

## **De los objetivos educativos a un enfoque por competencias en la enseñanza de lenguas extranjeras**

**Judith T. Batista\***, **María T. León\*\*** y **Milagros Alburguez\*\*\***

### **Resumen**

Este trabajo analiza las diferencias y similitudes entre un enfoque curricular basado en objetivos instruccionales y el otro, muy en boga en la actualidad, basado en competencias. Siguiendo una metodología documental-descriptiva y sobre la base de los postulados emitidos por especialistas en diseños curriculares, tales como Camperos (1997) y Tobón y col. (2006), entre otros, se comparan los diferentes elementos que conforman la estructura curricular y su incidencia en el diseño de programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados arrojados del proceso de indagación, descripción y contrastación curricular permitieron concluir que este vasto escenario teórico-documental que rodea al enfoque basado en competencias no representa una innovación en el ámbito de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos que se dicta en la Facultad de Ingeniería de LUZ, por el contrario, se trata de afianzar la diatriba chomskiana fundamentada en competencia-actuación y la idea hymesiana sobre el desempeño contextual comunicativo.

**Palabras clave:** Innovaciones curriculares, objetivos instruccionales, enfoque por competencias, competencia comunicativa.

### *From Educational Objectives to a Competence Approach in Foreign Language Teaching*

### **Abstract**

This study analyzes the differences and similarities between a curricular approach based on instructional objectives and one, very popular nowa-

\* Lic. En Educación mención Idiomas Modernos, MSc. En Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, Doctora en Ciencias Humanas de Luz. Correo electrónico: jbatista80@hotmail.com

\*\* Lic. En Educación mención Idiomas Modernos, MSc. En Lingüística y Enseñanza del Lenguaje, Doctora en Ciencias Humanas de la Educación Luz. Correo electrónico: mariteleon@hotmail.com

\*\*\* Lic. En Educación mención Inglés, MSc. En Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Luz. Correo electrónico: milalburguez@cantv.net

days, based on competences. Following a documental and descriptive methodology and taking into consideration the proposals made by curricular design specialists such as Camperos (1997) and Tobón et al. (2006), among others, the different conceptual postulates that have influenced the components that make up the overall curricular structure are compared. The particular influence of such postulates on syllabus design for foreign language teaching is analyzed. The results achieved through the process of description and curricular contrast, led to the conclusion that this broad theoretical-documental scenario that surrounds the competence-based approach does not represent an innovation in the English for Specific Purposes teaching field at the Faculty of Engineering at LUZ; on the contrary, it reinforces Chomsky's diatribe based on competence-performance and Hymes' idea of communicative competence on contextual situations.

**Key words:** Curricular innovations, instructional objectives, competence-based approach, communicative competence.

## Introducción

Desde sus orígenes en la historia de la humanidad, la educación se ha caracterizado por introducir innovaciones pedagógicas que han tenido sus repercusiones en todos los niveles de la enseñanza. En lo que respecta al nivel de la educación superior, dichas innovaciones se han orientado a la formación de profesionales capaces de desempeñarse con idoneidad en los diferentes roles que la sociedad les asigne, adecuando su labor a los desafíos que el desarrollo les impone para que puedan ser partícipes y gestores del permanente proceso de cambio social. Sin embargo, la puesta en marcha de estas innovaciones, casi siempre, viene acompañada de una compulsividad que impide su consolidación por concebirlas como la agregación de elementos de inversión externos y no como la exigencia de modificaciones a rutinas envidiadas de componentes actitudinales, conceptuales, metodológicos, organizacionales y administrativos que normalmente mantiene una institución.

La compulsividad citada puede ser percibida desde dos puntos de vista. En primer lugar, se trata de erradicar aquellos procesos educativos que en otrora ofrecieron resultados exitosos y que, hoy en día, se evidencian de manera concreta por los principales creadores y propulsores de la innovación. Se ha obviado, que su formación académico-profesional representa el producto acabado de la ejecución de dichos procesos educativos.

En segundo lugar, el argumento de la innovación surge como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, para fundamentar lo que supuestamente se está innovando. No se toma en cuenta el tiempo necesario para razonar los resultados de lo que se ha planteado, no se busca sedimentar una innovación para determinar sus ventajas y desventajas, simplemente consumido el momento de una política en particular, se procede a fijar una nueva perspectiva de innovación. Cabe destacar que estos puntos de vista no representan, de ningun-

na manera, oposición o resistencia a los cambios, por el contrario, se plantean como aspectos a ser seriamente considerados para la consolidación de cualquier reforma educativa y así evitar improvisaciones en tan delicada tarea.

Los puntos de vista planteados sirvieron de preámbulo al problema a resolver a través de la presente investigación, el cual está relacionado con un tipo de innovación curricular que viene permeando las esferas de la educación superior y se encuentra vinculado con el enfoque por competencias. Según Tobón y col. (2006) este enfoque curricular, en la educación superior, tiene como plataforma no sólo el contexto empresarial, sino también el contexto social y el contexto disciplinar investigativo desde la perspectiva del pensamiento complejo. Para este autor, dicho enfoque se centra en la búsqueda de la formación de profesionales con competencias científicas además de las profesionales, teniendo en cuenta la articulación del *saber* con el *ser* y el *hacer* sobre la base de una evaluación democrática, tanto de orden cualitativo como cuantitativo.

La concepción curricular sobre el enfoque por competencias de Tobón y col. (2006) pareciera ser innovadora, sin embargo, “el término *competencia* aparece inicialmente en los años 70, apoyando la idea de que ni el currículum educativo de las personas, ni los resultados de los tests de aptitud y de inteligencia, ni la adaptación eficaz a los problemas de la vida diaria predicen el éxito profesional” (Andrade, 2005: 5). Esto hace referencia a que el desarrollo de competencias no es algo dado, que se obtiene como consecuencia de un proceso formativo en una institución de educación, en virtud de que un estudiante que tenga altos promedios no garantiza que posea las mejores competencias, caso contrario, un estudiante de promedios regulares puede tener competencias desarrolladas en altos niveles.

La posición de Andrade (2005) muestra cierto descuido por parte de la educación superior en cuanto a la vinculación teoría/práctica y con ello, el desarrollo de competencias en la situación real o en procesos de simulación, que pueden ser una alternativa para el desarrollo de competencias y la resolución de problemas. No obstante, asalta la duda en cuanto a si realmente el enfoque por competencias representa una innovación, o es sólo una apariencia de cambio que se perfila como panacea para solventar los problemas mencionados.

Como principio organizador de los programas educativos, este enfoque curricular a nivel universitario y específicamente para el desarrollo de programas destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras, pareciera no ser tan innovador, ya que alrededor del propio término, *competencias*, son muchas las interrogantes que se generan. Dichas interrogantes se enmarcan dentro de la situación problemática del presente estudio y las mismas se mencionan seguidamente.

### **Situación problemática y delimitación del estudio**

El conjunto de planteamientos mencionados en la sección precedente, además de ofrecer una noción general sobre la introducción de innovaciones curriculares y los problemas que implica su implementación, condujo a delimitar la investigación al plano de la programación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta delimitación orientó la selección del escenario utilizado para la realización de este estudio, constituido por la Facultad de Ingeniería de LUZ, donde justamente se enseña Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Los cambios en el desarrollo didáctico de la enseñanza de esta lengua, bajo un enfoque curricular basado en competencias, conllevó a la formulación y análisis de los siguientes cuestionamientos:

- ¿En qué sentido se diferencia la nueva concepción curricular, basada en competencias, de la versión lingüística chomskiana implementada en 1964 y mejorada por Hymes en 1971?
- ¿Cuáles son las diferencias que existen entre un enfoque curricular basado en objetivos y otro basado en competencias, dentro del ámbito de la programación de la enseñanza de ILE?
- ¿De qué manera pueden formularse los objetivos y contenidos del programa de Inglés Técnico en Ingeniería tomando en cuenta esta innovación curricular?

A partir de estas interrogantes, que fungieron como objetivos específicos de la investigación, se inicia la revisión documental del presente trabajo que pretende analizar y describir las diferencias y similitudes entre ambos enfoques curriculares a fin de detectar si en realidad la visión conceptual que ofrecen las competencias representa una innovación educativa en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel de educación superior. Para alcanzar esta meta, el trabajo se ha organizado en siete secciones que abarcan desde los aspectos metodológicos hasta los resultados comparativos obtenidos mediante el proceso sistemático de indagación bibliográfica, descripción y contrastación curricular.

### **1. Aspectos metodológicos**

La metodología utilizada para describir y analizar las diferencias y similitudes existentes entre un enfoque curricular basado en objetivos y otro basado en competencias, en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se caracterizó por ser del tipo documental y descriptiva (Arias, 2004). El carácter documental, tal como lo plantea Arias, se concretó en “un proceso de búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, obtenidos por otros investigadores en fuentes documentales, impresas o electrónicas” (Arias, 2004: 25).

En cuanto al aspecto descriptivo, el mismo fue desarrollado a través de la caracterización de ambos enfoques para poder determinar en qué medida pueden contrastarse los enfoques curriculares, sometidos a estudio en esta investigación. Para establecer las similitudes y diferen-

cias, se recurrió al uso de figuras y cuadros comparativos que ofrecen una mejor ilustración del contraste realizado.

## 2. Breve reseña sobre las innovaciones curriculares

A través de esta breve reseña histórica, tomada de los aportes teóricos de Díaz (2006), se pretende validar cómo las diversas propuestas curriculares que han surgido dentro del marco curricular han tenido siempre un carácter innovador y han tendido a multiplicarse. Pudieran considerarse, como ejemplos de esta multiplicación, casos de innovaciones curriculares que fueron implementadas por unas instituciones y no por otras. Si retrocedemos a la década de los setenta, se puede recordar el énfasis que ejerciera: el currículo modular o por áreas de conocimiento, la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, y la organización de la educación superior por modelos departamentales.

Años más tarde en la época de los noventa, se iniciaron otras propuestas también innovadoras referidas al empleo, en las situaciones de enseñanza, de enfoques constructivistas, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo -que le concede un nuevo nombre al trabajo grupal-, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, y el empleo de simuladores en la enseñanza. Siguiendo a Díaz (2006), no puede soslayarse el hecho de que algunos de estos enfoques, que incluso se pueden considerar como elementos vertebrales de algunas propuestas de las políticas educativas, en ocasiones “entraron en contradicción con otras propuestas, como el establecimiento de diversos exámenes masivos -técnicamente llamados a gran escala- los cuales tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información” (Díaz, 2006: 7).

Vale destacar que, todas estas invenciones curriculares en su afán por erradicar la asignación tradicional de responsabilidades profesor/curso han traído consigo, casi siempre, una contraparte evaluativa que verifica la adecuación entre desempeño requerido y desempeño logrado. Dichos desempeños han acompañado a las innovaciones citadas y han servido de fundamento para el surgimiento de un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan en la primera década del nuevo siglo, denominado enfoque por competencias.

A este respecto, se destaca la posición de Baeza (2006:5) cuando expresa que “es imprescindible salir de la noción “débil” de competencia que se entiende en términos de una “suma de conocimientos de saber hacer y saber estar” como así también de “actuación”. Según Baeza (2006), la competencia es otra cosa que su manifestación concreta en una situación dada, lo cual distingue la *competencia* de su *ejecución*, sometida esta última a las arbitrariedades e imprevistos del contexto.

Esta afirmación de Baeza (2006) remite de manera obligatoria a recordar los planteamientos iniciados por Chomsky (1964) en su afán por identificar el objeto de estudio de la lingüística, estableciendo la diferen-

ciación entre competencia lingüística y actuación, planteamientos estos que fueron luego mejorados por Hymes (1971) añadiendo el contexto, como factor primordial dentro de esta diferenciación. Sobre la base de los aportes hechos por Chomsky (1964) y Hymes (1971), a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, se establecieron los principales parámetros de comparación entre la programación curricular por objetivos, y un enfoque basado en competencias para el caso específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, no sin antes describir los verdaderos cimientos conceptuales que envuelven al pensamiento chomskiano-hymesiano.

### **3. Competencias bajo la visión Chomskyano-Hymesiana**

En cuanto al concepto chomskyano, es necesario precisar que en él, la competencia tiene un sentido muy particular y que es necesario no perder de vista. La misma se opone a la realización, o *performance*, y es una idealización de las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento para el aprendizaje del lenguaje, lo cual la acerca al concepto de *capacidad*. Chomsky construyó en 1964 el concepto *competencia lingüística* con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fundamentar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina.

A partir de la definición chomskiana, años más tarde, Hymes (1971) propone que la competencia lingüística no es suficiente para poder hablar una lengua; junto a ella existe la competencia sociolingüística, la competencia del discurso, la competencia estratégica, la competencia sociocultural y todas ellas, conjuntamente, forman la competencia comunicativa. Para Hymes (1971), entonces, no se aprende sencillamente una lengua, sino que se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad por eso, al aprender una lengua, se aprenden sus usos dentro de un contexto cultural que debe considerarse un componente más del aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Hymes (1971), los contenidos socioculturales no deben estar aislados de los materiales, no han de estar en un apartado especial y todas las propuestas y actividades didácticas que se trabajen en el aula, explícita o implícitamente deben estar impregnadas de lo cultural. La acotación de Hymes apunta hacia los contenidos que debemos facilitar a nuestros estudiantes, los cuales no deben ser los de una cultura de estereotipos; más bien todo lo contrario, se ha de dejar de lado lo utópico e ir a la realidad social. Los estudiantes deben disponer de información suficiente para conocer qué es lo que se espera de ellos en cada una de las situaciones de comunicación de la lengua extranjera.

Resumiendo ambas posiciones puede afirmarse que de acuerdo con Chomsky (1964) y Hymes (1971), para enseñar una lengua extranjera no basta partir de la competencia lingüística, que engloba el conjunto de saberes innatos que posee el aprendiz; sino que también, debe tomar-

se en cuenta su entorno y sus necesidades socioculturales con respecto al idioma. Esta misma concepción es condensada por Pulido y Pérez (2004) para abordar la definición de competencia comunicativa, la cual definen como la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados.

Partiendo de la concepción chomskyano- hymesiana comienzan a agregarse otros tipos de competencia que subyacen dentro de la competencia comunicativa como lo son: a) la competencia de aprendizaje, b) la cognitiva, c) afectiva y d) comportamental. A continuación se explica cada una de ellas, tomadas del trabajo de Pulido y Pérez (2004):

**a) Competencia de aprendizaje:** es el grado de autonomía de la que un alumno puede gozar para organizar su propio aprendizaje. La misma depende de la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de autoevaluarse y de supervisar su propio aprendizaje, de participar activamente en un aprendizaje cooperativo.

**b) Competencia cognitiva:** es la habilidad de construir o reconstruir conocimientos a través de la lengua.

**c) Competencia afectiva:** es la habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional, donde adquiere especial importancia el equilibrio personal, la autoestima y la empatía, así como la meta-afectividad o capacidad del sujeto para conocer y gobernar los sentimientos que provocan los fenómenos afectivos.

**d) Competencia comportamental:** es la habilidad verbal y no verbal que evidencia una adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva.

#### 4. Noción de competencias como innovación curricular

Al mismo tiempo que desde la lingüística entraba el concepto de competencia en el campo de la comunicación, mediante el concepto de *competencia comunicativa*, en el mundo empresarial va a hacer carrera otro concepto de competencia, aquel que enlaza las destrezas del saber-hacer con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad. Mientras que en el primer ámbito, la competencia, se halla asociada a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad, en el mundo de la reingeniería empresarial la competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad. De ahí que en la sociedad actual la significación hegemónica de competencia sea todo lo contrario a la solidaridad.

Dentro del marco curricular, Tobón y col. (2006:100) definen las competencias como el conjunto de “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad”. De acuerdo con este autor, la complejidad del proceso involucra la articulación, de forma sistémica y en tejido, de la dimensión afectivo-motivacional (actitudes y valores) con la dimensión cognoscitiva (conocimientos factuales, conceptos, teorías y habilidades cognitivas) y la dimensión actuacional (habilidades procedimentales y técnicas).

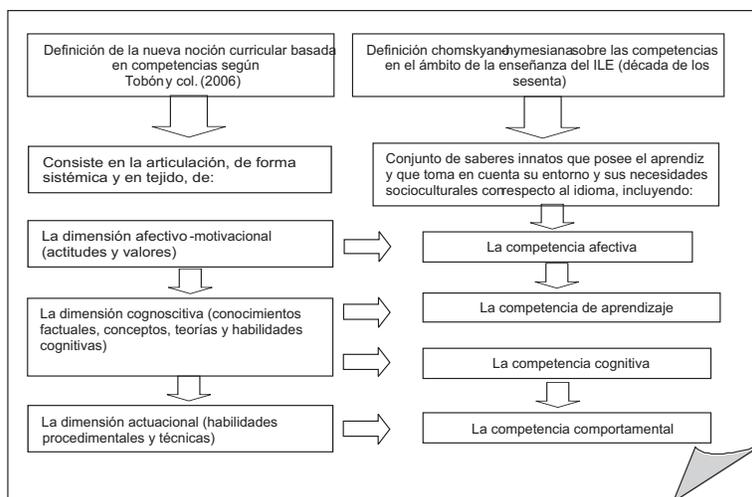
Puede concluirse, entonces, que la competencia es *conocimiento combinatorio* producto de la interacción entre sujeto y mundo, sujeto y práctica, sujeto y estructuras para la acción y que depende de la calidad de esa interacción. La misma se puede comprender, en términos de Le Boterf (2001), cómo *saber actuar*, concepto que va más allá del *saber hacer* o *saber operar*. Ante los azares, acontecimientos y complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no sólo sepa desempeñarse en función de lo prescrito, sino que sepa ir más allá de lo prescrito, incluyendo la interacción de un *saber actuar*, *querer actuar* y *poder actuar*, acercándose de esta manera a la concepción generativa de Chomsky (1964). En este orden de ideas y abordando el plano de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, puede observarse en la Figura 1, a continuación, la coincidencia que existe entre la nueva noción curricular basada en competencias y la definición chomskyano-hymesiana sobre este término que data de la época de los sesenta-setenta.

Como puede observarse en la Figura 1, tanto la concepción de Tobón y col. (2006) como la chomskyano-hymesiana tienen un terreno común, fundado en la oposición entre competencia y saber. Esto puede tener consecuencias en relación con la cultura docente instalada en las unidades académicas y su alta valoración del *saber* dentro de una concepción programática basada en objetivos y fines educativos. En este sentido, resulta pertinente establecer la comparación entre una programación de enseñanza basada en objetivos y fines educativos y otra basada en la llamada nueva concepción curricular por competencias.

## **5. De los objetivos educativos a un enfoque por competencias**

El diseño de programas educativos basado en objetivos o fines educativos pareciera estar en una etapa de transición que conlleva a la elaboración de planes de estudio en los cuales se demuestre el desempeño del aprendiz a través de competencias. Aún cuando se han constituido dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación (uno proveniente del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo), es perentorio abordar los componentes que convergen en ambos enfoques a fin de determinar sus aspiraciones en función del estudiante que se quiere formar.

**Figura 1**  
**Coincidencias entre la nueva noción curricular basada en competencias y la noción chomskyano-hymesiana**

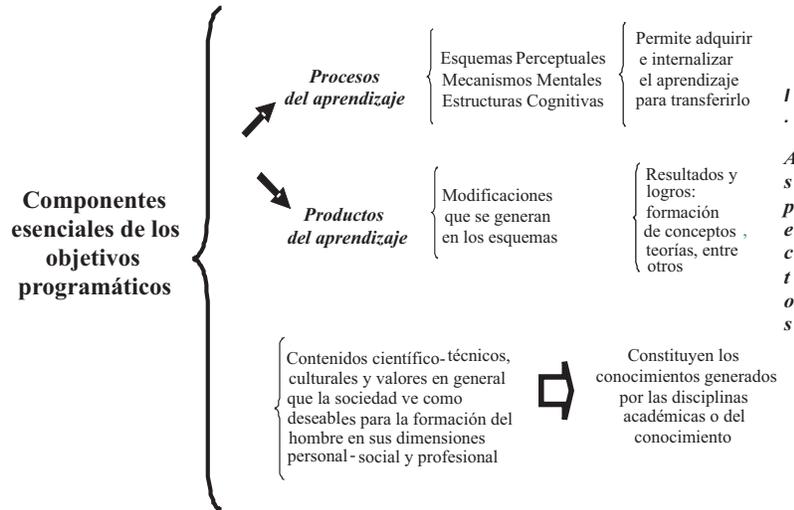


Para la descripción de estos componentes se han seleccionado los aportes conceptuales de dos de los defensores de ambas posiciones. En primer lugar, se describen los postulados de una de las defensoras de la planificación de la educación por objetivos o fines educativos, se trata de Camperos (1997); y en segundo lugar, se detalla la propuesta de Tobón y col. (2006) quien promueve el enfoque por competencias para dicha planificación programática.

Camperos (1997) define el objetivo educativo como una *experiencia deseable* en su esencia que debe conjugar dos aspectos fundamentales. El primero, el aspecto comportamental, que se manifiesta tanto en los procesos como en los productos inherentes al sujeto que aprende. Estos procesos abarcan los esquemas perceptuales, mecanismos mentales y estructuras cognitivas que le permiten al individuo internalizar el aprendizaje para luego transferirlo. El producto, representa las modificaciones que se generan en los esquemas mencionados para alcanzar y demostrar la capacidad de representación simbólica, formación de conceptos, construcción de hipótesis, formulación de teorías, entre otros.

En segundo lugar, se encuentran las situaciones del contexto socio-histórico, íntimamente relacionadas con el comportamiento, con las cuales interactúa el sujeto y se refieren precisamente a los contenidos. Estos últimos constituyen los valores, en la acepción más amplia del término, que la sociedad establece como deseables para la formación del individuo, desde el punto de vista de su crecimiento personal y social. La Figura 2, que se presenta a continuación, ilustra los aspectos descritos.

**Figura 2**  
**Principales componentes que conforman los objetivos programáticos (Adaptado de Camperos, 1997: 274)**



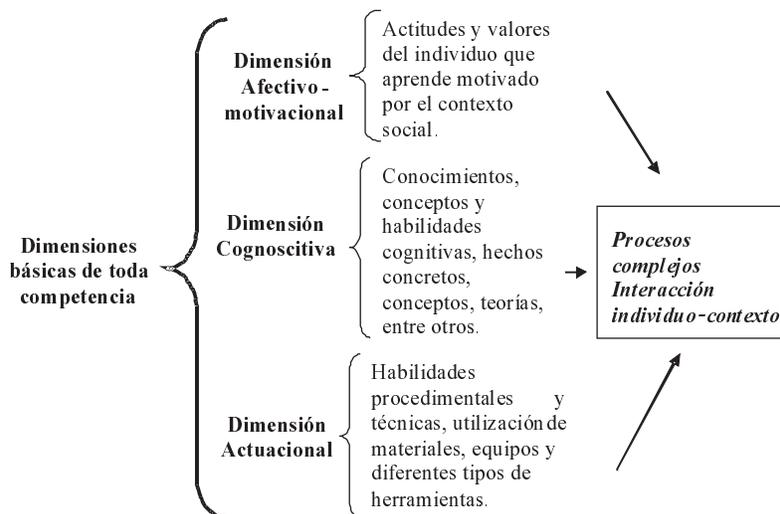
Tal como se aprecia en la Figura 2, la posición de Camperos (1997) destaca dos importantes componentes curriculares a tomar en cuenta en la programación educativa, los mismos están relacionados con el aspecto comportamental y el contenido, basado este último en el contexto socio-histórico del sujeto que aprende. Este componente subraya la función orientadora que cumplen los objetivos programáticos ampliando el componente comportamental ya no como conductas observables sino más bien como "guías de trabajo de docentes y estudiantes quienes los formulan de forma clara, dirigidos a generar experiencias de aprendizaje significativos" (Camperos, 1997: 278).

La segunda propuesta, considerada para establecer la comparación entre los componentes que convergen en la planificación de la educación por objetivos y por competencias, corresponde a los aportes conceptuales de Tobón y col. (2006). Según este autor, las competencias se abordan a través de la articulación, en forma sistémica y en tejido no fragmentado, de las dimensiones afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional o procedimental. Estas dimensiones forman parte de lo que Tobón y col. denomina procesos complejos de desempeño por cuanto implican la interacción entre el ser humano y el contexto.

La dimensión afectivo-motivacional comprende las actitudes y valores que representan la disposición de la persona para desempeñarse con idoneidad en una actividad acorde con el perfil profesional, el cual parte "de una revisión de la caracterización de la profesión y del estudio de actividades y problemas hallados en el contexto disciplinar, investiga-

tivo, social y profesional-laboral” (Tobón y col., 2006:125) los cuales se reflejan en el comportamiento y en los productos realizados. En la dimensión cognoscitiva, según Tobón y col. (2006) se describen todos los aspectos de orden conceptual y cognoscitivo que son necesarios en la competencia, tales como conocimientos factuales referidos a hechos concretos, conceptos, teorías, habilidades cognoscitivas, entre otros. Por último, la dimensión procedimental que se refiere al tipo de habilidades procedimentales y técnicas que requieren aprender los estudiantes en la competencia y que se basan en la utilización de materiales, equipos y diferentes tipos de herramientas. Seguidamente, la Figura 3, resume las tres dimensiones mencionadas.

**Figura 3**  
**Dimensiones básicas de las competencias**  
(adaptado de Tobón, 2006)



Es interesante destacar que dentro del proyecto educativo por competencias que postula Tobón y col. (2006) y que se ilustra en la Figura 3, sólo se enlistan tres tipos de competencias, relacionadas las unas con las otras y es el individuo cognoscente quien lleva a cabo un triple reconocimiento: reconoce lo que ha elaborado, los procesos a través de los cuales ha realizado esa construcción y que es él quien la ha llevado a cabo. Con la puntualización de las habilidades requeridas para que cada alumno construya las competencias propuestas, en ningún momento se hace referencia a los entrenamientos requeridos para hacerse instrumentalmente virtuoso en aquella área en la que ha decidido ser competente, dado que es él quien desde su proyecto decide alcanzar sus propios niveles de ejecución para lo cual diseña, dispone y solicita los tiempos, los espacios y los recursos que para tal efecto requiere. Por lo tanto, tal proyec-

to educativo ha de suministrar las oportunidades que cada alumno requiera para lograr su cometido.

Si se comparan los principales postulados mencionados por Camperos (1997) ilustrados en la Figura 2 y los de Tobón y col. (2006) en la Figura 3, se observa que ambos comparten un modelo de desarrollo curricular que demanda la descomposición de un comportamiento complejo en comportamientos más simples, lo que requiere obligatoriamente la redacción de objetivos que marquen el rumbo escolar y que estén orientados hacia la consecución de las metas y fines que se persiguen. Ambos modelos poseen elementos comunes relacionados con los valores, aspectos cognoscitivos y procedimentales o de producto. El Cuadro 1 que se presenta a continuación recoge estas similitudes.

Como puede observarse en el Cuadro 1, lo que para Camperos (1997) son contenidos para Tobón y col. (2006) constituye la dimensión afectivo-emocional que engloba los valores y actitudes que posee el individuo y que están en consonancia con lo que debe aprender para desenvolverse en la sociedad. Asimismo, el aspecto comportamental de Camperos (1996) es cubierto por las dimensiones cognoscitivas y actuacionales de Tobón y col. (2006). Otro aspecto que es necesario destacar en ambos modelos es la concepción del aprendizaje, que tal como lo señala De Zubiría (2006) tiene un carácter acumulativo, sucesivo y continuo. Según De Zubiría, para que ocurra el aprendizaje se deben concatenar y organizar los contenidos a través de una secuenciación instruccional y cronológica a la luz de un proceso educativo formal en el cual intervienen los estudiantes, el maestro y el saber quienes determinarán las estrategias metodológicas que habrán de desarrollarse en un salón de clase.

Ello implica enseñar un contenido cuando la información previa haya sido aprendida (secuenciación instruccional o comportamiento del aprendiz) sobre la base del orden de aparición de los fenómenos de la realidad circundante (secuenciación cronológica que depende del contexto). Esto conduce a establecer puntos de partida que aclaran las interrogantes sobre qué y cuándo enseñar los contenidos para facilitar el cumplimiento de las finalidades propuestas.

Al igual que Camperos (1996) y Tobón y col. (2006), De Zubiría (2006) también está de acuerdo con tomar en cuenta los aspectos comportamentales y el contexto para la secuenciación de la planificación curricular. De lo contrario, no se podría detectar cuáles competencias u objetivos han sido alcanzados o están pendientes por alcanzar dentro del proceso educativo. Con este aporte de De Zubiría (2006) es fácil detectar que, tanto los propósitos y los contenidos así como las secuencias instruccionales o cronológicas crearán las condiciones propicias para desarrollar una metodología en la cual debe destacarse la vivencia y la experimentación como base de la estructura curricular. Esta posición de De Zubiría (2006), refuerza los parámetros de comparación, presentados en el Cuadro 1, entre una concepción curricular basada en objetivos y fines educativos y otra por competencias.

**Cuadro 1**  
**Componentes esenciales de una programación por objetivos  
y otra basada en competencias**

<b>Programación por objetivos</b>	<b>Programación por competencias</b>
<b>Contenido</b> Contenidos científico-técnicos, culturales, y <b>valores</b> en general que la sociedad ve como deseables para la formación del hombre en sus dimensiones <b>personal-social y profesional</b>	<b>Dimensión afectivo-emocional</b> Actitudes y <b>valores</b> del individuo que aprende motivado por el contexto social. Parte de una revisión de la caracterización de la profesión y del estudio de actividades y problemas hallados en el contexto disciplinar, investigativo, <b>social y profesional-laboral.</b>
<b>Aspecto comportamental</b> <b>I. Proceso del aprendizaje</b> Procesos que abarcan los esquemas perceptuales, mecanismos mentales y estructuras cognitivas que le permiten al individuo internalizar el aprendizaje para luego transferirlo	<b>Dimensión cognoscitiva</b> Conocimientos, conceptos y habilidades cognitivas, hechos concretos, conceptos, teorías, entre otros.
<b>II. Producto del aprendizaje</b> El producto, representa las modificaciones que se generan en los esquemas mencionados para alcanzar y demostrar la capacidad de representación simbólica, formación de conceptos, construcción de hipótesis, formulación de teorías, entre otros.	<b>Dimensión actuacional</b> Habilidades procedimentales y técnicas utilización de materiales, equipos y diferentes tipos de herramientas.

Sin embargo, dos problemas surgen con esta última perspectiva basada en competencias, las cuales compartimos con Díaz (2006). El primero, lo constituye la operación de un plan de estudios a partir de la enunciación de tales competencias: su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan. En algunas ocasiones esta situación se intenta resolver colocando algunos indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero los indicadores de desempeño, perfectamente aceptados en el análisis de tareas o claramente aplicados en la teoría de objetivos conductuales, significan un retroceso en el empleo del enfoque por competencias. Si finalmente la elaboración de un plan de estudios con el enfoque por competencias concluye en una serie de indicadores de desempeño, será necesario aclarar

cuál es la aportación de este enfoque al campo de la teoría curricular. En todo caso, con el mismo se regresa a la década de los años cincuenta del siglo pasado caracterizado por una conducta totalmente observable.

En segundo término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia ciudadana o para la tolerancia, por ejemplo. De igual manera, la habilidad lectora se encuentra en un proceso incremental cualitativo no sólo a lo largo de la escolarización, en el caso de que el sujeto concluya con estudios superiores e incluso de posgrado, sino a lo largo de su vida. Esto significa que en ningún momento se puede afirmar: esta competencia ya se logró, en el fondo cada una de las actividades que se realiza en un grado escolar de la educación básica contribuye a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana.

Al tratar la habilidad lectora resulta apremiante abordar los objetivos primordiales que persiguen los cursos de Inglés con Fines Específicos que se dictan en la Facultad de Ingeniería de LUZ (FILUZ), destinados precisamente a enseñar al estudiante a desarrollar la destreza lectora en textos escritos en este idioma. Es justamente este contexto el que sirvió de escenario para llevar a cabo la presente investigación y el cual servirá de base y ejemplo concreto para establecer comparaciones sobre las diferencias que existirían entre un diseño programático basado en competencias y el que se usa en la actualidad, diseñado en función de objetivos o fines educativos.

## **6. Sobre la enseñanza del inglés con fines específicos bajo un enfoque por objetivos y por competencias en la FILUZ**

Los cursos de Inglés con Fines Específicos (IFE) que se dictan en la Facultad de Ingeniería de LUZ (FILUZ) corresponden, según la clasificación de Strevens (1983) al tipo educacional, sobre la base de una disciplina o área específica, durante los estudios. El objetivo general de estos cursos persigue el desarrollo de destrezas de comprensión lectora de textos escritos en inglés, relacionados con la especialidad del aprendiz. Para ello, se enseña al estudiante a extraer información relevante y específica de textos de su área profesional, mediante técnicas y estrategias de lectura que incluyen actividades como: la activación del conocimiento previo del aprendiz, activación de expectativas (fase pre-lectora), descubrir el tópico del texto, discriminación de ideas principales y secundarias (fase lectora), resumir información relevante, opinar sobre lo leído (haciendo inferencias sobre lo que ya sabe con lo encontrado en el texto) (fase post-lectora), entre otros, todo ello con el fin de que el aprendiz pueda aplicar los conocimientos adquiridos en contextos reales de uso.

La planificación de estos cursos parte de tres factores importantes. En primer lugar, están diseñados para responder a las necesidades de los estudiantes con respecto al idioma, tal como lo señala Stern (1983) y sobre la base de los diferentes tópicos y temas que se manejan en las distintas escuelas que componen la Facultad de Ingeniería de LUZ. Esta Facultad está conformada por siete escuelas, a saber, Civil, Eléctrica, Geo-

desia, Industrial, Mecánica, Química y Petróleo. Todas las escuelas, a excepción de Eléctrica, ofrecen la enseñanza del IFE, la cual se encuentra incluida como una asignatura obligatoria o electiva en su pensum de estudios. En el caso de la escuela de Mecánica, el IFE es una asignatura electiva, mientras que Civil y Geodesia dictan un solo nivel. En el resto de las escuelas (Industrial, Química y Petróleo) se dictan dos niveles de IFE.

El segundo factor tomado en cuenta para el diseño de los cursos IFE considera el perfil profesional contemplado en el pensum de estudio de la carrera, el cual está acorde con las exigencias de la sociedad en la cual habrá de desempeñarse el estudiante como futuro profesional de la ingeniería. El tercer y último factor está relacionado con la transversalidad curricular, que exige la selección de objetivos y contenidos de otras materias que conforman el pensum de estudio del aprendiz para articularlos con los objetivos y contenidos que persigue el IFE (Castro, 1997), ello con el fin de que el aprendizaje del idioma inglés le resulte relevante e interesante porque le encuentra relación con los conocimientos ya adquiridos dentro de su especialidad.

Los tres factores mencionados, inmersos dentro del diseño programático del IFE, encajan tanto en el enfoque curricular basado en objetivos como en el de competencias. Sin embargo y a pesar de que Tobón y col. (2006) no dejan claro la manera de proceder para alcanzar las metas educativas, resulta conveniente acotar lo planteado por otras defensoras del enfoque curricular basado en competencias. Se trata de Canquiz e Inciarte (2006:6), quienes sugieren que “aún cuando muchas de las propuestas del enfoque curricular por competencias no consideran la formulación de objetivos, para nuestra concepción este elemento de diseño, contentivo de las intenciones que orientan el proceso didáctico, sigue siendo una herramienta importante para la construcción de las experiencias de formación”. Con esta afirmación se robustece aún más uno de los problemas citados por Díaz (2006) en cuanto a la operación de un plan de estudios para partir de la enunciación de tales competencias, aún cuando se prevea que el aprendizaje de la lectura, bien en la lengua materna o en lengua extranjera, es un proceso no concluyente.

De igual manera, Canquiz e Inciarte (2006) proponen una metodología a seguir para la redacción de competencias, la cual implica, entre otros pasos: identificar conocimientos (el saber, lo conceptual), actitudes (disposición) y las conductas observables (el hacer); redactar las competencias teniendo presente que los elementos básicos de una competencia son: (i) verbo de acción (conjugado en presente, Ej.: realiza, escribe, ejecuta, elabora, desarrolla) y (ii) objeto (referido al conocimiento demostrable). A partir de este procedimiento, es fácil establecer las coincidencias que existen entre un enfoque curricular por objetivos y otro por competencias para el diseño programático de los cursos de Inglés con Fines Específicos que se dictan en la FILUZ. En vista de que tales coincidencias giraron en torno al objetivo central de este estudio, las mismas se presentan como los resultados arrojados del análisis documental-descriptivo de

los principales argumentos teóricos tratados y que a su vez sirvieron para sustentar las similitudes encontradas.

### **7. Resultados comparativos sobre el diseño programático del IFE por objetivos y por competencias**

Del entramado teórico-documental analizado en las secciones precedentes acerca de las similitudes y diferencias que presentan los enfoques curriculares basados en objetivos y en competencias pudo detectarse que no existe incompatibilidad entre ambos enfoques, al menos en lo que a la enseñanza de la competencia lectora en lenguas extranjeras se refiere. Este primer postulado responde a la primera interrogante planteada inicialmente en la situación problemática de este estudio. Efectivamente, se pudo demostrar, mediante el Cuadro comparativo 1, que no existen diferencias sustanciales entre la nueva concepción curricular, basada en competencias y la versión lingüística chomskiana implementada en 1964 y mejorada por Hymes en 1971.

Con respecto a la segunda y tercera interrogante, referidas de manera específica al diseño curricular de IFE para la FILUZ, vale destacar que todos los aportes teórico-procedimentales discutidos pueden conjugarse sobre la idea de la compatibilidad y la complementariedad a fin de que el sistema educativo progrese. Es decir, no se trata de erradicar el enfoque vigente basado en una pedagogía por objetivos y fines educativos, sino más bien desarrollar e implementar una metodología coherente donde coexistan ambos enfoques. Tal compatibilidad y complementariedad puede ser observada en el caso concreto que atañe a esta investigación, relacionada con la enseñanza de la destreza lectora en inglés para estudiantes de la FILUZ, la cual se muestra en el Cuadro 2 a continuación.

La elaboración del cuadro presentado representa el resultado de la revisión teórico-documental realizada a lo largo del presente estudio. Para ello se tomaron en consideración: (i) los aportes de Camperos (1997) sobre una planificación curricular basada en objetivos, la cual está inmersa en el diseño programático actual; (ii) los aspectos mencionados por Tobón y col. (2006) en cuanto a las tres dimensiones requeridas para la planificación de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la FILUZ basada en competencias, que justamente coinciden con la visión chomskyano-hymesiana sobre el desarrollo de la competencia lingüística, y (iii) la metodología señalada por Canquiz e Inciarte (2006), utilizando los verbos en presente, referida a la identificación de conocimientos (el saber, lo conceptual: desarrolla destrezas de comprensión lectora), actitudes (disposición: valora) y las conductas observables (el hacer: aplica). Son mínimas las diferencias observadas entre ambos diseños curriculares, si se toma en cuenta el caso de la enseñanza del Inglés con Fines Específicos, la cual tiene como objetivo primordial desarrollar la competencia lectora en esta lengua.

**Cuadro 2**  
**Diseño Programático del IFE por Objetivos (actual)**  
**y por Competencias (a futuro)**

<b>Planificación de la enseñanza del IFE basada en objetivos</b>	<b>Planificación de la enseñanza del IFE basada en competencias (Verbos en presente según Canquiz E Inciarte, 2006)</b>
<p><b>Contenido</b></p> <p>Valorar la importancia universal del inglés como instrumento válido que permite el acceso a publicaciones científicas para la continua adquisición y actualización de conocimientos, el desarrollo de actividades de investigación y el mejoramiento <b>profesional integral</b>.</p>	<p><b>Dimensión afectivo-emocional</b></p> <p>Valora, con juicio y responsabilidad, la importancia universal del idioma inglés para el acceso a publicaciones científicas, la adquisición y actualización continua de conocimientos, el desarrollo de actividades de investigación y el mejoramiento social y <b>profesional-laboral</b>, siguiendo criterios establecidos en cada área.</p>
<p><b>Aspecto comportamental</b></p> <p><b>I. Proceso del aprendizaje</b></p> <p>Desarrollar destrezas de comprensión lectora en textos en inglés para localizar y extraer información relevante presente en manuales, folletos, diccionarios, referencias bibliográficas y otras fuentes afines relacionadas con la especialidad.</p>	<p><b>Dimensión cognoscitiva</b></p> <p>Desarrolla la competencia lectora en textos escritos en inglés, de referencia y localización de información en manuales, folletos, diccionarios, referencias bibliográficas y otras fuentes informativas relacionadas con la especialidad.</p>
<p><b>II. Producto del aprendizaje</b></p> <p>Aplicar las destrezas lectoras, las realizaciones lingüísticas básicas del idioma y el vocabulario técnico adquirido en el campo de la ingeniería, en contextos reales de uso.</p>	<p><b>Dimensión actuacional</b></p> <p>Aplica habilidades de procesamiento de información escrita en inglés en contextos reales de uso.</p>

## **Conclusiones y Recomendaciones**

Abordado el objetivo primordial que se propuso desarrollar en el presente trabajo, el cual consistió en describir y analizar las diferencias y similitudes entre los enfoques curriculares basados en objetivos y por competencias, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, a continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones derivadas del mismo, ello atendiendo al orden en el cual se establecieron las interrogantes que orientaron la investigación en su etapa inicial y que a su vez están relacionadas con el objetivo general.

- Con respecto a la diferencia entre la nueva concepción curricular basada en competencias, según las consideraciones de Tobón y col. (2006), y la versión lingüística chomskyano- hymesiana implementada en la época de los 60's, se concluye que ambos enfoques comparten terrenos comunes en lo que respecta al concepto de competencias. Para Tobón y col. (2006) este concepto involucra la articulación, de forma sistémica y en tejido, de la dimensión afectivo-motivacional con la dimensión cognoscitiva y la dimensión actuacional, lo cual Chomsky y Hymes engloban dentro de un conjunto de saberes innatos que posee el aprendiz y que toman en cuenta tanto, su entorno y sus necesidades socioculturales con respecto al idioma como, los aspectos que conforman la competencia comunicativa (competencia de aprendizaje, cognitiva, afectiva y comportamental). Todas estas competencias son desarrolladas por el aprendiz de IFE en la FILUZ cuando se expone al material de lectura en inglés. Dicho material es seleccionado sobre la base del perfil profesional contemplado en sus pensum de estudios mediante la transversalidad curricular. Al encontrar que el material de lectura es relevante se despierta en él la dimensión afectivo-motivacional porque puede establecer puentes cognoscitivos entre lo que ya sabe (dimensión cognoscitiva) y lo que está aprendiendo a través del texto escrito en lengua extranjera del cual, además de extraer la información específica que necesita para demostrar su competencia lingüística, podrá inferir opiniones y aplicar lo aprendido en contextos reales dentro de su área de especialización (dimensión actuacional). Vale acotar, que las competencias descritas están en concordancia con la visión chomskyano- hymesiana del saber innato, el entorno socio-cultural y la competencia comunicativa.
- En lo concerniente a las diferencias entre una programación curricular basada en objetivos y otra por competencias, pudo demostrarse que los tres factores tomados en cuenta para el diseño programático de la unidad curricular Inglés Técnico (o Inglés con Fines Específicos) que se dicta en la FILUZ, representan aspectos medulares capaces de compensar cualquier innovación curricular por muy compulsiva que ésta sea. De allí que, las necesidades e intereses del estudiante, con respecto al idioma que va a aprender, son determinantes y constituyen el punto de partida para el diseño de un programa de lenguas extranjeras. Dependiendo de estas necesidades, se recomienda al diseñador del programa IFE articular los contenidos y objetivos de las otras materias que conforman el pensum de estudio del aprendiz con los objetivos del IFE (transversalidad curricular), ello tomando en cuenta el perfil profesional exigido por la sociedad en la cual habrá de desempeñarse el estudiante como futuro profesional de la ingeniería.
- En relación con la manera de formular los objetivos y contenidos del programa de Inglés Técnico en Ingeniería, bajo un enfoque curri-

lar basado en competencias, se observó que, tal como se citara en el conjunto de planteamientos mencionados en la sección precedente a la formulación del problema de esta investigación, la compulsividad también se puso de manifiesto. Esta compulsividad ha tratado de incorporar un nuevo concepto para fundamentar lo que supuestamente se está innovando sin tomarse el tiempo para razonar, por ejemplo, si de lo que se trata es de un ejercicio retórico sin anclaje programático ni incidencia real en las prácticas de aula. En lo que respecta al área de la enseñanza de idiomas, esta llamada innovación curricular por competencias no opera en la programación de la enseñanza del IFE. Como pudo notarse en el Cuadro 2, son minúsculos los cambios que se pueden adoptar o adaptar sobre todo en la redacción de los verbos que permiten ilustrar lo que se espera del estudiante en el proceso de desarrollo de su competencia lectora en inglés. Resulta evidente que se trata de lo mismo y que los estudiantes pueden obtener esas competencias a través de diferentes caminos, especialmente, a través de prácticas inspiradas en la pedagogía por objetivos. Se concluye entonces que mediante esta llamada innovación curricular se afianza la diatriba chomskyana fundamentada en competencia-actuación (competente-performance) y la idea hymesiana sobre desempeño comunicativo ante situaciones del contexto.

- Vale acotar que la decisión de rastrear la versión lingüística chomskyano- hymesiana, implementada en la época de los 60's sobre la competencia comunicativa, que perseguía dar identidad a un conjunto de saberes de los estudiantes, en este caso, a través de la lectura, respondió al hecho de que las similitudes encontradas en la llamada innovación curricular por competencias y lo que actualmente ocurre en las prácticas educativas referidas a la enseñanza del IFE en la FILUZ pueden catalogarse como compatibles o complementarias. Se concluye entonces que en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras no es aplicable tal innovación, ello en virtud de que para el aprendizaje de una lengua (materna o extranjera) se requiere de un desarrollo natural (visión chomskyano- hymesiana) con un sentido claramente utilitario (enfoque por objetivos) que se demuestra a través de la competencia comunicativa del aprendiz (enfoque por competencias) articulándose de esta manera el *saber* con el *ser* y el *hacer* (Tobón, 2006).
- Finalmente y sobre la base de esta revisión documental-descriptiva, se recomienda a los planificadores de los cursos IFE de la Facultad de Ingeniería y a las Comisiones Curriculares que trabajan en la reestructuración de los nuevos diseños programáticos en cada Facultad de LUZ en general, emprender estudios más exhaustivos sobre las implicaciones didácticas que subyacen en el concepto de competencia y las múltiples dimensiones que este término abarca. Al tratar de abarcarlas todas se corre el riesgo de generar situaciones que

escapan al ámbito de naturalidad que caracteriza la práctica educativa de aula. Se trata entonces de responder con flexibilidad a los retos que esta modalidad acarrea sin caer en la imprecisión y el desconcierto.

### Referencias Bibliográficas

- ANDRADE, Rocío (2005). **Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales**. México: Universidad de Guanajuato / Universidad Marista de Querétaro. Disponible en: <http://kino.iteso.mx/~luisg/> (Consultado el 03-12-07)
- ARIAS, Fidias (2004). **El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica**. Caracas, Venezuela: Editorial Epísteme.
- BAEZA, Adrián (2006). **La enseñanza basada en Competencias**. Chile: Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/doc> <http://www.plataforma.uchile.cl/fg/contenido/reforma/doc> (Consultado el 27-11-07)
- CAMPEROS, Mercedes (1997). **De los Fines Educativos a los Objetivos Instruccionales**. Caracas: Talleres de Campos A. Gráficas, C. A.
- CANQUIZ, Liliana e INCIARTE, Alicia (2006). **Desarrollo de Perfiles académico-profesionales basados en competencias**. Maracaibo: LUZ.
- CASTRO, M. (1997). **Evaluación del Contexto, Planificación y Modelo de Organización del Programa Director de Inglés Instrumental para Ingeniería Química**. Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia, División de Estudios para Graduados, Facultad de Humanidades y Educación.
- CHOMSKY, Noam (1964). **Current Issues in Linguistic Theory**. The Hague: Mouton.
- DE ZUBIRÍA, Julián (2006). **De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico**. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- DÍAZ BARRIGA, Angel (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* **Perfiles educativos**. México, Vol. 28, N° 111, Disponible en: [http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-](http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-) [Consultado el 06-10-07].
- HYMES, Dell (1971). **Competence and performance in linguistic theory**. En: Huxley and E. Ingram (Eds.). *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press. 3-23.
- LE BOTERF, Guy (2001). **Ingeniería de las Competencias**. Barcelona: Ediciones Gestión S.A.

- PULIDO, Arturo y PÉREZ, Vilma (2004). **Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones.** Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos17/competencia comunicativa/Comentarios#Comentarios> (Consultado el 03-12-07)
- STERN, H.H. (1983). **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press.
- STREVEENS, Peter (1983). **New Orientations in the Teaching of English.** Oxford: Oxford University Press.
- TOBÓN, Sergio; SÁNCHEZ, Antonio; CARRETERO, Miguel y GARCÍA, Juan (2006). **Competencias, calidad y educación superior.** Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.