de la evaluación, ya que articula la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del proceso (evaluación formativa) y de sus resultados o evidencias (evaluación para obtener una calificación), y confiere un sentido al proceso denominado evaluación formativa. Cuando Scriven formuló el concepto en 1967,

éste se tradujo en una especie de abstracción denominada “evaluación continua”, que en el fondo era algo totalmente diluido en las acciones de evaluación. La reconstrucción del concepto a partir de los planteamientos de Scallon (1988), ha abierto nuevas posibilidades para la evaluación formativa, pues ésta se encuentra estrechamente articulada con lo que acontece en el desarrollo de las actividades de un curso (las dificultades o aciertos que tienen los alumnos en el trabajo relacionado con una etapa del problema-eje, las formas como acceden a la obtención y manejo de información —conceptual, documental y procedimental). Al mismo tiempo, estas actividades entran en una relación diferente con la propuesta de secuencias de aprendizaje (que siempre pueden ser ajustadas en el salón de clase), y con las evidencias que forman parte de la evaluación final de la actividad.

En este sentido pensamos que el problema-eje se convierte en un organizador del programa, dadas las múltiples articulaciones que permite conformar, tal como lo presentamos en la Fig. 2.

Figura 2. Organizador del programa



Fuente: elaboración propia.

La construcción de un problema-eje en un curso permite desagregar en etapas una secuencia didáctica. Estas etapas se relacionan con la información que se requiere recuperar (conceptual, documental o personal), y se articula con saberes específicos que se requiere

trabajar, partiendo de una vinculación entre elementos de la realidad seleccionados con una serie de saberes y saberes hacer. Es en este punto donde se construyen las secuencias didácticas con un carácter indicativo, pues es en la interacción de los alumnos con el problema,

con la información y entre los actores del acto educativo (alumnos-alumnos; alumnos-docente; alumnos-actores sociales) donde se van clarificando los ajustes que esta situación reclama.

En la construcción de una secuencia didáctica acontece lo mismo que en los planos arquitectónicos de un edificio: son el punto de partida del trabajo que se va a realizar, pero su forma definitiva sólo se puede observar una vez concluida la obra. Así como los planos dan idea del resultado final de la tarea a realizar, y al mismo tiempo están abiertos a los ajustes que el proceso de construcción demanda, la planificación del trabajo del aula a partir de un problema-eje asume con claridad una meta posible, abierta a los ajustes que el proceso va demandando.

Una cuestión más que debe tenerse en cuenta: Roegiers (2008) establece que en el trabajo educativo es necesario establecer una permanente interacción entre situaciones-recursos-situaciones, esto es, entre los elementos de la realidad seleccionados para apoyar los objetos de aprendizaje, el trabajo sobre las informaciones que demandan estos objetos, y el retorno a los elementos de la realidad; todo ello para abrir nuevas formas de interrogarse, para entender y para establecer rutas de trabajo intelectual.

Desde nuestra perspectiva, la noción problema-eje permite abrir una dimensión didáctica al enfoque de competencias en lo que se refiere al abandono de prácticas enciclopédicas y a una reivindicación de articulaciones entre saberes y saberes-hacer; así mismo, se apoya en resignificar el trabajo por proyectos, por casos, por problemas presentes en la historia del debate pedagógico del siglo XX.

Si bien debemos reconocer que no todas las disciplinas pueden trabajar desde un problema-eje, ciertamente entre mayor sea el número de asignaturas que hay que cursar, la tarea será más complicada. Una alternativa que se tendría para estos casos sería establecer un problema en las unidades del curso o

en algunas unidades, o bien, un trabajo por proyectos. Reconocemos que al ser nuestra formulación de problema-eje, una formulación híbrida, podríamos dar pauta a otras formulaciones desde esta perspectiva.

HACIA UNA PLANEACIÓN DINÁMICA

La planeación en el terreno de la didáctica ha sido cuestionada por la rigidez de los elementos que plantea; ciertamente es una tarea necesaria que permite organizar lo que es viable realizar en el curso escolar, sin embargo, se requiere cuidar que no todo se reduzca a una especie de llenado de formato sin sentido.

Hemos cuestionado que desde el enfoque de competencias se haya retornado a modelos de planeación de corte conductual, así como la incursión de algunas perspectivas constructivistas que al establecer una precisión importante en la graduación del desarrollo del aprendizaje, plantean que desde ahí se pueden construir evidencias e indicadores de aprendizaje. También hemos cuestionado la visión mecanicista, que bajo la idea de cartas des(pres)criptivas ha llenado de cuadros y detalles el sistema de planificación.

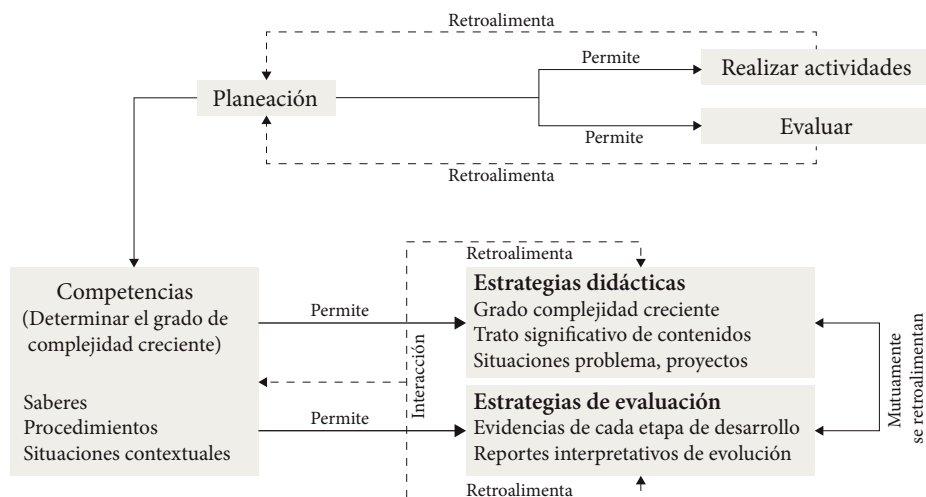
Ante ello debemos reconocer que los modelos de planificación con los que hemos trabajado hasta este momento son muy estáticos. La planificación en papel se considera como la primera actividad, para después pasar a otra etapa de la secuencia, ya sea la definición de evidencias en el modelo más cercano a lo conductual, o a tareas de desarrollo en los modelos más procesuales. En realidad podemos concebir a la planeación como el punto de partida que condensa: la interpretación del programa en el marco del plan de estudios; el sentido profesional del trabajo docente; la ponderación de saberes, saber actuar y saber hacer que se impulsarán; y, finalmente, la contextualización que sólo el docente puede realizar de su propuesta para el trabajo con alumnos concretos en un ambiente social, económico y cultural específico, a partir de

sus aprendizajes previos. No hay, en este sentido, una planeación ideal, sino una planificación situacional acorde a las características que tiene cada grupo escolar

De esta manera proponemos un modelo de planificación didáctica dinámico, donde los diversos elementos se interrelacionen entre sí; no hay una secuencia de antes y después.

Toda planeación es una propuesta que invita a realizar ajustes permanentes, conforme la interacción educativa lo va demandando. Una planeación abierta permite hacer ajustes, correcciones y cambios; enriquece el trabajo de docentes y alumnos, así como la misma experiencia docente. Este modelo lo podemos graficar de la siguiente forma (Fig. 3).

Figura 3. Modelo de planeación dinámica en un enfoque de competencias



Fuente: elaboración propia.

Dos elementos caracterizan este modelo: la interacción que existe entre todos sus elementos, y la ausencia de algo que predetermine lo que hay que realizar. Permite simplificar la desagregación de competencias, al centrar la tarea en la articulación de las competencias generales del plan de estudios o del curso con un problema-eje y con saberes y saberes hacer. Sin lugar a dudas esta estructura ayudará al docente a concebir su trabajo educativo desde algo que le es fundamental: el contenido a trabajar, pero sin concebirlo como algo que hay que enseñar, sino desde lo que se espera que el alumno pueda realizar en su vida cotidiana. Esto es, que lo pueda articular con algunos elementos de la realidad y, en este sentido, vincularlo con algo que tenga significatividad. De ahí la idea de problema-eje, problema o proyecto, según las distintas asignaturas.

Desde esta base se plantea de manera simultánea la conformación de secuencias didácticas que contengan sus tres etapas: apertura, desarrollo y cierre; y que permitan articular información de diversas fuentes buscando vincularla con elementos reales, abriendo al mismo tiempo un esquema complejo de evaluación formativa/sumativa donde ambos elementos se influyan entre sí. Porque así como algunas actividades que ofrecen elementos para una evaluación formativa se pueden integrar de manera simultánea en un portafolio de evidencias, una actividad considerada sólo como la que ofrece elementos para asignar una nota o calificación también contiene elementos formativos en sí misma. Así, un ensayo, reporte de fin de unidad o examen puede constituirse en elemento de reflexión del alumno o de los alumnos sobre su proceso de aprender. Una

evaluación que no se limite a las cuestiones cognitivas del curso, sino que tenga claridad de la dimensión formativa de la evaluación. Una claridad sobre esta dimensión permitiría dejar de lado —o dar otro sentido— a lo que se suele denominar “evaluación de actitudes”, pues la formación es algo mucho más complejo.

Nos referimos a una evaluación con sentido didáctico que no se limita a la mera reproducción de conocimientos y que no se concentra en las recientes formulaciones instrumentales para acompañarla, como el portafolio de evidencias o la rúbrica, sino que adquiera una perspectiva didáctica intrínseca. Sólo recordemos que Comenio (1972), en su *Didáctica magna* (escrita en 1657),¹⁰ nunca estableció una etapa específica para ello, pues consideraba que la tarea del docente era apostar al aprendizaje y a la formación. Nos referimos a una evaluación que en el marco de la nueva didáctica se denomina evaluación significativa;¹² denominación que emana del sentido que se le asigna a esta tarea no sólo en el aprendizaje del individuo y en el desarrollo de nuevas habilidades, sino desde una perspectiva integral, en la manera como todo ello contribuye a su formación.

A MANERA DE CIERRE

La construcción de programas desde un enfoque de competencias es un reto de los sistemas educativos que han asumido este modelo de trabajo; esta tarea se encuentra tensada entre la recuperación de visiones tecnicistas, que han abierto el espacio para una fragmentación de los comportamientos, hasta perspectivas de corte constructivista que se han centrado más en procesos cognitivos y en la forma como éstos son vistos desde esa perspectiva. Junto a

ello se han formulado visiones eclécticas que buscan agrupar —no elaborar síntesis— de planteamientos que emanan de ellas.

El saber didáctico ha estado ausente de las orientaciones para la formulación de tales programas. Nos referimos a un saber que reconoce, en una visión arqueológica, la presencia de varias huellas de los debates didácticos; que reconoce que el debate de competencias, con toda su carga productivista, también es resultado de una falla de los sistemas educativos que enfatizan más la función de recuerdo y aplicación simple de la información, que la dotación de sentido y significado de la misma en el desarrollo del individuo. Pero más aún, se trata de una didáctica que permanentemente ha estado comprometida con la formación del sujeto social, que incluye los procesos de aprender, pero que va más allá de ellos.

Por otra parte, los especialistas en didáctica que hemos considerado que no vale la pena apoyar un proyecto educativo centrado en competencias, por las debilidades conceptuales que contiene, de alguna forma nos hemos desentendido del tema. Nos cuesta trabajo abordarlo, porque significa reconocer aquello que la didáctica se ha propuesto y no ha logrado desde el surgimiento del movimiento escuela activa: “Educar en la vida y no para la vida”, y porque vemos varios sentidos valiosos en la estructura conceptual del pensamiento didáctico que sencillamente son dejados de lado en las propuestas actuales.

Sin embargo, los cambios en la sociedad, en los sistemas educativos y en la escuela se están dando. Aunque nos cueste trabajo no podemos dejar que la orientación de la labor docente, orientación que finalmente se expresa en los programas de estudio, quede en manos de intelectuales que sólo tienen una

10 El capítulo XIX de *Didáctica magna* plantea el examen como parte del método, no como algo independiente, pero el sentido del examen no es calificar, sino aprender: “Una vez concluido mande levantar a dos que en público discutan la pregunta, en tanto vigile que cada alumno corrija en su examen lo que haya que corregir, de suerte que al término no quede nada de error en los alumnos” (Comenio, 1972).

11 En los Estados Unidos de América se suele denominar “nueva evaluación” o “evaluación de performance” (esto es, evaluación a partir de algún problema donde el alumno tiene que emplear la información que tiene); los constructivistas suelen denominarla “evaluación auténtica”. Nosotros consideramos que en la perspectiva didáctica puede denominarse como “evaluación significativa”.

perspectiva eficientista de la educación. No podemos permitir que bajo el enfoque de competencias, aparezca de nuevo el análisis de tareas y las propuestas fragmentarias de logros educativos.

Si uno de los elementos centrales del planteamiento de competencias es concebir el aprendizaje como un desarrollo, requerimos reconocer el valor de esta perspectiva del trabajo de competencias y articularla desde los saberes de la disciplina educativa.

En este sentido, en este ensayo hemos estructurado una propuesta para orientar la

construcción de programas de estudio en un enfoque de competencias y desde una perspectiva didáctica. Hemos buscado reconstruir relaciones del pensamiento didáctico y adecuarlas a situaciones actuales. Y, sobre todo, hemos querido ofrecer a los docentes una ruta de reflexión que permita orientar su trabajo educativo al mismo tiempo que en esta construcción hemos recuperado elementos del debate francófono actual, por contener aspectos que resultan significativos para trabajar los programas de estudio desde la perspectiva de una nueva didáctica.

REFERENCIAS

- AEBLI, Hans (1958), *Hacia una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BLOOM, Benjamin (1974), *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- BROUSSEAU, Guy (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CASTELLANOS, Ana (s/f), “Metodologías para definir competencias”, en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- CATALANO, Ana, Susana Avolio y Mónica Sladogna (2004), *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*, Buenos Aires, Banco Interamericano de Desarrollo (BID)-Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN)/Organización Internacional del Trabajo (OIT)-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTEFOR).
- CHAN, Elena (2003), “Guía para el diseño curricular por competencias”, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (documento de trabajo no publicado).
- COMENIO, Juan Amós (1972), *Didáctica magna*, México, Porrúa, col. Sepan Cuántos.
- CREMIN, Lawrence (1962), *La transformación de la escuela*, Buenos Aires, OMEBA.
- DENYER, Monique, Jaques Furnémont, Roger Pulain y Georges Vanloubbeeck (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DEWEY, John (1967), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1984), *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*, México, Nuevo Mar.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2011), “Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 5, pp. 3-24, en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126> (consulta: 12 de enero de 2012).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2012), “La nueva didáctica”, conferencia presentada en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, febrero de 2012 (documento en versión Power Point).
- EURYDICE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Madrid, Comisión Europea-Eurydice.
- FRADE, Laura (2008), *Planeación por competencias*, México, Inteligencia Educativa.
- FREINET, Célestin (1993), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, Julia y Robert Wagenaar (2003), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase uno*, Bilbao, Universidad de Deusto/Universidad Groningen, en: http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf (consulta: 25 de enero de 2007).
- JONES, Lynn y Rob Moore (2008), “La apropiación del significado de competencia: el movimiento de la competencia, la Nueva Derecha y el proyecto de cambio cultural”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 3, en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART7.pdf> (consulta: 17 de septiembre de 2011).
- KILPATRICK, Williams (1964), *La función social, cultural y docente de la escuela*, Buenos Aires, Losada.
- MEIREIU, Philippe (2002), *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.

- MERTERNS, Leonard (1997), "DACUM (desarrollo de un currículum) y sus variantes SCID y AMOD", en: <http://www.leonardmertens.com/showcontent.php?id=4&cmd=content> (consulta: 16 de marzo de 2009).
- PERRENOUD, Phillipe (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.
- PERRENOUD, Phillipe (2010), *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, Barcelona, Graó-Colofón.
- ROEGIER, Xavier (2008), "Las reformas curriculares guían a las escuelas, ¿pero hacia dónde?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 12, en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf> (consulta: 26 de junio de 2011).
- ROEGIER, Xavier (2010), *Una pedagogía de la integración*, México, Fondo de Cultura Económica, col. Educación y Pedagogía.
- SCALLON (1988), *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Les presses de l' université de Laval.
- SCHMALL, Rodolfo y Andrés Ruíz-Tagle (2008), "Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias", *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, vol. 16, núm. 2, pp. 147-158, en: <http://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v16n1/ART04.pdf> (consulta: 12 de abril de 2010).
- SCHUH, Audrey-Marie y Elizabeth Adelman (2011), "Dentro de la caja negra. Utilizando el método de observación del aula Stallings", México, Banco Mundial (documento en versión Power Point).
- SCRIVEN, Michael (1967), "The Methodology of Evaluation", en Ralph Tyler, Robert Gagne y Michael Scriven (eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- SNYDERS, George (1972), *Pedagogía progresista. Educación tradicional y educación nueva*, Madrid, Marova.
- TABA, Hilda (1974), *Elaboración del currículo*, Buenos Aires, Troquel.
- TARDIF, Jaques (2006), *L' évaluation des competences*, Québec, Cenelière Éducation.
- TARDIF, Jaques (2008), "Desarrollo de un programa por competencias. De la intención a la implementación", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesores*, vol. 12, núm. 3, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf> (consulta: 18 de septiembre de 2012).
- TYLER, Ralph (1974), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Troquel.