



DE OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES: REFLEXIONES INICIALES SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

Luis Medina Gual

Universidad Anáhuac, Universidad Iberoamericana

medinagual@gmail.com

RESÚMEN

El presente documento busca brindar reflexiones iniciales sobre la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (SEP, 2011). Con este fin se describen brevemente el origen y constructos principales de las propuestas curriculares por objetivos, por competencias y por estándares. Con base en esta revisión y con base en el resumen que se esboza sobre la reforma, es posible advertir ventajas, desventajas y retos que habrá de enfrentar el sistema educativo mexicano. El trabajo finaliza cuestionando la coherencia que existe entre un currículo por estándares, las necesidades y la realidad educativa de nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Currículum, diseño curricular, competencias, estándares, Reforma Integral de Educación Básica 2011





1. IDEAS SOBRE EL ORIGEN DEL CONCEPTO DE CURRÍCULUM

En palabras de Díaz Barriga (1996: 13), toda propuesta educativa “surge en un contexto histórico-social específico, y es en éste donde es factible comprender las problemáticas que intenta resolver”. Es en este sentido que el surgimiento de la idea del currículum cobra significado e importancia, al insertarse pues como una sustitución de una práctica educativa de la sociedad medieval centrada en: educación militar-caballeresca, educación del clero y aprendizaje artesanal (Durkheim, 1976 en Díaz Barriga, 1996: 14) cuyo génesis se ubica en la sociedad estadounidense –que se encontraba en una transición de ser una sociedad agraria a una industrial- durante las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial (Díaz Barriga, 1996, 2010). Derivado de lo anterior, es que es posible afirmar que las primeras propuestas de “modelos educativos” se alinean con procesos de industrialización y por tanto se pueden identificar como “pedagogías de la sociedad industrial” donde “la teoría curricular nace como expresión de una nueva articulación entre escuela-sociedad” (Díaz Barriga, 1996: 13).

Es pues en estos momentos que surgen los principales y primeros textos sobre currículum: Bobbit en 1918, Tyler en 1949 y Taba en 1962. De esta manera, es posible identificar dos grandes “bloques” o tipos de teorías curriculares (Díaz Barriga, 2010: 18-19):

- a. Desarrollos efectuados en la década de los cincuenta: representados por Tyler y Taba quienes conciben el problema de los programas escolares desde una perspectiva amplia, a partir del análisis de los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración de un programa escolar.





- b. Desarrollos efectuados en la década de los sesenta: representados por Magers y que pueden situarse dentro del desarrollo de un modelo de instrucción que centra el problema de la elaboración de programas en una tarea técnica.

Un elemento importante que retoma ideas de estos teóricos son los supuestos del proceso de transposición didáctica donde el punto de partida para el docente son los contenidos que servirán para definir las situaciones didácticas, tareas y tipos de evaluación que se utilizarán¹ (Díaz-Barriga Arceo, 2011):

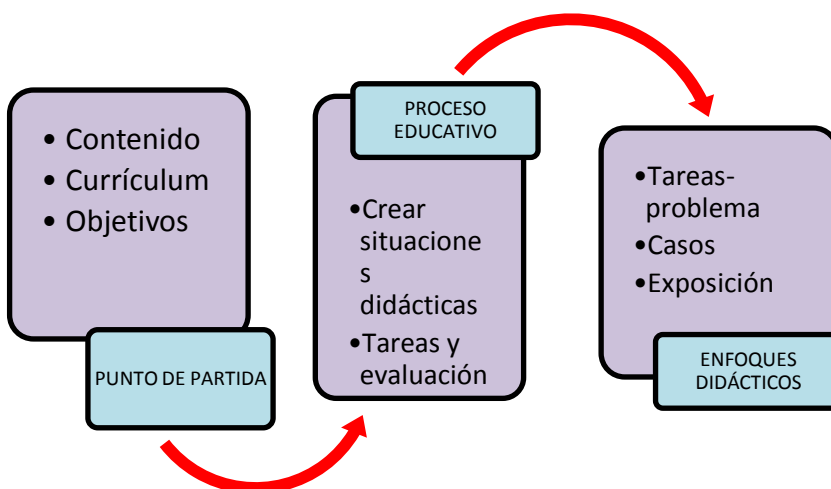
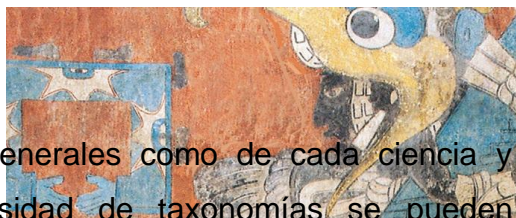


Figura 1 Proceso de transposición didáctica "tradicional"

Sin lugar a dudas otro importante momento en el desarrollo de los primeros currícula y de la didáctica, fueron las aportaciones de Benjamín Bloom (1990) y de todo su equipo de investigación quienes, bajo la consigna de clarificar el currículum, fundamentaron la necesidad de crear taxonomías –imitando a las taxonomías biológicas de Linneo- que permitieran clasificar los tipos de aprendizaje que podrían existir. A partir de este momento habrían comenzaron a

¹Nótese que el enfoque didáctico puede ser tanto de la didáctica clásica como de la escuela nueva (Díaz, 2009) o puede ser abordado desde diferentes paradigmas psicopedagógicos.



surgir un sinnúmero de taxonomías tanto generales como de cada ciencia y disciplina. Para muestra de la gran diversidad de taxonomías se pueden mencionar taxonomías del dominio cognoscitivo como las de John R. Anderson, A.J. Romiszowski y Robert J. Marzano; del dominio psicomotor como las de Seymour, J.P. Guilford y Gagné; del dominio afectivo como las de W. French, Martin y Briggs y Gracia Hoz; taxonomías específicas como las de ciencias sociales de Orlandi, matemáticas de Freeman y Crow, ciencias como Klopfer; laborales de Bladwin; sobre tecnologías como la de Tornei, etc. Dada la gran diversidad, es posible clasificar todas las taxonomías con base en su sustento teórico (Tristán y Molgado, s.f.: 14-15):

- a. *Taxonomías teóricas*: que parten de conceptos establecidos por un autor o teoría.
- b. *Taxonomías experimentales*: que atienden a resultados de estudios.
- c. *Taxonomías mixtas*: que retoman elementos tanto teóricos como empíricos.

Este movimiento de las taxonomías desembocará en lo que años después el mismo Bloom habría de llamar el “Mastery Learning” (Block, 1971) cuya consigna era que todo estudiante podría lograr dominar (“themastery”) de cualquier contenido si la instrucción era la adecuada y si se le daba el tiempo que necesitaba.

A pesar de lo seductor que era esta idea, una realidad se comenzó a develar con el pasar del tiempo; este tipo de currículum segmentaba o atomizaba el aprendizaje (cfr. Díaz Barriga, 2010) –algo por demás irreal-. Llevándolo a un extremo, hacía de la planeación una tarea mecanizada y que lejos de brindar un espacio para la creatividad docente buscaba encontrar métodos eficaces y eficientes que una vez probados podrían ser difundidos. Así, se buscaba estandarizar u homogeneizar la didáctica.





2. ORIGEN Y REFLEXIONES DEL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS²

Si de algo se está seguro en el movimiento de las competencias, es de la incertidumbre de su origen y de la polisemia que evoca el término. Incluso se podría afirmar que más de un millar de autores han propuesto diferentes definiciones. Quizá la definición por demás compartida y aceptada sea la definición de Philippe Perrenoud (2006) que las conceptualiza como “la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etc.) para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones”. Otra definición similar es la que aporta Jacques Tardif (2003): “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos”.

Derivado de lo anterior es posible advertir una primera diferencia, la literatura predominante del discurso de las competencias es predominantemente europea. Sin embargo, al cotejar el movimiento de los objetivos y el de las competencias es posible dilucidar que, por una parte, los saberes no se encuentran fragmentados sino que están integrados y por otra, que un saber que no es movilizado de forma “estratégica” para un fin y en un contexto determinado (un saber “inerte”) no puede ser concebido como competencia.

Por otra parte es necesario reflexionar sobre el origen del término. Si bien es cierto que es nebuloso, lo que se reconoce es que a diferencia de otros movimientos y corrientes en educación, las competencias no surgen del mundo académico sino del empresarial. Es en 1961 que surge la primera “Universidad corporativa o empresarial” (cfr. Daniel Levy; Baptista y Medina, 2011): la universidad de la Hamburguesa auspiciada por McDonald’s. A partir de este momento comenzarían grandes presiones sobre los hombros de los académicos bajo la premisa de que

² Es de importancia mencionar que el paradigma psicopedagógico desde el cuál se planean las clases es independiente al currículum; un currículo por competencias bien puede ejecutarse con teorías psicogenéticas, socioculturales o conductistas.





las Instituciones de Educación Superior (IES), si bien estaban cumpliendo con las funciones sustantivas (cfr. Ortega y Gasset; Baptista y Medina, 2011) de docencia, investigación y difusión, se encontraban descuidando el servicio a la sociedad/comunidad al no preparar a los ciudadanos para el trabajo. Las IES habían dejado a un lado la formación para el trabajo y las corporaciones y empresas habían comenzado a hacer algo muy directo y de gran envergadura: habían fundado sus propias IES donde se formaría al estudiante para ser “capaces de desempeñarse en contextos reales”, “contextos de trabajo o laborales” (Mertens, 1996).

Es precisamente lo anterior, lo que da origen y fundamento a las diferencias en el proceso de transposición didáctica que tiene su punto de partida en situaciones o problemas contextuales reales que vendrían después a nutrir la didáctica del docente (Díaz-Barriga Arceo, 2011):

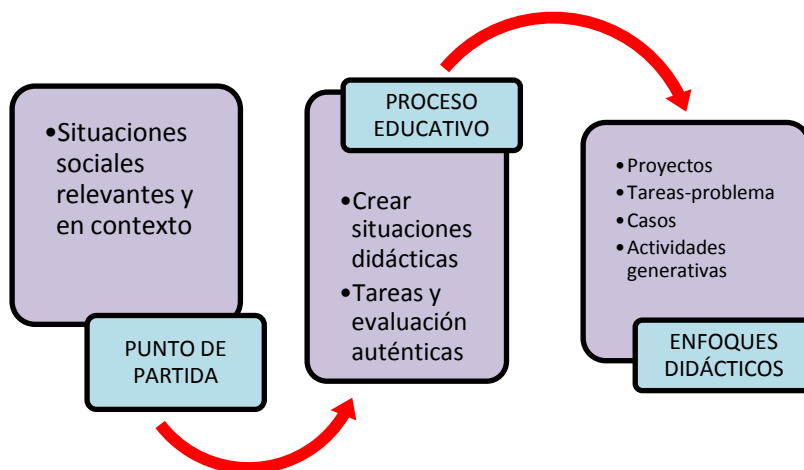


Figura 2 Proceso de transposición didáctica "por competencias"

3. ORIGEN Y REFLEXIONES DEL DISEÑO CURRICULAR POR ESTÁNDARES

A pesar del surgimiento del movimiento de las competencias, el legado que habría de dejar el movimiento de las escuelas eficaces y el “*mastery learning*” en los Estados Unidos, habría de marcar la pauta para que esta sociedad no apostara – al menos no directamente- a este movimiento. Quizá el punto nodal que propugnó la necesidad de un cambio en los currícula estadounidenses fue provocado por el logro Ruso de poner el primer satélite en el espacio en órbita, el Sputnik 1. A partir





de este momento la sociedad norteamericana comenzaría a culpar al sistema educativo del fracaso en la formación de científicos. Es en este contexto que surge el documento titulado “*A Nation at Risk*” (“Una nación en riesgo”) elaborado por la *National Commission on Excellence in Education* (1983) durante la presidencia de Ronald Reagan que advertía que, si el sistema educativo estadounidense continuaba tal cual lo había hecho hasta ese momento, las economías emergentes lograrían superar a la estadounidense. El informe llegaba a la conclusión que el currículum estadounidense tenía “una milla de amplitud y una pulgada de profundidad” (Schmidt et al., 1997 en Ferrer, 2006: 13).

Es a partir de este momento que la educación norteamericana comenzaría a sufrir un importante cambio que habría de afectar tanto a los currículos como a la didáctica del sistema educativo. Si bien este cambio fue importante, también es cierto que se conservaron y refinaron muchas ideas del diseño curricular “tradicional” enmarcados por movimientos de rendición de cuentas a través de diferentes estrategias como las pruebas estandarizadas.

Otro momento decisivo para este sistema educativo vendría a ser el surgimiento del acta “*No child left behind*” (United States Congress, 2001) durante el periodo presidencial de George W. Bush que propugnaba la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos estadounidenses.

Es con esta base que el movimiento de los estándares cobra significado. Los estándares surgen entonces para dar respuesta a necesidades de equidad, estableciendo el mínimo indispensable que todo estudiante debería ser capaz de conocer, hacer o ser en un momento determinado, con el fin de asegurar la formación del ciudadano estadounidense. Un estándar puede ser definido como “los resultados de la experiencia escolar en términos de aprendizajes logrados y a las medidas de política que deben emplazarse para promoverlos y garantizarlos” (Ferrer, 2006: 11). Con base en lo anterior, los estándares implican “una selección muy rigurosa, y socialmente validada, del conjunto de conocimientos al que todos los alumnos tendrán el derecho irrenunciable de acceder, independientemente de su ámbito sociocultural de pertenencia. Implica también la decisión política indeclinable de hacer esos estándares una causa nacional, un ‘estandarte’”





(Ferrer, 2006)³. Obviamente se evidencia que bajo esta consigna es relativamente sencillo descuidar la pertinencia y relevancia del currículum.

En este sentido es posible identificar diferentes cambios, entre los que destacan los referidos a la transposición didáctica. Así pues, dentro de la literatura norteamericana surge el movimiento denominado “*UnderstandingbyDesign*” o “*UbD*” o “*Backwarddesign*” (“comprender el currículum” o “comprendiendo desde el currículum” o “planeación hacia atrás” o “planeación al revés”) (Wiggins y McTigue, 2005) que propugna el uso de tres fases en la planeación didáctica: (1) identificación de resultados deseados, (2) determinación de evidencia aceptable y (3) planeación de experiencias de aprendizaje e instrucción. Para el “*UbD*” existen dos “pecados didácticos” contrarios a la idea de la planeación con base en resultados: la planeación con base en actividades prediseñadas y la planeación con base en un temario que se debe cubrir en su totalidad. La premisa central a la que atiende el docente es: si se desea que el alumno, sea capaz de ejecutar una tarea determinada, el docente debe pensar en cómo hacer para que todos los estudiantes logren ejecutarla con eficacia (Wiggins y McTigue, 2005: 19). En este sentido el proceso de transposición didáctica cambiaría:

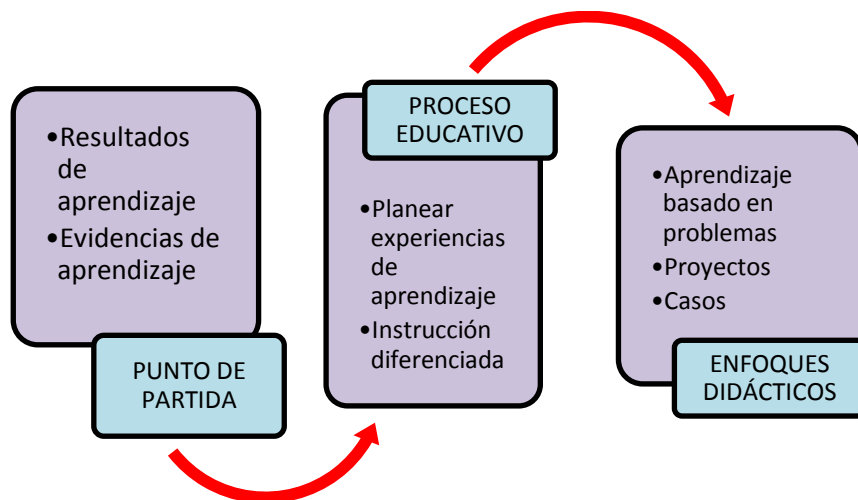


Figura 3 Proceso de transposición didáctica "por estándares"

³ Así pues, los estándares estadounidenses parecieran estar lejos de la concepción de calidad educativa de Latapí (2009) de “estándares de excelencia”.



Quizá la pregunta que surja en este punto es cómo se diseñan los estándares. Una propuesta sería la descrita por Ferrer (2006)⁴ donde es necesario (1) identificar el marco curricular de cada disciplina en términos de conocimientos “potenciales” y fundamentos epistemológicos; (2) identificar ejes y tópicos prioritarios que definen estándares de contenido; (3) operacionalizar los tópicos en elementos conceptuales y procedimentales; (4) determinar estándares de desempeño entendidos como la secuencia en que se va a profundizar en los contenidos (donde se determinan los niveles de desempeño posibles, explicitan la naturaleza de la evidencia de aprendizaje y los descomponen para su mejor tratamiento instruccional); (5) definir referencias conceptuales, interdisciplinarias, de modelos de unidades didácticas, de textos y materiales alineados con los estándares para facilitar su implementación en el aula. El siguiente esquema busca hacer una síntesis de esta propuesta:

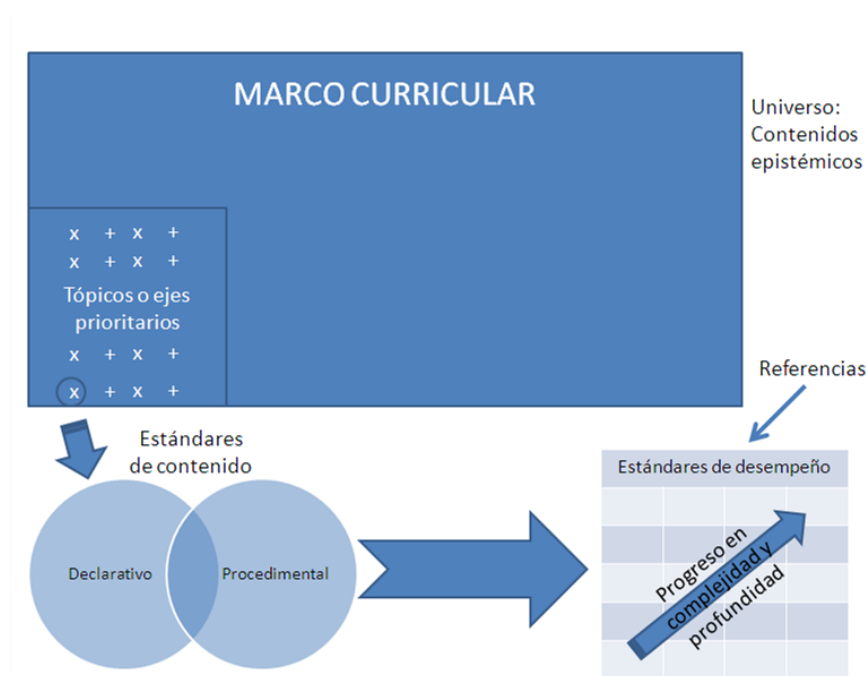


Figura 4 Propuesta de diseño de estándares

⁴ Nótese la similitud con los objetivos conductuales.





4. CONTRASTE DEL CURRÍCULO “TRADICIONAL”, “POR COMPETENCIAS” Y “POR ESTÁNDARES”

El siguiente cuadro busca hacer una síntesis de las diferencias entre los tres paradigmas revisados:

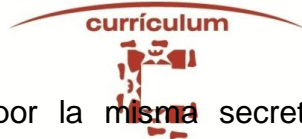
	Tradicional	Por competencias	Por estándares
Origen	Industrialismo, Estados Unidos	Origen incierto, Europa	Países sajones, Estados Unidos
Concepto de calidad asociado	Eficacia, eficiencia	Pertinencia y relevancia	Equidad y eficacia
Énfasis	Insumos y resultados	Contexto, procesos	Resultados
Punto de partida en la transposición didáctica	Contenidos, currículum, objetivos	Situaciones socialmente relevantes, contextuales	Aprendizajes esperados, evidencias de aprendizaje
Evaluación	Tests (emplea taxonomías)	Auténtica/situada, desempeño	Tests (sugiere taxonomías), desempeño
Desventajas	Desarticulación del aprendizaje, mecanización del proceso de e-a	Complejidad para realizar planeaciones	Se descuida la pertinencia y la relevancia, el currículo se supedita a criterios de validación externa como pruebas estandarizadas

Cuadro 1 Diferentes del currículum "tradicional", "por competencias" y "por estándares"

5. DESCRIPCIÓN DE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

Durante el mes de junio de 2011, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) presentó a diferentes instancias y públicos un documento titulado “Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica”, que propone la elaboración de una reforma integral de la educación básica mexicana, a través de la propuesta de implementación del “Currículo 2011”; currículo





diseñado por la misma secretaría así como con asesoría de organismos e instituciones nacionales e internacionales. Es importante mencionar que el documento sobre el cual versará la reflexión del presente trabajo, es un “documento de trabajo” de 668 cuartillas de la Secretaría. A pesar de ello, el interés de un primer acercamiento reside en el hecho de que la propuesta se articula a través competencias, estándares y aprendizajes esperados. Algo por demás “nuevo” para el sistema educativo nacional. Por demás está el mencionar que la descripción que se hará a continuación es incompleta y somera y tiene como único, fin el poner en relieve algunos elementos para su análisis posterior.

Así, en sus primera hojas, el acuerdo suscribe la siguiente premisa con el fin de justificar la necesidad de la reforma: “el desarrollo de competencias vinculadas a estándares equiparables con sistemas educativos internacionales, caracteriza al modelo educativo como abierto al escrutinio público, la rendición de cuentas y la mejora continua” (SEP, 2011: 23).

El documento continúa definiendo las competencias como: “la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011: 36). Por otra parte, define a los estándares curriculares como “enunciados e indicadores que definen aquello que los alumnos deben saber, saber hacer y demostrar las actitudes que adquirieron al concluir un periodo escolar independientemente de su contexto geográfico, cultural o social. Los estándares curriculares que se proponen son equiparables con internacionales (...) [y] se han agrupado en cuatro periodos escolares cuyo corte se realiza en cuatro grados escolares” (SEP, 2011: 61). Por otra parte define a los aprendizajes esperados como “enunciados que definen lo que se espera que los alumnos aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser al finalizar el preescolar o cada uno de los bloques de estudio (...); y son congruentes con las competencias en cada programa” (SEP, 2011: 62). Aunque en otro apartado se definen como “enunciados que incluyen los contenidos básicos que el alumno



debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje” (SEP, 2011: 30)⁵.

Para finalizar el apartado, el documento señala que “los estándares curriculares y los aprendizajes esperados cobran sentido en la propuesta curricular, ya que al ser la norma de evaluación permiten identificar de manera gradual el aprendizaje de los alumnos (...) [;] esto permitirá mayor congruencia con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA ya que evalúa tres áreas fundamentales: Ciencias, matemáticas y comprensión lectora y establece 6 niveles de desempeño que permiten identificar lo que los alumnos son capaces de hacer o lo que les falta por aprender” (SEP, 2011: 63); definiendo así cuatro “campos formativos”: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia.

6. REFLEXIONES INICIALES SOBRE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA 2011

Sin lugar a dudas al leer por primera vez el documento del Currículo 2011 (SEP, 2011), se develan grandes posibilidades y retos para el sistema educativo nacional. Al revisarlo es posible encontrar múltiples aciertos como la clarificación de las metas educativas del currículo, así como la propuesta de tratamiento didáctico-curricular por “periodos escolares”. Sin embargo hay varios elementos sobre los que vale la pena reflexionar: la conceptualización de los constructos que nutren y articulan la propuesta de reforma integral (las competencias, los estándares y los aprendizajes esperados), los cuales son por demás difusos, poco precisos y fáciles de confundir.

Por otra parte, si se hace una lectura de las propuestas de estándares, éstos recuerdan irremediamente a la época del currículo y la didáctica en la que se buscaban clarificar las conductas observables. Esto es por demás obvio, ya que la propuesta del currículo por estándares es un legado que surge y se perfecciona

⁵Esta definición pareciera aludir a los estándares de contenido de Ferrer (2006).





de las premisas educativas norteamericanas de autores como Bloom y Tyler. Propuestas cuya intención directa es la de maximizar la eficacia y la eficiencia de la “instrucción”.

En este sentido, la idea anterior va en coherencia perfecta con lo que parece ser el centro de la propuesta del Currículo 2011 (SEP, 2011): atender a demandas internacionales. Esto es un foco de interés que vendrá a impactar al sistema educativo. Lo importante a reflexionar, reside en la debilidad principal de un currículo por estándares: el desatender la pertinencia y la relevancia del “qué” y “para qué” se va a enseñar. Bajo esta idea, la definición del “qué”, se supedita irremediamente a propuestas de países desarrollados, con contextos distintos al mexicano. Y la definición del “para qué” es quizá lo más apremiante de ser analizado. Lo impensable sería que el Currículo 2011 suscribiera que el “para qué” de la educación es simplemente el elevar los puntajes que los estudiantes mexicanos obtienen en una prueba estandarizada. Por demás es sabido que si un currículo y su concreción en el aula, “entrenan” o “atienden” directamente a la idea de incrementar el rendimiento de los evaluados, lo logrará con relativa facilidad aunque, la validez externa de la prueba (la capacidad que se tendrá de inferir el dominio de los saberes evaluados) se verá afectada de forma sustancial e irremediable, anulando pues el sentido inicial de dicha prueba (Koretz, 2008).

Por otra parte, es cierto que Estados Unidos ha tenido relativo éxito en la implementación de un currículo por estándares: cada estado de la Unión Americana tiene la responsabilidad y capacidad de diseñar y seleccionar los estándares, adecuando su pertinencia y relevancia al contexto de sus estudiantes, y posteriormente cada distrito escolar y cada escuela determina aquellos estándares que deberán ser prioritarios para las necesidades y el contexto de los alumnos. Así surge la duda: ¿se tendrá la libertad/capacidad en nuestro sistema educativo?

Y por último sería necesario mostrar una inquietud final: a lo largo de los años, se ha visto que las diferentes reformas del sistema educativo, han sido coherentes con los movimientos didáctico-curriculares de países desarrollados o simplemente de movimientos “de vanguardia”. Es por ello que emerge la pregunta: ¿Llegará





algún día en que se logre construir o proponer “un pensamiento pedagógico latinoamericano desde el cual se explique nuestro acontecer educativo”? (Díaz Barriga, 2010: 7).

REFERENCIAS

- Baptista, L. y Medina, L. (2011). Caracterización y Contraste de Instituciones de Educación Superior Privada a través del análisis del discurso de misión institucional. *Reencuentro*, No. 60, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34017127006>.
- Block, J. (1971). *Mastery learning: theory and practice*. Nueva York, Estados Unidos: Rinehart and Winston.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires, Argentina: 1990.
- Díaz Barriga, A. (1996). *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Rei Argentina.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Díaz Barriga, A. (2010). *Didáctica y currículum*. México: Paidós Educador.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2011). *El enfoque de competencias en educación*. Conferencia magistral, medalla Anáhuac en Educación 2011. México: Universidad Anáhuac.
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina*. PREAL. Disponible en Internet: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/estandares_educacion_implicancias_aplicacion_AL_ferrer.pdf
- Kortez, D. (2008). *El ABC de la evaluación educativa (Measuring Up)*. D.F., México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).
- Latapí, P. (2009). *Finaleprestissimo: pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.





- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: Organización Internacional del Trabajo (OIT), Cinterfor. Disponible en Internet: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm>
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Estados Unidos.
- Perrenoud, P. y Lorca, M. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. España: J.C. Sáez Editor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Propuesta de acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP.
- Tardif, J. (2003). Desarrollo de un programa de competencias: de la intención a la puesta en marcha. *Pedagogiecollégiale*, Vol. 16, No. 3. Disponible en Internet: <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>
- Tristán, A. y Molgado, D. (s.f.). *Compendio de taxonomías*. San Luis Potosí, México: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada.
- United States Congress (2001). *No child left behind*. Estados Unidos.
- Wiggins, G. y McTigue, J. (2005). *Understanding by design*. Estados Unidos: ASCD.