

OBJETIVOS VERSUS COMPETENCIAS:

UNA OPOSICIÓN IMPOSIBLE (*)

*Carlos Barriga Hernández (**)*

Doctor, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos



En los últimos tiempos se escucha con frecuencia, entre algunos especialistas en educación, hablar de “un currículo por competencias y no por objetivos”, formulando con ellos, de modo implícito, una oposición entre objetivos y competencias.

Esta supuesta oposición no se ha limitado al plano puramente teórico; sino que ha trascendido al mundo real al concretarse en la construcción de los llamados currículos por competencias y no por objetivos, tanto en el Ministerio de Educación como en colegios y algunas universidades.

Algunos maestros han asumido plenamente estas ideas al punto de cuestionar duramente a los que, como en mi caso, continuamos hablando de objetivos educacionales. Fui ponente en un evento pedagógico y recibí duras críticas por haber firmado el papel central de los objetivos en el proceso educativo.

Interrumpiéndome un participante en el mencionado evento, me tildó de tradicional por seguir hablando de algo que ya los especialistas más destacados han recusado contundentemente. Incluso menciono nombres de notables ‘gurúes’ del mundo educativo que el profesor consideraba autoridad en éste y otros temas.

Le propuse al profesor que analizáramos conjuntamente los términos involucrados en la discusión: objetivos y competencias. Y que emprendiéramos esa tarea bajo la metacognición más valiosa para estos casos que no es otra que la socrática: “sólo sé que nada sé”. Esto es, le pedí al profesor que considerase, al menos por un instante, que cualquiera puede equivocarse, que es necesario mantener la mente abierta a otras ideas, que admita la posibilidad de que otras personas quizá tengan la razón, que nadie es dueño

absoluto de la verdad, etc. El profesor objetante se desconcertó un tanto con esta propuesta, pero luego aceptó dialogar bajo estas reglas de juego.

I. LOS OBJETIVOS

Con estos preparativos empezamos el trabajo de análisis conceptual. Vimos, en primer lugar, que ‘objetivo’ es un término ambiguo. Que dejando de lado otras significaciones, ‘objetivo’ alude a la intención o el propósito (P) que tiene un sujeto (S) o una institución de hacer algo (X) en la realidad (Z). Es lo que ocurre cuando, por ejemplo, el ingeniero se propone como objetivo construir un edificio o un médico operar del corazón a un paciente, o un profesor enseñar aritmética a un conjunto de educandos.

Decidimos que la idea anterior se podía esquematizar del siguiente modo:

S, se propone hacer X en Z, en el intervalo de tiempo ‘t’.

De tal modo que podemos afirmar que los elementos de un objetivo son los siguientes:

- a) Un sujeto, o un conjunto de sujetos, de los cuales proviene la intencionalidad de hacer X.
- b) Un intervalo de tiempo, variable en cada caso (a corto, mediano o largo plazo).
- c) Un referente (X) de la intencionalidad, que es aquello que se busca realizar en Z.
- d) Una realidad (Z) sobre la que se opera con el propósito de hacer, formar, diseñar, X.

Así mismo concordamos en lo siguiente:


1. Toda conducta humana es siempre una conducta en función a objetivos y que este rasgo es nada menos lo que, entre otras cosas, singulariza al hombre frente a la conducta animal y a la ocurrencia de los fenómenos físicos. Así mismo, nos distingue de las máquinas automáticas. Es por esta razón que no podemos decir que el perro se propuso morder al vecino o que el terremoto tuvo como objetivo destruir la ciudad, o que el robot se propuso soldar tal o cual pieza.

2. Los objetivos, en tanto intenciones, se sitúan en el plano de lo potencial y no de lo actual. No existen en el mundo actual y real. Si ése fuese el caso ya nadie se los plantearía como objetivos por realizar, simple y llanamente, porque ya estarían realizados. Los objetivos nacen luego de constarse que algún sector de la realidad es defectivo o carencial y es por eso que se busca cambiar o perfeccionarla introduciendo X.

Precisamente la acción humana consiste en realizar los objetivos en el mundo real y concreto utilizando, para ello, una serie de medios o procedimientos considerados óptimos para actuar sobre la realidad y modificarla introduciendo las propiedades o características (X) que se buscan lograr en la realidad (Z). Cuando el conjunto de medios se encuentra fundamentado en el conocimiento científico entonces hablamos de tecnología.

3. Aquello (X) que se busca lograr en la realidad (Z) es siempre algo que el sujeto (S) asume como valioso (V). Es siempre algo que el sujeto considera que enriquece a la realidad, la hace mejor, la perfecciona. Es por esto que el valor de X fundamenta los objetivos.

Buscamos como objetivo realizar X en Z, porque X es valioso para Z. Esquemáticamente dicho.

X es valioso para Z (premisa valorativa)
Z no posee X (premisa fáctica)  Diagnóstico

Por tanto:

Se debe hacer X en Z (objetivo)

La serie de características (x_1, x_2, x_n), valiosas de ser poseídas por Z, la harían perfecta, plena o acabada. En síntesis, configuran un perfil ideal de Z. Estas características son las necesarias y suficientes para hacer de Z algo pleno y acabado. Dicho de otro modo, el conjunto de características valiosas configura un concepto de 'Z bueno' o 'Z ideal'.

II. LOS OBJETIVOS EDUCACIONALES

Pues bien, y dicho todo lo anterior, cabe preguntarse ¿qué es un objetivo educacional?

Responderemos a la pregunta anterior afirmando que un objetivo educacional es aquel en el que un conjunto de sujetos llamados educadores (S), se proponen realizar (P), en un intervalo de tiempo ($t_1...t_2$) dado, en otro conjunto de sujetos llamados educandos (Z) una serie de comportamientos ($x_1, x_2, x_3...x_n$) que se consideran valiosos de ser poseídos por esos educandos.

Por ejemplo, cuando nos proponemos como objetivo que al finalizar la clase los alumnos:

- a) **Identifiquen** las naves en las que Colón realizó su primer viaje a América.
- b) **Expliquen** los viajes de Colón.
- c) **Valoren** los viajes de Colón; estamos planteando objetivos educacionales, en los cuales el referente lo constituye la serie de comportamientos de los alumnos que se esperan alcanzar al finalizar el ciclo educativo.

Por comportamiento humano entenderemos toda expresión psicofísica. En cualquier comportamiento distinguimos dos componentes: a) un contenido cultural que el alumno debe dominar, (en nuestro ejemplo, los viajes de Colón), y b) una operación psicofísica que el alumno debe desplegar para apropiarse del contenido cultural (en nuestro ejemplo son tres: identificar, explicar y valorar). El deslinde de estos tres componentes tiene una importancia enorme en el campo de la pedagogía, no obstante lo cual, no podemos abordar este asunto aquí y ahora.

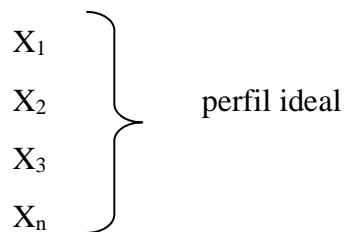
Se suele llamar un perfil ideal del educando a la serie de comportamientos valiosos, necesarios y suficientes, que se consideran deben poseer los educandos. El perfil configura de este modo una imagen de lo que es “un buen educando” o “un educando ideal”.

Existe una variada gama de tipos de comportamientos que se busca desarrollar en la acción educativa. Los tipos de comportamientos dependen, a su vez, de los tipos de contenidos y de los tipos de operaciones que lleva a cabo el sujeto para apropiarse del contenido. Así por ejemplo, el comportamiento: “armar y desarmar un motor de auto” es, por la operación psicofísica, una destreza y, por su contenido, un conocimiento de mecánica automotriz. En cambio, “demostrar que $1+1$ es igual a 2 ” es, por la operación, una habilidad cognitiva y, por su contenido, un conocimiento matemático.

El logro del perfil ideal puede plantearse en diferentes intervalos de tiempo: puede referirse al perfil luego de concluido todo un proceso formativo, o al finalizar un ciclo de estudios, una clase, etc. Así mismo, se encuentra antes del proceso educativo dándole direccionalidad: durante el proceso educativo, dándole sentido y sistematicidad a todos los componentes intervinientes, y se encuentra después del proceso educativo, como el criterio para evaluar el logro alcanzado por los educandos.

En suma, en los objetivos educacionales lo que se proponen los educadores (S) es lograr en un conjunto de educandos reales y concretos (Z), y una serie de comportamientos (X) que constituyen el perfil ideal de esos educandos.

Dicho esquemáticamente: S se propone como objetivo lograr en un conjunto de educandos (Z) los comportamientos:



De lo que acabamos de expresar se desprende que en todo objetivo educacional existen dos partes: a) la intencionalidad del sujeto y b) la serie de comportamientos considerados valiosos de ser poseídos por un conjunto de educandos, y que configura el perfil ideal de esos educandos.

En la formulación de los objetivos educacionales se evidencian estos dos elementos.

En la primera parte de la formulación se enuncia la intencionalidad que, en cuanto tal, es una potencialidad y, por consiguiente, se expresa en tiempo futuro: “Al finalizar (o al concluir) el programa, la actividad, el año, el grado etc., los educandos (o los participantes) habrán, tendrán, lograrán, poseerán, etc”.

En la segunda parte de la formulación se enuncia aquello que los educandos se espera tengan, vale decir, la serie de comportamientos valiosos: escribir un poema, valorar la independencia del Perú, calcular una raíz cuadrada, etc.

Cuando se omite la primera parte, (la parte de la intencionalidad), los comportamientos se enuncian en tiempo futuro: *escribirá, valorará, calculará*, etc.

En cualquier caso, los objetivos, en tanto instancias potenciales (aún no son, lo serán luego de concluida la acción educativa), se enuncian en tiempo futuro. No en tiempo presente porque en ese caso ya dejaron de ser objetivos y se volvieron reales. Cuando los educandos ingresan a un programa, a un curso o a una clase aún no tienen los comportamientos que como objetivos pretendemos lograr, porque si ya los tuvieron no los plantearíamos como objetivos por lograr.

III. LAS COMPETENCIAS

Empero, la pregunta que todos nos estamos haciendo es: ¿y las competencias dónde se ubican en lo que hemos venido diciendo?

‘Competencia’ es un término que se viene usando ampliamente en el campo educacional. Se habla incluso de la existencia de currículos por competencias como expresión de modernidad pedagógica, frente a los currículos por objetivos, como expresión de obsolescencia pedagógica.

Una primera aproximación al término ‘competencia’ es obviamente la definición de los diccionarios de la lengua castellana. Estos diccionarios nos proporcionan varias significaciones: *a) disputa o contienda, b) rivalidad, c) incumbencia, d) aptitud, idoneidad.*

1. Las competencias como capacidades

Esta última es la que interesa para nuestro caso. De acuerdo con ella, la competencia es una aptitud, vale decir, una **capacidad** para **hacer algo** de un **modo eficaz**. Desde este punto de vista, los siguientes comportamientos configuran competencias: “redactar un informe sobre las pandillas juveniles” o “extraer un diente a un paciente”, “demostrar el teorema de Pitágoras”, etc. En cambio, no son competencias “conocer las partes de un informe”, “identificar la composición bioquímica de los dientes”, o “enunciar el teorema de Pitágoras”.

2. Las competencias como saber hacer y hacer

En la definición que acabamos de exponer, “capacidad para hacer” puede entenderse de dos maneras distintas, pero relacionadas: primero, como una capacidad potencial que posee el sujeto para hacer algo, y segundo, como la ejecución de esta capacidad en una actividad concreta. Por ejemplo, un alumno puede poseer la capacidad para redactar de un

modo potencial (sabe cómo redactar) pero no la efectiviza. En cambio, manifiesta una capacidad real y actual cuando redacta, por ejemplo, un informe sobre el descubrimiento de América. De acuerdo con lo que venimos diciendo se puede distinguir dos sentidos en el término ‘competencia’: ‘competencia’ como una capacidad potencial para hacer algo y ‘competencia’ como la capacidad real y actual de hacer algo. Para referirnos a la primera escribiremos *competencia₁* y para referirnos a la segunda escribiremos *competencia₂*.

Lo que hemos llamado *competencias₁* son, por naturaleza, comportamientos inobservables, los cuales conocemos indirectamente a través de la conducta observable. En cambio las *competencias₂* son, por definición, directamente observables. Como son observables, son medibles y como son medibles, son evaluados cuantitativamente. Los conductistas las llaman por ello *conductas*.

Esta distinción es importante porque da lugar a dos tipos de comportamiento. Saber hacer Y no implica necesariamente hacer Y. Son dos capacidades diferentes pero estrechamente vinculadas.

Pasar del saber hacer Y al hacer Y, en forma efectiva y real, involucra una serie de factores nuevos no contenidos en la primera capacidad. Esto explica por qué razón el saber los procedimientos, por ejemplo, de la natación, no garantiza que el sujeto nade real y efectivamente. Esta es la diferencia que siempre se ha establecido entre el saber puramente “teórico” o verbal y el saber práctico. (“sabe cómo se nada pero no nada nada”). Así mismo, explica por qué dos sujetos que saben los procedimientos para hacer Y, no hacen del mismo modo ni con la misma efectividad Y. (Dos profesores no enseñan igual, o dos médicos no operan igual. En la ejecución, en la aplicación, se configura un nuevo tipo de saber, que podemos llamar **experiencial**, en la medida que resulta de la experiencia vivida por el sujeto.

En el campo de la lingüística, Noam Chomsky ha hecho una distinción que se corresponde con la que acabamos de efectuar de *competencia₁* y *competencia₂*. Noam Chomsky distingue entre *competencia o conocimiento* que el hablante y el oyente tienen de su lengua y, por otro lado, *performance*, que es el uso que hacen de esa lengua en situaciones concretas. A su vez esta distinción se corresponde con la formulada por Ferdinand de Saussure, quien en 1916, había planteado la distinción entre lengua y habla, en su *Curso de Lingüística General*.

3. Las competencias y el saber procedimental

En la definición de competencia que estamos comentando afirmábamos que saber hacer Y es conocer y aplicar los procedimientos para hacer Y. En este sentido puede decirse que saber hacer es un saber procedimental. De tal modo que podemos establecer la siguiente igualdad:

Competencia = saber hacer = saber procedimental.

4. Las competencias y el saber técnico

Los procedimientos, a su vez, se expresan en la forma de reglas o normas de acción. Las reglas prescriben las acciones que hay que ejecutar para hacer Y en Z. Las reglas pueden expresarse en la fórmula general: “Haga M para lograr Y en Z”, donde M es una acción o una secuencia finita de acciones lógicas y/o cronológicamente organizadas. Un cuerpo organizado de reglas para producir algo constituye una técnica. La técnica es entonces el medio a través del cual realizamos nuestros objetivos en la realidad.

De acuerdo a lo que acabamos de expresar, podemos establecer la siguiente igualdad:

Competencia = saber hacer = saber procedimental = saber técnico

5. Las competencias como actividades técnicas

Las reglas de las que hablamos son de carácter técnico, es decir para hacer algo, para producir algo, como resultado de la acción. Esta actividad humana se distingue netamente de otras. Aristóteles distingue tres grandes tipos de actividad mediante las cuales el hombre resuelve su obrar en el mundo.

- a) Actividad teórica, que es un saber contemplativo del ser de las cosas. Es el caso de la filosofía.
- b) Actividad práctica (*praxis*), que es una actividad cuyo valor está en sí misma y no en sus resultados. El valor está en el obrar mismo y no en la obra producida. Es el caso de obrar moral.
- c) La actividad *poiética* (del griego *poieseis* que significa producción) que, a diferencia de la *praxis*, no tiene valor en sí misma, sino que está subordinada a lo que producen, a la obra. A la actividad *poiética* pertenecen, de un lado, el trabajo técnico-productivo y, de otro, la creación artística.
Es aquí, en la *poiéseis*, donde se ubican las competencias.

De acuerdo a lo que acabamos de expresar, los comportamientos morales no constituyen competencias, porque no conllevan la producción de algo externo al mismo comportamiento. De esta manera respetaremos, incluso, el uso que tiene la palabra competencia en nuestra lengua y que la limita sólo a los comportamientos técnicos. Es por este uso que resulta “chocante”, para cualquier hispanohablante, hablar de una persona como muy competente moralmente.

En tanto que las competencias constituyen un hacer, se distingue netamente de las actitudes que son predisposiciones favorables o desfavorables frente a las cosas. Las actitudes no forman parte del hacer porque el hacer es ejecución y la actitud, por el

contrario, es pre-disposición, es previa a la ejecución, aunque predispone a la ejecución. Una distinción elemental que siempre se suele hacer en psicología es entre actitud y aptitud, tan cercanas fonéticamente, pero tan lejanas conceptualmente (“aptitud con **p** y no **c**”, se suele decir para diferenciarlas). Por tanto, las competencias, en tantas aptitudes, no comprenden dentro de ellas a las actitudes.

6. Las competencias y el hacer eficaz

Finalmente, en la definición de competencia que hemos planteado se dice que las competencias son un hacer eficaz. Es decir, de un hacer bien lo que se hace y no de cualquier manera. Las competencias involucran, en consecuencia, un componente evaluativo. Si por ejemplo, al aplicarse un cuerpo de reglas no se logra el objetivo esperado, entonces no existe la competencia y, por el contrario, se dice de la persona que es incompetente. El concepto de competencia incluye el logro, la eficacia, vale decir, la excelencia, la idoneidad en el hacer.

IV. LAS COMPETENCIAS, EL SABER, LAS ACTITUDES Y LA EJECUCIÓN

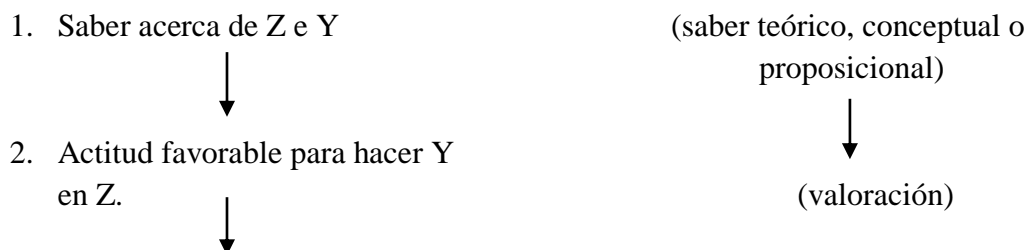
El despliegue de las competencias presupone que se cumplan ciertas condiciones.

- a) Primero, que el sujeto conozca Y (saber hacer Y, suponer conocer Z en Y. Este conocimiento es de carácter sustantivo, en el sentido de que es un conocimiento acerca de las propiedades de las cosas. Es un saber qué, mientras que el saber técnico es un saber cómo. Este saber sustantivo se llama también teórico y como el saber teórico se compone de conceptos y los conceptos se combinan formando proposiciones, se puede decir que da lugar a un saber conceptual o proposicional. El saber teórico nos permite entender el mundo pero no transformarlo.
- b) Segundo, que el sujeto tenga una actitud favorable para hacer Y, en la medida que haya asumido plenamente que Y es un valor, y como el mundo no tiene Y entonces deviene un imperativo hacer Y en Z.

De acuerdo a lo que venimos exponiendo, se han ido perfilando diferentes dimensiones del saber y que esquemáticamente podemos señalar:

Cuadro N° 1

Dimensiones del saber



3. Saber que M produce Y en Z.
(competencia)

(saber técnico, procedimental)

4. Aplicar eficazmente M para
hacer Y en Z (competencia₂)

(saber experiencial)

Estas diferentes dimensiones del saber a las que hemos arribado se corresponden con los célebres grados del saber que Aristóteles expone al comienzo de su *Metafísica*. El primer grado del saber propiamente humano es la *empeiría*. Es un saber personal e intransferible que se logra en un contacto directo con cada cosa en particular y por ello nos da lo individual, no lo universal. Por esto la *empeiría* no se puede enseñar, sólo se puede poner a otro en condiciones de adquirir esa misma experiencia. El segundo grado es la técnica (arte, en sentido original y amplio del término) que es un saber hacer. El *tekhmites*, el técnico o el perito, es el hombre que sabe hacer las cosas, es decir, sabe qué medios (M) usar para producir algo. La técnica sí implica ya un saber universal pero no nos da lo individual. Por eso la técnica se puede enseñar, mientras que lo individual sólo se puede ver o mostrarse. Pero siendo por esta razón un saber superior, la técnica requiere de la experiencia porque, como dice Aristóteles, el médico no cura al hombre en general, sino a tal o cual hombre en individual. Finalmente tenemos, como tercer grado del saber, el saber que nos dan las causas y primeros principios de todo cuanto hay. Este saber es el que Aristóteles llama *episteme*, es decir, el saber de las cosas no en tal o cual particularidad, sino en cuanto son. La experiencia y la técnica son saberes más necesarios para el hombre pero no superiores a la *episteme*.

V. LAS COMPETENCIAS, LAS OPERACIONES PSICOFÍSICAS Y LOS CONTENIDOS

Es indispensable, por otro lado, tener claro los tipos de comportamiento a que dan lugar estas diferentes dimensiones del saber.

En primer término, recordemos que en todo comportamiento humano hemos distinguido, por un lado, la operación psicofísica que realiza el sujeto y, por el otro lado, el contenido que mediante dicha operación debe dominar. Pues bien, cuando hablamos de saber teórico (o conceptual o proposicional) y saber técnico o procedimental (saber hacer) estamos aludiendo a los contenidos y no al saber como operación cognitiva. Los contenidos que el sujeto debe dominar pueden estar formando un cuerpo de proposiciones y entonces hablemos de un saber proposicional o conceptual (por ejemplo: “saber las causas del subdesarrollo”). O encontrarse en forma de reglas de acción (“saber cómo superar el subdesarrollo”), en cuyo caso hablamos de un saber procedimental o técnico y que configura las competencias tipo 1.

En el primer caso, las causas del subdesarrollo están contenidas en un cuerpo de proposiciones. En el segundo caso, los procedimientos para superar el subdesarrollo, están contenidos en un cuerpo secuenciado de reglas (en nuestro ejemplo: principios de políticas económico-sociales). En relación a estos contenidos se da un saber o conocer como operación cognitiva.

Las actitudes, en cambio, no son parte de los contenidos; sino de las operaciones mentales que el sujeto tiene respecto a ciertos contenidos “S tiene una actitud favorable frente a X, y Z”, etc., en la que X, y Z son contenidos acerca de cualquier cosa. Y, por cierto, la ejecución (*competencia*) tampoco es un contenido; sino una operación psico-física que realiza el sujeto modificando el mundo sobre el que opera. Frente a la ejecución, el saber teórico y el saber técnico, se ubican en un nivel verbal, se sitúan en un plano declarativo.

VI. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS

Ahora bien, de acuerdo a lo que acabamos de afirmar, una competencia es un tipo de comportamiento entre muchos otros, y en tanto comportamiento es un referente posible para un objetivo educacional. Por lo tanto, no sólo resulta falso oponer objetivo educacional a competencia, sino un imposible total.

Es por esto que tiene pleno sentido decir que alguien se propone, como objetivo, lograr las competencias X, Y, Z ... etc., entre un conjunto de alumnos. No se incurre en ningún tipo de contradicción o sin sentido. Muy por el contrario, el sin sentido recae entre los que oponen los objetivos a las competencias porque es como oponer el todo a una de sus partes.

Si consideramos que currículo, es uno de sus muchos sentidos, es un medio para lograr los objetivos, entonces, todo currículo es por objetivos, y estos objetivos, pueden referirse a competencias o a cualquier otro tipo de comportamiento considerado valioso para el educando.

Por estas razones resulta una tarea inútil buscar diferencias o semejanzas entre objetivos y competencias. Insistir en ello nos puede llevar a verdaderos absurdos, como ocurre cuando se afirma que un objetivo es un comportamiento futuro y la competencias es un comportamiento presente. Es decir, que sería el tiempo verbal en el que expresemos los comportamientos el *desideratum* de lo que es un objetivo y una competencia. Así por ejemplo, de acuerdo con este singular punto de vista, cuando decimos “Demostrará el Teorema de Pitágoras”, estaríamos frente a un objetivo. En cambio, cuando decimos “Demuestra el Teorema de Pitágoras”, estaríamos ante una competencia. Como se comprenderá, este es un punto de vista inaceptable porque frente al mismo tipo de comportamiento lo que supuestamente hace una competencia y no un objetivo es el tiempo verbal; así también, cualquier comportamiento expresado en tiempo presente sería una

competencia y el que expresamos en tiempo futuro sería un objetivo. De tal modo que competencia y objetivo no serían categorías pedagógicas sino gramaticales, en tal caso, y si los que postulan este punto de vista son consecuentes con sus ideas, van a tener que inventar un nuevo nombre para todo comportamiento expresado en tiempo pasado, tal como para: “Demostró el Teorema de Pitágoras”.

Terminada esta parte de la exposición, uno de los participantes expresó que si bien le parecía que la razón estaba de mi parte, consideraba que este punto de vista no tendría éxito porque en el Ministerio de Educación nadie habla de objetivos. Me alcanzó algunos documentos del Ministerio de Educación para verificar lo que afirmaba.

En efecto, en los documentos técnicos del Ministerio de Educación no se lee, en absoluto, la palabra objetivo; en cambio, sí en abundancia, la palabra competencia. La palabra objetivo está proscrita. Al respecto hicimos las siguientes observaciones:

a) Si bien no aparece la palabra objetivo, si se lee sistemáticamente sus diferentes sinónimos: propósito, intención, fin. Se dice, por ejemplo, que: “El sistema educativo peruano se orienta hacia el fin fundamental de la educación, que es el de contribuir a la formación integral de los educandos...” Y más adelante se lee: “El proceso formador, sistemático e intencional, que se realiza en la escuela, tiene propósitos bien definidos, que se exponen en el currículo, instrumento que es una concreción de la intencionalidad de la educación formal”.

Esta definición de currículo concuerda con la definición que nosotros hemos formulado, con la única diferencia que en vez de la palabra objetivo utilizan su sinónimo intención. Sustitúyanse las palabras ‘fin’ o ‘intención’ por ‘objetivo’ y se observará que no se pierde el sentido de la expresión. Por consiguiente, ellos tienen que admitir que todo currículo es por objetivos.

b) En la propuesta curricular se enumera una serie de supuestas competencias que corresponden a las diferentes áreas del currículo, el cual, afirma, es por competencias y por objetivos. Empero, estas competencias, como lo han percibido todos los profesores de aula, son los mismos comportamientos que figuran en los antiguos currículos declaradamente por objetivos. Para comprobarlo basta con revisar los antiguos planes curriculares elaborados en función a objetivos y se encontrará que aluden a los mismos comportamientos a los que se refieren los actuales currículos, llamados por competencias.

Finalmente en lo que concierne a este punto añadí uno que me parece curioso. Sucede que la mayor parte de los asesores y consultores contratados por el Ministerio de Educación son las mismas personas que cumplieron también esas funciones en otros gobiernos, épocas en las que se desarrollaban los currículos por objetivos, incluso dentro de una óptica netamente conductista. Esto explica, creo que al menos en parte, el hecho que no

se perciban diferencias entre estos llamados currículos por competencias y los antiguos currículos por objetivos.

Pero la razón de fondo es la que ya hemos dicho: los objetivos se refieren a todo comportamiento humano considerado valioso para los educandos y estos comportamientos pueden ser competencias o de cualquier otro tipo, como actitudinales, conceptuales, psicomotores, etc.

No existe, pues ninguna razón para oponer objetivos a competencias y, por consiguiente, carece de sentido hablar de un currículo por competencias, y no de un currículo por objetivos.

VII. CURRÍCULO POR COMPETENCIAS Y LOS CONDUCTISTAS

En este momento un participante dijo que sí existía una razón para eludir la palabra objetivo. Sucede que los que postulan un currículo por competencias consideran que sólo los conductistas hablan de objetivos, y que el conductismo es una corriente ya refutada por los nuevos paradigmas.

Le expresé al participante que no podía detenerme a examinar si en verdad el conductismo ha sido o no refutado por los nuevos paradigmas, porque nos alejaríamos demasiado del tema. Pero le dije que era un error identificar objetivo con conducta tal como es conceptualizada por los conductistas. Los conductistas tienen una particular concepción acerca del modo cómo deben ser formulados los comportamientos a los que se refieren los objetivos. Es una interpretación metodológica acerca de la formulación de los objetivos. Así, por ejemplo, nos dicen que todo objetivo de aprendizaje debe aludir a conductas del alumno, y que éstas deben ser observables y medibles. Además que en su formulación deben encontrarse los siguientes elementos: un verbo que exprese la conducta, una frase que indique los contenidos, otra que especifique las condiciones en las cuales tendrá lugar la conducta del alumno y alguna frase que indique el nivel de logro.

Es clarísimo que lo que los conductistas plantean es una propuesta metodológica acerca del modo cómo deben, según ellos, formularse los objetivos del aprendizaje,

Se puede cuestionar, y de hecho se ha cuestionado esta propuesta con fundadas razones, pero este cuestionamiento se refiere a la formulación de los objetivos y no a su existencia. La crítica a la concepción y modo de formular los objetivos, tal como es planteada por los conductistas, no implica negar la existencia y presencia de los objetivos en la acción educativa y, por ende, en el currículo. De tal modo que es perfectamente posible afirmar la existencia y la presencia central de los objetivos y, al mismo tiempo rechazar los planteamientos conductistas acerca de los objetivos.

Por otro lado, resulta verdaderamente curioso que algunas personas rechacen los objetivos educacionales por la creencia de que se centran exclusivamente en comportamientos observables y medibles y, al mismo tiempo, opten por un supuesto contrario: las competencias, que son precisamente el paradigma de lo observable y lo medible. Por ejemplo, las competencias de sumar dos más dos, o la de tocar el piano, son series de actos psicofísicos que se observan directamente. Son comportamientos que se exhiben a la vista de cualquier sujeto observador, No hay *competencias*₂ inobservables.

Por consiguiente todos los que postulan un currículo por competencias son los más grandes conductistas (y lo peor es que lo son sin darse cuenta). Por ello resulta completamente inconsistente rechazar los objetivos y optar por las competencias para no ser conductistas y terminar, luego, dentro de un conductismo extremista.

VIII. ¿LAS COMPETENCIAS INTEGRAN O PRESUPONEN EL SABER Y LAS ACTITUDES?

Ya en la parte final del evento, uno de los profesores participantes me dijo que el esquema que yo había planteado, en el que se ubican las competencias en relación con el saber conceptual y actitudinal, era similar al esquema planteado por la Dra. Luisa Pinto (**En: Tarea**, N° 38, setiembre 96. pp. 44-50) y que el Ministerio de Educación ha asumido casi como doctrina oficial.

Iniciamos por ello un análisis del artículo de la Dra. Pinto. En este trabajo, luego de exponerse diferentes definiciones de competencia, la autora opta por definir competencia como “La capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural”.

Y sin que medie ningún nexo explicativo, en el párrafo siguiente dice: “Las competencias son “macro-habilidades” que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimientos (saber hacer) y actitudinal (ser)”.

Al respecto hice las siguientes observaciones:

1. Estas definiciones no sólo son diferentes sino contradictorias. Esto en razón de que en la primera definición se afirma que una competencia es una capacidad para actuar, y actuar es hacer algo de acuerdo a ciertos procedimientos. Pero en la segunda se dice que las competencias integran el saber, el saber hacer y las actitudes (ser). Integrar significa, en este contexto, que estos elementos son parte del concepto competencia. Entonces la pregunta es: ¿Cómo el hacer algo puede comprender en su campo significativo al saber conceptual que no es hacer, y a las actitudes que son predisposiciones para hacer? El concepto de competencia, de acuerdo a la primera definición, no puede comprender dentro de un campo significativo a los conceptos de saber conceptual, saber procedimental y las

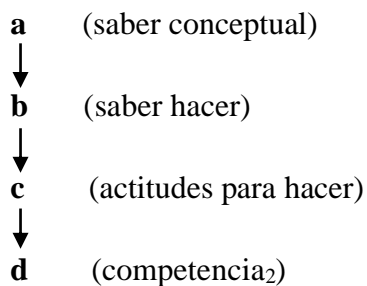
actitudes. Por consiguiente, no puede admitirse, al mismo tiempo, en el mismo universo del discurso, como dirían los lógicos, las dos definiciones.

2. Ciertamente, el elemento conceptual y actitudinal están relacionados con las competencias, pero no son parte de ellas. La relación es de otro tipo. Las competencias **presuponen** el saber conceptual y el actitudinal, pero ello no implica que sean sus partes integrantes.

Es por esto que en nuestro esquema, la lógica relacional entre los elementos va en un sentido vertical:

Cuadro N° 2

Relación vertical entre saberes, actitudes y normas



Este esquema expresa, lo que a nuestro juicio, constituye la real relación entre competencias, saber y actitudes.

En cambio en el esquema planteado por la Dra. Pinto la lógica relacional va en un sentido horizontal como puede verse en el cuadro que hemos extraído del mencionado artículo (Cuadro N° 3).

Esta conceptualización de competencia lleva a una evidente contradicción con la primera definición de competencia.

Alguien podría decir que si bien es cierto que este esquema no concuerda con la primera definición de competencia, sin embargo, sí es coherente con la segunda definición, según la cual las competencias son “macrohabilidades”.

Pero en tal caso tenemos que admitir que la primera definición no cumple ningún papel, y por tanto, no tiene sentido haberla planteado y admitido para luego desecharla.

Pues bien, vamos a cerrar los ojos y hacer como que la primera definición nunca fue planteada y entonces nos quedamos con la segunda.

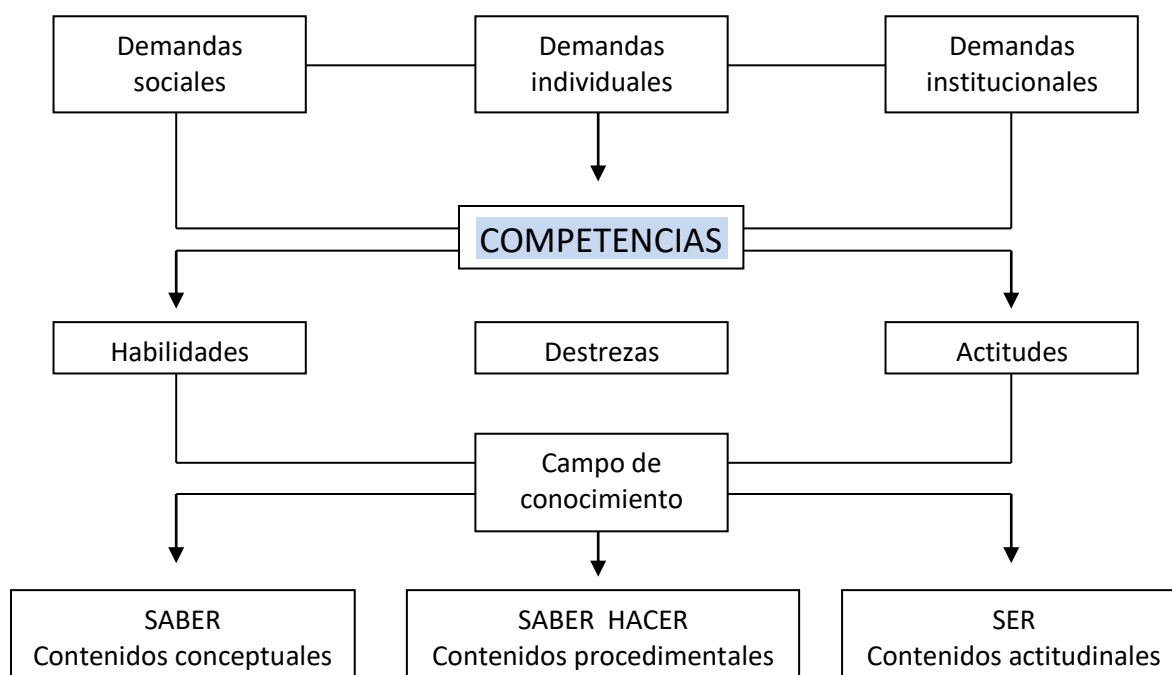
Lo primero que tenemos que decir es que se trata de una redefinición del concepto de competencia, respecto a las definiciones que nos dan los diccionarios de la lengua castellana y del uso generalizado que se tiene entre los hispanohablantes, como un saber hacer (*competencia₁*) y como el hacer mismo (*competencia₂*).

Ciertamente no está prohibido redefinir un concepto cuando el dar cabal cuenta de la realidad así lo impone. Empero, esta redefinición no puede ser arbitraria por más convencionales que sean los términos.

Para el presente caso, es suficiente poner a prueba esta definición aplicando dos reglas básicas: la primera es la formulada por René Descartes (1596-1650) quien dice que los conceptos deben ser claros y distintos, es decir, bien delimitados y que se distinguen de otros (que no signifiquen lo mismo). La segunda es la de Guillermo de Occam (1290-1348), quien nos dice que no debemos multiplicar innecesariamente los términos (la famosa navaja de Occam).

Cuadro N° 3

Relación horizontal entre saberes, actitudes y competencias



A luz de estas dos reglas, se puede constatar que la conceptualización de competencia como macrohabilidad no está bien delimitada porque uno de sus constituyentes son las habilidades, además de las destrezas y las actitudes. Esta conceptualización da lugar a un error metodológico al momento que, por ejemplo, se tenga que definir habilidad. En efecto, para definir habilidad tenemos que recurrir al género

próximo que en este caso es macrohabilidad. Entonces la definición de habilidad diría: “habilidad es una macrohabilidad...”, incurriéndose en una falta metodológica.

Pero tampoco es distinta, diferente a otros conceptos, porque su campo significativo concuerda con lo que los conductistas llaman conducta y que da lugar a lo que Bloom llama dominios del aprendizaje, con sus tres subdominios: cognitivo, afectivo y psicomotriz. Cognitivo equivale a lo que en el esquema que comentamos se llama habilidad, afectividad a lo que se llama actitudes y el dominio psicomotor a lo que se llama destrezas.

Incluso, la autora ha querido incorporar la terminología empleada en el Informe Delors haciendo equivalentes ‘habilidad’ a ‘saber’, ‘destreza’ a ‘saber hacer’ y ‘actitud’ a ‘ser’.

Pero con ello ha introducido una terminología de lo más confusa, con términos imprecisos y vagos. Por ejemplo, el término saber sin ningún calificativo adquiere una gran generalidad, de tal modo que abarcaría a todo tipo de saber y por ende al saber hacer, con lo cual la tipología propuesta se derrumba. Más grave aún es la introducción del concepto ser, que como todos saben tiene una densa carga significativa que ni el genio de Parménides, en la antigüedad, ni el de Heidegger, en la modernidad, han podido esclarecer. Esos términos son agradables a los oídos, pero no son operativos; y la acción educativa exige conceptos operativos.

De este modo, **la definición de competencia como macrohabilidad no cumple la regla de Descartes**. El concepto no es claro ni designa algo distinto a otros términos. Por lo tanto, su introducción en el campo cognoscitivo con esa significación resulta innecesaria (se le aplica la navaja de Occam). No hay razón para esa redefinición porque ya existen términos para aquello que pretende significar y, de un modo innecesario, violenta el uso que en la comunidad hablante tiene el término competencia. Además, al darle la significación de macrohabilidad, terminan coincidiendo con la conceptualización de los conductistas. Terminan en brazos de aquellos a los que pretenden rechazar al hablar de un currículo por competencias: los conductistas.

Tengo la impresión de que se ha redefinido el concepto de competencia como macro habilidad, porque al hablar de currículo por competencias entendieron que ese currículo debería contener exclusivamente competencias. Pero, entonces, se percataron que en ese caso sólo existiría el saber hacer; pero no el saber conceptual ni las actitudes. Y como esto no es posible porque colisiona con la práctica educativa real y concreta, no han encontrado mejor vía que ampliar el campo significativo del concepto de competencia para que también comprenda las habilidades (saber) y las actitudes (ser). Pero hemos visto que esta vía conduce a una inútil nueva conceptualización y lo que es peor, para los que oponen currículo por competencias al currículo por objetivos: los lleva al seno de las tantas veces negados conductistas.

Esto explica perfectamente por que razón los maestros no encuentran diferencias entre el currículo por objetivos, trabajando con los dominios del aprendizaje de Bloom, y los llamados currículos por competencias, que ahora se presentan como lo último en modernidad pedagógica.

Creo que toda esta confusión radica en el error de oponer objetivos a competencias. El segundo error consiste en creer que los objetivos son tal como los conceptualizan los conductistas: observables, medibles, evaluables cuantitativamente, así como orientaciones rígidas para el profesor, etc. El tercer error es creer que las competencias son diferentes a las conductas, tal como las entienden los conductistas.

Por cierto que no estamos cuestionando la importancia que tienen las competencias como comportamientos valiosos y, por consiguiente, que sean motivo para plantearlas como objetivos por realizar en un conjunto de educandos. Su algún valor tiene eso de “currículo por competencias” es haber puesto a luz un aspecto de la acción educativa al que quizá no se le dio la importancia que tiene, y que permaneció en la penumbra, oculto por las otras formas de comportamientos. Pero nada de esto justifica la tremenda confusión creada por algunas personas cuando hablan de currículo por competencias y no por objetivos.

IX. LA CONCEPTUALIZACIÓN Y SUS IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS

Se podría decir, sin embargo, que estos deslindes son puramente teóricos, que no tienen ninguna importancia práctica. Pero no: Los conceptos no son simples adornos que tenemos por el gusto de tenerlos. Los conceptos permiten entender la realidad y, combinados entre si, forman proposiciones mediante las cuales hablamos de la realidad. Es por ello que son guías para la acción. Por consiguiente, si los conceptos no son claros ni distintos, la práctica resulta caótica.

Veamos con un ejemplo cómo es que la conceptualización de competencia, integrada por el saber, el saber hacer y las actitudes, conduce a un callejón sin salida. El ejemplo lo vamos a tomar de la Nueva Estructura Curricular (Lineamientos Generales de Planes de Estudio) en una formulación de competencia que sus autores consideran paradigmática,

“Competencia del saber lógico-matemático del tercer ciclo de la Educación Básica (5° y 6° de Primaria)”.

“Interpreta, resuelve y crea problemas aritméticos y de geometría básica, tomados de situaciones cotidianas, con números naturales, fracciones y decimales, demostrando flexibilidad y perseverancia, así como habilidad en el cálculo, en el razonamiento, y en el uso de unidades de medida, así como en la elaboración de tablas y gráficos”.

Un análisis de esta formulación pone en evidencia lo siguiente:

- a) Una redacción engorrosa que engloba varias y diferentes oraciones en un solo enunciado. Se pueden contabilizar hasta 5 oraciones distintas, separadas por comas. No se percibe, pues, ninguna integración. El hecho de que cada comportamiento se coloque uno al lado de otro, no significa haberlos integrado.
- b) En la redacción se sigue las reglas postuladas por los conductistas, justamente en uno de los puntos que hicieron de esta propuesta algo imposible de cumplir en la práctica real y concreta. Me refiero a la inclusión de las condiciones del aprendizaje dentro de la formulación de la competencia. Se dice, por ejemplo: “Tomadas de situaciones cotidianas”. Y esto no es un comportamiento del alumno sino una condición bajo la cual se deben desarrollar los comportamientos.
- c) El modo cómo se han conceptualizado y formulado las competencias no hace posible diseñar una guía para la acción eficaz del maestro. No le indica un camino didácticamente ordenado que le permita llegar al logro de la competencia buscada. Sencillamente los maestros no saben cómo operar para realizar y concretar las competencias en los educandos con las guías, modelos o planes de lección preparados por los diversos entes ejecutores contratados por el Ministerio de Educación.

Veamos este asunto con un Plan de Lección elaborado por una de las entidades ejecutoras que responde a la sigla CIDE-PLANCAD, Secundaria 1999, pero que en esencia es el mismo planteamiento de otros órganos implementadores de la política educativa del Ministerio de Educación.

Cuadro N° 4

Diseño de la Actividad Significativa

CIDE PLANCAD SECUNDARIA 1999				
DISEÑO DE ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA				
1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD				
2. SECUENCIA DE APRENDIZAJE				
MOMENTOS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES
Motivación, recuperación de saberes previos.				
Construcción del				

nuevo saber (Básica)			
Incorporación del nuevo saber a la vida (Práctica)			
3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS			
PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL	ACTITUDINAL	
4. COMPETENCIA			

La lectura del documento precedente nos lleva a las siguientes observaciones:

- a) Entre los tres componentes del diseño, la secuencia de aprendizaje (rubro 2), la organización de los contenidos (rubro 3) y la competencia (rubro 4), no existen nexos que los relacionen. Cada uno de ellos funciona independientemente uno del otro, con lo cual el diseño pierde, por decirlo así, logicidad, vale decir, racionalidad.

Los profesores en la práctica educativa trabajarían, cada uno de ellos, de modo independiente, sin la tan postulada integración de los aprendizajes.

- b) Como de acuerdo al diseño propuesto, la organización de los contenidos y las competencias, no forman parte de la secuencia del aprendizaje, entonces no cumplirían ningún papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje; serían una especie de apéndices. Pero, ¿acaso lo que se busca no es el logro de las competencias en los alumnos? ¿cómo lograr las competencias si se encuentran fuera de la secuencia de aprendizaje?
- c) La organización de los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales (rubro 3), se presenta como una entidad independiente de la competencia (rubro 4). Pero sucede que de acuerdo con la definición asumida por el Ministerio de Educación y por sus organismos implementadores, la competencia integra el saber conceptual, procedimental y actitudinal. Por consiguiente, la organización de los contenidos (rubro 3) es lo mismo que competencia (rubro 4). Entonces, ¿cómo se explica que figuren en rubros separados?

Lo que en la práctica esto va a provocar es que los profesores de aula, luego de llenar el rubro 3, (la organización de los contenidos), no sepan que decir al momento de llenar aquí el rubro 4, (la competencia), porque todo lo que podrían decir ya lo han dicho en el rubro 3. Me imagino que los maestros del Perú deben estar viviendo un desconcierto total para poder desarrollar su labor docente bajo este tipo de guía.

En cambio, de la conceptualización propuesta por nosotros se deriva un camino distinto. Para ilustrar nuestra propuesta utilizaremos el mismo ejemplo anterior.

Pero antes de enunciar las competencias, tendremos en cuenta las siguientes condiciones:

- a) Incorporaremos en el enunciado de las competencias sólo los dos elementos básicos de todo comportamiento: las operaciones psicofísicas y los contenidos. En contra de la propuesta de los pedagogos conductistas no incluiremos en la redacción, las condiciones del aprendizaje, ni los criterios de evaluación para medir el logro de los objetivos. La razón para ello es que consideramos que el lugar natural, por decirlo así, de las condiciones de aprendizaje se encuentra en la metodología didáctica, y el de los criterios de evaluación se ubica en el momento de la evaluación.
- b) En contra de la propuesta del Ministerio de Educación, no consideraremos la creación de problemas porque esta competencia es imposible de alcanzar en niños de 5° ó 6° grados. Sólo los grandes matemáticos han podido visualizar nuevos problemas y encontrar los algoritmos para resolverlos. En la escuela, y hasta en la universidad, se trabaja con problemas conocidos que se resuelven con algoritmos ya establecidos. No queremos asumir lo que creemos es un error ajeno, pero que nos podría comprometer ante la crítica de lo entendidos.
- c) Como en nuestra propuesta las competencias de tipo 2 constituyen la consecuencia y culminación de otros comportamientos previos, entonces la redacción cambia radicalmente.

En este caso tenemos que formular las *competencias*₂ como objetivos terminales y los comportamientos que constituyen la condición para lograr las competencias como objetivos intermedios. Por lo tanto, la redacción sería la siguiente:

1. Objetivos terminales

Al finalizar el tercer ciclo de la Educación Básica, en lo que se refiere al área lógico-matemática, los alumnos deberán:

- 1.1. Efectuar razonamientos y cálculos en la resolución de problemas aritméticos y de geometría básica, utilizando números naturales, fracciones y decimales.
- 1.2. Efectuar razonamientos y cálculos en el uso de las unidades de medida.
- 1.3. Efectuar razonamientos y cálculos en la elaboración de tablas y gráficos.

2. Objetivos intermedios

- 2.1. Valorar la importancia que tienen en la vida cotidiana el razonamiento y el cálculo matemático para resolver problemas aritméticos y de geometría básica,

- en el uso de las unidades de medida y en la elaboración de tablas y gráficos (actitudes).
- 2.2. Tener una actitud favorable al trabajo metódico y lógicamente ordenado (actitudes).
 - 2.3. Tener una actitud favorable al trabajo perseverante y flexible (actitudes).
 - 2.4. Comprender los conceptos de geometría básica (saber conceptual).
 - 2.5. Comprender los conceptos de número natural, fracciones y decimales (saber conceptual).
 - 2.6. Comprender los fundamentos lógico-matemáticos de las tablas y gráficos (saber conceptual).
 - 2.7. Conocer las reglas del razonamiento y del cálculo con números naturales, fracciones y decimales (saber procedimental).
 - 2.8. Conocer las reglas del razonamiento y el cálculo, aplicadas a la resolución de problemas aritméticos y de geometría básica (saber procedimental).
 - 2.9. Conocer las reglas del razonamiento y del cálculo aplicado en la elaboración de tablas y gráficos (saber procedimental).

Así planteadas las cosas es posible, por ejemplo, construir un diseño de plan de lección, tal como lo ejemplificamos a continuación, tomando como caso el de la Competencia 1.3.

Se trata pues de una secuencia ordenada de pasos en los que se van desarrollando los diferentes comportamientos previos y necesarios para el logro de la *competencia*₂.

Cuadro N° 5

OBJETIVOS	ESQUEMA DIDÁCTICO
1. Valorar la importancia que tienen en la vida cotidiana, la elaboración e interpretación de tablas y gráficos (actitudes).	Motivación ↓
2. Conocer los fundamentos lógico-matemáticos de las tablas y gráficos (saber conceptual).	Desarrollo de la sesión ↓
3. Conocer las reglas del razonamiento y el cálculo aplicado a la elaboración de tablas y gráfico (saber procedimental).	Desarrollo de la sesión ↓
4. Aplicar las reglas para elaborar tablas y gráficos evidenciando una actitud favorable al trabajo metódico y lógicamente ordenado, así como una actitud favorable al trabajo perseverante y flexible (actitudes).	Aplicación y Ejercitación ↓

5. Elaborar tablas y gráficos (*competencia*₂).

Ejecución eficaz

Es en el nivel de la *competencia*₂ donde el aprendiz integra, como operación psicológica, el saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes. La *competencia*₂ no resulta de la suma de estos elementos, sino de su integración, dando lugar a lo que en filosofía se llama un nuevo nivel de integración o de realidad, que es irreducible óptica, y quizá gnoseológicamente, a sus elementos constituyentes.

Sin embargo, un lector atento podría plantear la siguiente observación a este planteamiento: “Usted ha sostenido anteriormente que las competencias no integran el saber conceptual, procedimental y las actitudes. Pero ahora dice que es en el nivel de las competencias donde se integran el saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes. Le pido una explicación”.

La explicación requiere que se deslinde al menos dos niveles en los cuales se pueda situar la integración. Por un lado, el nivel de la realidad, en nuestro caso en el subnivel psicológico y, por el otro lado, el nivel gnoseológico-lingüístico. Al nivel gnoseológico-lingüístico, el concepto de competencia no integra semánticamente a los conceptos ‘saber conceptual’, ‘saber procedimental’ y ‘actitudes’. Pero al nivel real-psicológico, como operación psicofísica, las *competencias*₂ sí integran los tres elementos anteriores. En la cabeza del sujeto se procesan, mediante un mecanismo aún desconocido, dando lugar a las *competencias*₂, como una entidad real, nueva e irreducible a cualquiera de sus elementos o a la suma de esos elementos.

Esto explica por qué es que al momento de formular las competencias no se perciba ninguna integración entre sus elementos componentes. Al nivel gnoseológico-lingüístico es imposible la integración. La integración se da a un nivel psicológico-real en la mente y en la actuación del sujeto.

Volviendo al esquema del Plan de Lección que hemos propuesto, debemos precisar que cada objetivo y cada paso didáctico pueden ser desagregados en otros previos y/o especificarse en grados distintos. Aquí los hemos planteado en sus grandes momentos.

Así mismo, si en el orden didáctico añadimos otros elementos, tales como los métodos didácticos para el desarrollo de la sesión, las condiciones del aprendizaje, los materiales didácticos, los criterios de evaluación, la cronogramación de las acciones, tendríamos un diseño completo de un Plan de Lección.

En la fase de la motivación, el maestro busca despertar el interés del alumno sobre lo que hay que hacer, haciéndole ver su importancia, tratando de que aprecie o estime la tarea por realizar. En suma, que valore lo que hay que hacer y que por consiguiente tenga

una actitud favorable. Este interés puede ir desde provocar la atención del alumno hasta el apasionamiento en la ejecución de la tarea.

Una vez logrado el primer objetivo, se inicia el desarrollo de la sesión buscando que el alumno alcance un saber acerca de lo que tiene que hacer. Este saber se da en dos niveles: en un nivel teórico en el que se fijan los conceptos y las proposiciones acerca del tema que permitan un entendimiento de lo que hay que hacer (saber conceptual), y en un nivel procedimental donde se fijan las reglas o procedimientos para hacer lo que hay que hacer de un modo eficaz (saber procedimental).

Logrados los objetivos acerca del saber, se pasa a la aplicación de las reglas para producir lo que se busca. Es el momento de la práctica, de la ejercitación.

Las competencias insumen saber en grado diverso. Algunas competencias insumen poco saber conceptual y/o procedimental. Tal es el caso de las competencias relacionadas con las artesanías. Otras, insumen una gran cantidad de saber conceptual y/o procedimental, como es el caso de las tecnologías. Pensemos en la albañilería y la ingeniería civil, por ejemplo, para tener una ilustración de lo que decimos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe mantener un equilibrio en los pesos que corresponden a los saberes relacionados con la competencia. Cuando esto no ocurre se producen distorsiones, como las siguientes: una enseñanza practicista, cuando se entra en la práctica, sin saber técnico y teórico; una enseñanza tecnicista, cuando se centra en el saber técnico, sin o muy poca teoría y; una enseñanza teorícista, cuando se centra en la teoría sin o muy poco saber técnico o práctico.

En suma, a modo de conclusiones, podemos afirmar las siguientes tesis:

I

Toda acción humana y, por consiguiente, la acción educativa, comporta objetivos por alcanzar y medios para lograrlos en la realidad.

II

En los objetivos lo que se pretende es configurar, en un conjunto de educandos, una serie de comportamientos considerados valiosos de ser poseídos por esos educandos.

III

La serie finita, necesaria y suficiente de comportamientos valiosos, configuran un concepto de “buen educando” o “educando ideal”, es decir, un perfil ideal del educando.

IV

Los objetivos se refieren al logro de ese perfil ideal en un conjunto de educandos.

V

La acción educativa consiste en realizar (hacer real) el perfil ideal en un conjunto real y concreto de educandos.

VI

Para realizar el perfil ideal en un conjunto de educandos se requiere de un conjunto organizado y científicamente fundado de procedimientos. Este conjunto de procedimientos, expresados en reglas de acción, constituyen la pedagogía o tecnología educativa.

VII

El currículo es uno de los medios pedagógicos utilizados para realizar el perfil ideal. Por tanto, todo currículo es por objetivos. La función del currículo es lograr los objetivos, los que a su vez, aluden al logro del perfil ideal.

VIII

Los comportamientos valiosos del perfil ideal son de diferente tipo. Algunos son competencias, otros pueden no serlo. Pueden ser actitudes, conocimientos, destrezas, etc.

IX

Las competencias aluden, en el uso de nuestra lengua castellana, a aptitudes o capacidades para hacer algo de un modo eficaz.

X

Esta capacidad puede entenderse de dos maneras: 1) como conocimiento de los procedimientos o reglas técnicas para hacer algo (saber hacer) y 2) como la ejecución de esos procedimientos en hacer algo de un modo eficaz. La primera configura la competencia tipo 1, la segunda la competencia tipo 2. Esta última da lugar a la excelencia en el hacer.

XI

Las competencias tipo 2 suponen para su concreción eficaz: 1) un saber acerca de las cosas (saber conceptual, o proposicional o teórico), 2) un saber acerca de los procedimientos o reglas para hacer algo (*competencias₁*) y una actitud favorable por hacer algo. Las *competencias₂* no integran estos componentes, los **presuponen**, por ende, estos componentes devienen en condición necesaria, aunque no suficiente, de las competencias como actuación eficaz. Decimos necesaria pero no suficiente porque en la ejecución misma se configuran un saber de tipo personal, producto de la experiencia alcanzada. Es lo que hemos llamado saber experiencial y que corresponde, según Aristóteles, al primer grado del saber humano. Por eso es que a más experiencias, mayor eficacia en el hacer.

XII

La expresión ‘currículo’ por competencias y no por ‘objetivos’, tan repetida, carece absolutamente de sentido porque las competencias, como cualquier otro comportamiento valioso, constituyen referentes posibles de los objetivos educacionales.

La expresión ‘currículo por competencias’ tendría significado si lo que se quiere decir es que se trata de un currículo que busca enfatizar las *competencias* como el logro final de la acción educativa. De tal modo que los saberes y las actitudes devienen en sus condicionantes.

XIII

Los conductistas tienen una particular interpretación de los objetivos que no necesariamente tenemos que seguir. Cuestionar la interpretación conductista de los objetivos no implica cuestionar los objetivos mismos, como el elemento básico de la educación. Dicho en breve, no estamos obligados a hacerles caso a los conductistas. Eso depende de la fuerza de sus argumentos. En cualquier caso, el asunto no tiene que ver con los objetivos mismos, sino con el modo de formularlos.

XIV

Las competencias, en tanto comportamientos observables, medibles y evaluables, son conductas, tal como las entienden los conductistas. Por ello, lo que hablan de currículo por competencias son conductistas puros.

XV

Las competencias son comportamientos valiosos. En la planificación de la acción educativa no siempre se le ha tenido en cuenta, no obstante su importancia. La educación se ha centrado demasiado en los saberes conceptuales, proposicionales o teóricos, olvidando las competencias. Empero, el olvido es atribuible a los planificadores del currículo mas no a los maestros de aula, quienes siempre hemos visto la importancia de la práctica, del aprender haciendo (“se aprende a nadar nadando” dicen con frecuencia los profesores a sus alumnos).

Es bueno recoger estas experiencias y no sólo lo que dicen los gurúes de la educación que generalmente tienen mucho saber conceptual y teórico, pero no el saber que da la experiencia, espacio donde justamente se forjan las competencias. Es por esto que algunos de ellos pueden ser incompetentes para orientar y dar directivas, no por carecer de sabiduría teórica sino por no tener la experiencia viva y concreta, que da un saber distinto, no superior como alegraría Aristóteles, pero sí necesario. Y sin el cual no hay actuación eficaz acorde con la realidad donde se opera y se desea cambiar para perfeccionarla.

Con esto dimos por finalizada la reunión y decidimos conversar la próxima vez de otro tema de actualidad: áreas versus asignaturas.

(*).-Tomado de Revista Peruana de Educación, Año V, N°5, enero de 2000.Lima, pp. 29-69.Edit. Optimice.

().-Es profesor principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Doctor en Ciencias de la Educación, pastdecano de la Facultad de Educación y pastdirector de la Escuela de Posgrado de la UNMSM.**

