

A PROPÓSITO DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN SÉNECA

Manuel López Navarro

Inspector de Educación

Vaya por delante que las ventajas que ofrece poder disponer en Séneca de los datos de alumnado matriculado por unidades, profesorado y horario, así como de los textos de las disposiciones normativas relativas a la planificación docente y a la evaluación, todo ello con mucho trabajo detrás para ofertarlo con racionalidad y según los cánones del desarrollo del currículo por competencias, son muy estimables, pero... (los aficionados a la serie de Juego de Tronos recordarán la expresión que utiliza uno de los protagonistas principales: *“todo lo que está delante de un pero, es mierda de caballo”*) hay un pero, y es que hay que saber qué tenemos entre manos cuando manejamos eso del currículo por competencias.

El citado módulo de “Currículo por competencias”, de Séneca, recoge, por una parte, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (redacción de las programaciones didácticas y elaboración de UDIs) y como parte de la aplicación de dicho proceso recoge también la evaluación de los aprendizajes del alumnado, tanto de las áreas curriculares como del desarrollo de las competencias clave. Planificar o programar consiste en establecer objetivos que deberían alcanzarse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; evaluar es en sí mismo un proceso para valorar la consecución de los objetivos propuestos, adquiriendo información para ir modulando o ajustando el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos procesos, planificar y evaluar, ligados al proceso central de enseñanza-aprendizaje, que se retroalimentan y complementan.

La cuestión del “pero”, para que el manejo del módulo del “Currículo por competencias” en Séneca tenga sentido científico viene dado por lo que realmente manejamos en el currículo elaborado por las administraciones educativas (currículo básico del Gobierno, completado hasta formar el currículo andaluz por la Administración educativa andaluza). Hasta hace poco, el currículo, temario o programa que debía seguir un profesor estaba constituido por contenidos (conceptos, datos y procedimientos, mayormente), de fácil comprensión para establecerlos como objetos de aprendizaje y de referencias claras para valorar los aprendizajes conseguidos. El éxito de este sistema todavía perdura, pese a que los nuevos planteamientos pedagógicos y curriculares hayan puesto de manifiesto que la preparación resultante de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en contenidos no es la adecuada en la sociedad actual.

La esencia de ese currículo basado en contenidos parece perdurar, como se pone de manifiesto en la estructura del mismo: está compuesto de áreas o materias curriculares, de asignaturas en definitiva (asignatura viene de “asignado”, porción del saber de una rama que se tratará en un curso o nivel determinado). Hablamos de “currículo por competencias” pero no presenta una

estructura ni un tratamiento por competencias, sigue con el tradicional conglomerado de asignaturas diferenciadas, en cada una de las cuales se dice que se lograrán resultados de aprendizaje que desarrollarán, de forma simultánea, varias competencias clave. Cuando se empezó a “pasar” de los contenidos se giró hacia los objetivos, que fueron y son, generales, específicos, didácticos, también los hubo operativos... Eran metas para alcanzar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero eran tan amplios y ambiguos que pronto debieron ceder o complementarse con concreciones y precisiones que facilitaran su eficacia y su valor como referentes.

Entonces tomaron protagonismo los criterios de evaluación, dejando los objetivos para el plazo anual, de un curso o el mayor de un ciclo o de una etapa. El nuevo paradigma estableció que el núcleo de la programación lo constituían los criterios de evaluación que eran, al tiempo, los referentes para la evaluación, estando los contenidos subordinados, debiendo seguir el ritmo que marcara su asociación con los objetivos y criterios de evaluación. Puede que exagere un poco si digo que esto no funcionó en la práctica, pero lo cierto es que consumió mucho esfuerzo de honrados profesores, vencidos sin lugar a duda por los libros de texto, que han seguido marcando la línea de trabajo del profesorado. Puede que también exagere un poco si digo que se hacían las programaciones para cuando las pidiera el inspector, sin ninguna otra aplicación en la práctica docente, en la que se seguía utilizando el libro de texto, con sus lecciones y sus secuencias de contenidos y ejercicios orientados a la asimilación de contenidos.

Más tarde, una corriente europea y progresista vino a poner el énfasis en las competencias: ¿de qué sirve y de qué le sirve al ciudadano la ilustración, si no sabe desenvolverse en las tareas sociales y ciudadanas, si no posee, al menos, una serie de competencias básicas? Aceptando por completo este planteamiento, lo difícil era integrar las competencias en el currículo, en un currículo, recordémoslo, estructurado en asignaturas diferenciadas. La línea más eficaz se centró en identificar resultados de aprendizaje que podrían conseguirse con las tareas y actividades desarrolladas en alguna o varias asignaturas, y se enlazó con los criterios de evaluación, como desglose de los mismos, de forma que esos resultados de aprendizaje se relacionarían tanto con los contenidos de las áreas o materias, como con los criterios de evaluación, apareciendo los “estándares de aprendizaje evaluables”, definidos como *especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado*. Hasta aquí cualquiera comprendería que hay que volcarse en disponer de adecuados estándares (indicadores de evaluación en Primaria para Andalucía) de aprendizaje evaluables (o resultados de aprendizaje, denominación más ajustada y que es la que se utiliza en formación profesional) y darle juego como objetivos didácticos (si es lo que deben conseguir los alumnos, eso es un objetivo o meta

para el profesor) y como claros referentes para la evaluación (se deberían evaluar esos mismos estándares propuestos como objetivos). Y hay que volcarse porque enfrente tenemos al monstruo de la simplicidad, al libro de texto que no exige nada, cualquiera lo coge y arranca a trabajar con un grupo de alumnos: lección tal, fulanito lee tal pregunta; bien, ahora la explico, ¿entendido? Pues, id haciendo los ejercicios 3, 4, 6 y 8. Entre esto y tener que preparar la Unidad Didáctica Integrada, con su tarea y actividades, rúbrica para evaluarla, registro de evaluación de tantos indicadores o estándares por cada alumno... No es difícil entender que el sistema no ha pasado el veredicto de la práctica. Hay profesores y profesoras muy dedicados y voluntariosos, que intentan seguir algún sistema de evaluación por competencias..., pero no son la mayoría.

La Consejería de Educación no lo ha puesto fácil. ¿Por qué secuenció el currículo de Primaria por ciclos encargando a los centros la tarea de tener que distribuir esa secuenciación por niveles? Podría haber dado todo el currículo secuenciado, es decir, para cada curso de Primaria, ahorrando trabajo y búsquedas al profesorado. ¿Por qué ese empeño en “indicadores de evaluación” como supuesta superación de los estándares propuestos en la normativa básica, si luego, entre los meses que van desde la publicación del Decreto 97/2015 y la Orden de 17 de marzo de 2015, hasta la Orden de evaluación de 4 de noviembre del mismo año, en la cual ya solo se alude a los estándares de aprendizaje, que son los que aparecen también en el currículo para ESO y Bachillerato? Y, ¿por qué en el módulo de currículo por competencias se han decantado por los criterios de evaluación como objetivos didácticos y como únicos referentes para la evaluación, dejando de lado los más concretos y medibles estándares de aprendizaje evaluables?

Quien esto escribe formó parte de la Comisión de Coordinación del Programa PICBA, desde el principio, programa encargado, precisamente de la formación y preparación del currículo por competencias, si bien los inspectores allí presentes no llevábamos la voz cantante, ni mucho menos. Iba forjándose un sistema de ingeniería curricular, de gran requerimiento de trabajo para el profesorado, y puede que, por eso, a mediados de 2015 hubo un cambio de enfoque (y de equipo en la Dirección General correspondiente), para tratar de reducir la complicación de la entelequia curricular. Algo se ha logrado, y en el módulo de Séneca se ofrece más trabajo ya hecho al profesorado, en línea con lo dispuesto en el Decreto 97/2015 sobre favorecer la elaboración de materiales de apoyo al profesorado, pero sigue siendo engorroso tener que elaborar las unidades Didácticas Integradas. ¿Por qué si en el curso escolar se trabajarán entre 10 o 12 de esas UDIs, la Consejería no ofrece en Séneca, para cada área y nivel, unas 20 ya hechas, para que el profesorado pueda elegir entre ellas y confeccione su propia programación de UDIs? Eso sí sería un golpe efectivo a la posición dominante de los libros de texto, y una ayuda eficaz a esos profesores y profesoras que intentan seguir los preceptos del nuevo currículo.

Y volvemos al “pero” del principio, porque hay que saber qué tenemos entre manos cuando se alude al currículo por competencias. El núcleo y el referente principal ahora son los criterios de evaluación. ¿Permite un criterio de evaluación fijar una meta clara para el trabajo del profesor? Como ejemplo, un criterio de evaluación de Lengua para el 2º ciclo de Primaria:

CE.2.10. Planificar y escribir, con ayuda de guías y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales con diferentes intenciones comunicativas, para desarrollar el plan escritura, manteniendo la estructura de los mismos, con un vocabulario apropiado, atendiendo a los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas y haciendo uso de las TIC como recurso para escribir y presentar sus producciones.

Para empezar, es una descripción larga y abierta, apropiada para la subjetividad. ¿Textos de los géneros más habituales, de cuántos géneros? ¿Vocabulario apropiado, así, sin más? ¿Atendiendo a los signos de puntuación y reglas de acentuación y ortográficas, pero, cuáles y con qué exigencia? ¿Ningún fallo, pocos fallos? ¿Entenderán lo mismo profesores de un centro y de otro, incluso uno de la provincia de Sevilla y otro de Almería?

A lo mejor el desglose en indicadores ayuda, al ser “concreciones” y “medibles”:
LCL.2.10.1. Planifica y escribe, con ayuda de guías y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales con diferentes intenciones comunicativas, para desarrollar el plan escritura. (CCL).

LCL.2.10.2. Usa un vocabulario apropiado, atendiendo a los signos de puntuación, las reglas de acentuación y ortográficas en los textos que produce. (CCL).

LCL.2.10.3. Usa las TIC como recurso para escribir y presentar producciones. (CCL, CD).

Pues vemos que subsiste la misma indeterminación. Solo se ha parcelado el criterio de evaluación, pero no se ha concretado qué géneros o cuántos debería planificar y escribir, ni qué se entiende por vocabulario apropiado, ni el grado en que deberían usarse las TIC como recurso. Las descripciones, también de los indicadores, son exclusivamente cualitativas, campo regado para la subjetividad. Con eso entre las manos, lo que se puede construir puede ser muy dispar, nada que ver con la seguridad que daba el contenido tradicional: definiciones de tales cosas, hechos o fenómenos cuyo relato había que repetir, cálculos o procedimientos matemáticos, físicos, químicos, problemas, todo fácil de explicar y de evaluar (este Inspector no quiere validar antiguos procedimientos, solo poner de manifiesto que tenían, y tienen en cuanto todavía se usan, una lógica de utilidad que no se ha conseguido aún para incorporar las competencias en el currículo). Valga todo ello como pista para la mejora del módulo de Séneca de “Currículo por competencias”, que representa una opción aprovechable, pero que maneja arena entre los dedos y ya se sabe... ¡se escurre!

[Una alternativa para un plan de trabajo claro y sencillo para los profesores, fuera del actual sistema, son los niveles CCD (conocimiento, Competencia, Dominio), presentada por este Inspector en otro artículo publicado en este mismo medio]