El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA*

Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la "innovación", tema que si bien significa un reto, su ejecución, la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual. En este ensayo se parte de un cuestionamiento base: ¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio? La idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.

An important and distinctive feature of the educational reforms is the "innovation" matter, which, although it means a real challenge, to be executed uses to be accompanied by a kind of compulsivity that hinders its strenghtening and its conceptual revision. This article is based on a hypothesis: ¿does the competence in education approach really mean an innovation or does it just appear like a real change? The purpose is to reach a conceptual articulation of this word able to characterize the defining features of competence in education and, from a more paedagogical point of view, to situate precisely its applications within the field of curriculum.

Competencias/ Innovación educativa/ Currículo/ Didáctica
Competence/ Innovation in education / Curriculum/ Didactics



Recibido: 4 de marzo de 2005
Aprobado: 27 de septiembre de 2005

* Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Investigador del CESU. Miembro del SNI. Sus líneas de investigación son didáctica y currículum, evaluación educativa; teoría de la subjetividad en la educación. Entre sus publicaciones están: *Docentes y programas de estudio*, Buenos Aires, Aique, 1994, y *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*, México, CESU/M.A. Porrúa, 1995.

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias,[1] entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio[2] y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

El objeto de este artículo es precisamente ofrecer una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias, delimitar el sentido pedagógico de esta propuesta y ofrecer algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo. Partimos de reconocer que esta tarea no es fácil ni simple y que, en todo caso, las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece. Este trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones que tiene el uso del término competencias en el campo del currículo y de la educación, para lo cual hemos recurrido a revisar los fun-

1. Es conveniente reconocer que en México desde finales de la década de los ochenta, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczi para la formación en competencias en la enseñanza técnica. En el año de 1996 se elaboró un reporte de esa experiencia. Véase Arguelles, 1996. Al mismo tiempo, el Instituto Politécnico Nacional se acercaba a este enfoque, como se puede observar en IPN, 1996. En Europa se discutía el tema de las competencias en la formación técnica, a ello dedicaban ese número de su revista.

2. Debemos precisar que en la literatura internacional se suele denominar formación profesional a lo que en el medio mexicano se concibe como formación del técnico medio, por ejemplo mecánico automotriz. Algunos autores también utilizan la denominación formación vocacional.

damentos conceptuales del término competencia, así como algunas experiencias que se están estableciendo a partir del mismo en algunos ámbitos educativos. Para ello, organizamos nuestro análisis en tres secciones: la primera funge como preámbulo al tema; la segunda está centrada en las dificultades que tiene la conceptuación del término competencias, y la tercera examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios.

LA INNOVACIÓN: UNA PROBLEMÁTICA PERMANENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Cuando se observa la evolución del sistema educativo en México en los últimos cuarenta años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio, en las reformas educativas propuestas. Se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores.

Efectivamente, la innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas. Sin embargo, los planteamientos articulados a la innovación corren dos riesgos.

Uno emana de un desconocimiento, una especie de descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando. Necesitamos reconocer que la acelerada innovación se vuelve contra sí misma; desde una perspectiva interna a estos procesos —sobre todo en el ámbito tecnológico—, los ciclos de la innovación se acortan más cada vez. De esta manera, por ejemplo, un nuevo elemento en el ámbito de la informática tiene un periodo de frontera mucho más corto porque prácticamente es desplazado por otro de manera inmediata. Este acortamiento también se observa en la educación como resultado de una perspectiva muy inmediatista[3] en donde convergen fundamentalmente lógicas que emanan de la política

3. Aunque quizá no es el mejor vocablo, hemos preferido su empleo al término "pragmatismo" o "utilitarismo", ya que ambos hacen referencia a dos tendencias en el ámbito de los sistemas filosóficos, que con sus distinciones reivindican el papel del sentido práctico y del sentido útil. Sin embargo, el sistema en el que se encuentran inscritos se articula con perspectivas epistemológicas y científicas por una parte y con un problema de valores por la otra. En el caso de este inmediatismo, lo consideramos como una manifestación de la degradación de ambos sistemas de pensamiento, donde el único elemento que aparece es lo que me puede reportar un beneficio en este momento. Véase Marcuse, 1969.

educativa o de la política institucional, en las cuales al inicio de una gestión, sobre todo en la dinámica de los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo: la innovación es el mejor argumento que se expresa en estos casos.

De esta manera surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. No porque desconozcamos el valioso esfuerzo de un número importante de docentes por impulsar "nuevos sentidos y significados" a su práctica pedagógica, sino porque también es cierto que el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas. Sin embargo, el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso "que discursivamente se está innovando". No se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación.

Así las diversas propuestas innovadoras se han multiplicado. Solo basta recordar el énfasis que en distintos momentos han tenido diversas propuestas muy en boga durante los años setenta: el currículo modular o por de áreas de conocimiento, de la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales. O bien, aquellos que se iniciaron en los años noventa como el 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, el empleo de simuladores en la enseñanza. No perdamos de vista que algunos de estos enfoques, que incluso se pueden considerar como elementos vertebrales de algunas propuestas de la política educativa, 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. Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias (véase cuadro 1).

CUADRO 1 • Algunas innovaciones educativas en los últimos años

	Antes de 1970	*Entre 1970 y 1980*	*Entre 1990 y 2000*
Lo tecnológico	Libro de texto gratuito	Enseñanza abierta Enseñanza programada	Revolución de las tecnologías de la información y comunicación Enseñanza a distancia Empleo de la computadora (simuladores, aplicación de los modelos de enseñanza programada y ramificada a tutoriales de cómputo, uso de información por internet)
	Material didáctico tradicional Rotafolio Mapas	Desarrollo de la enseñanza programada Telesecundaria ILCE (primera etapa centrada en material audiovisual)	Video en la educación
Lo pedagógico	Se exige dominio del contenido	Currículo por objetivos Constructivismo (Ausubel, Bruner)	Múltiples desarrollos del constructivismo (estrategias docentes; datos, conceptos y procedimientos; enseñanza situada; aprendizaje basado en la resolución de problemas)
	Examen objetivo como instrumento de evaluación (en secundaria) Inicio del examen de admisión en universidades	Examen departamental en Medicina	Era de los exámenes masivos para ingreso y egreso y para establecer un "ranking" en el sistema educativo y entre los sistemas educativos
		Dinámica de grupos (grupos operativos, grupos de encuentro)	Acreditación de programas en la educación superior
	Las seis áreas de la escuela primaria	Sistema de enseñanza modular Currículo por áreas (experiencia CCH)	Aprendizaje colaborativo Currículo flexible Enfoque curricular por competencias Currículo por asignaturas en primaria y secundaria
		En los ochenta la educación normal se transforma en licenciatura. Currículo centrado en el paradigma de ciencias de la educación y en la investigación	Debate de la enseñanza de la historia (94 primaria, 2004 secundaria) Eliminación de todas las materias de teoría, de las didácticas, de la

La innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

Entonces junto con la innovación aparecen otros problemas ante los cuales se necesita reconocer que los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, que los resultados de la misma no tienen una manifestación inmediata. Es conveniente en este contexto abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, al tiempo que se les concede un tiempo adecuado para realizar una adecuada valoración con respecto a sus aciertos y sus limitaciones. Consolidar un cambio en la educación, antes de iniciar un nuevo proceso, puede ser un principio que ayude a enfrentar este tema.

TEMAS ESTRUCTURALES EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO FUNDAMENTALES PARA ACERCARSE AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto. Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzche. De estos planteamientos de infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su pregnancia social.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su

parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, "pugna de contenidos de la psique de un individuo" (Alonso, 1998, t. I, p. 1148). La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado. No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977) dan cuenta de todas estas pregnancias.

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964[4] 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 fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).

No perdamos de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina

4. Según Bustamante (2003, pp. 56 y 57): "la introducción de este concepto en la lingüística .... constituye una categoría para el estudio del lenguaje .... con su ayuda el autor intenta definir el objeto de estudio de la lingüística".

compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar "el entrenamiento" o "la enseñanza".

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras "distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio" (Agut y Grau, 2001, pp. 2 y 7).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el término. Un reto en este terreno será de-construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de de-construcción tiene metas más bastas.

Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo. En la lógica de la innovación que hemos enunciado una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuyo empleo se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio.[5] Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la

5. Es conveniente recordar que en el caso de la Reforma Curricular de 1997 a la Educación Normal también se utiliza la denominación competencias, aunque no con las implicaciones que enunciamos en este trabajo. De igual forma el proyecto de reforma de la enseñanza secundaria aglutina su punto de partida en cuatro competencias generales.

educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que "se tienen o no se tienen", sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así por ejemplo, el grupo que abordó competencias para la educación básica en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos: la comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, las tecnologías de la información, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general (EURIDYCE, 2002, p. 21). En todo caso esta propuesta es altamente contrastante con la forma como se estableció la reforma en preescolar en nuestro país.

En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas uni-

versitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento.[6] Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de "análisis de tareas"[7] y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

En medio de estas perspectivas se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de educación básica) pueden manifestar "habilidades y destrezas para la vida",[8] esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta. Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma. La carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lle-

6. Es necesario reconocer que cuando la teoría de elaboración de planes de estudio por objetivos se mundializó en la década de los años setenta del siglo pasado, esta teoría tenía más de cincuenta años de desarrollo en el ámbito del sistema educativo estadounidense. Mientras que el enfoque por competencias con dificultad tendrá 15 años en el campo de la educación. En un caso se generalizaba una teoría que tenía sus instrumentos técnicos claramente definidos, mientras que en el otro precisamente la gran carencia es la construcción de estas mediaciones necesarias para poder generar técnicas que puedan darle contenido a la idea general que se pretende llevar a cabo.

7. "La finalidad es detectar necesidades de formación definidas en competencias y en unidades de competencia (funciones y tareas); los componentes de esta fase son: análisis de necesidades, análisis del trabajo, verificación de unidades de competencias (tareas)", INSAFORN, 2001, p. 6. En otras propuestas metodológicas se le denomina "análisis funcional" concebido como "la base para la elaboración, no sólo de las normas de competencias sino también de los programas de formación. El método del análisis funcional es el cimiento para la elaboración de normas de competencia laboral. Como tal, está en la raíz de la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización". "Metodologías para definir competencias", en Castellanos s/f, p. 77.

8. Tal es la denominación que utiliza la OCDE (2002)

va a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad. En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procederes técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica. Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitivismo en la educación, o la aplicación de un modelo flexible. La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello. Al sistema educativo parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfía de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica.

Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas. Un último tema que es necesario clarificar al acudir al enfoque por competencias es dilucidar cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación. Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica,[9] esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de "estudiar" todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta

para dar a conocer su primer informe internacional sobre el examen PISA. En este documento expresa que las preguntas no se pueden resolver sólo con la información que se aprendió en la escuela, sino también sin ella. Se trata de la aplicación de los conocimientos en situaciones reales. En este informe emplea muy poco el término competencias, mientras que en el segundo informe existe un uso más abundante del mismo (OCDE, 2005).

9. Éste es un tema muy poco abordado en el campo de la didáctica. La mayoría de los autores que lo abordan colocan las distintas perspectivas una frente a otra, negándole su papel que históricamente han desempeñado en la educación, pero sobre todo caricaturizando el contenido de cada uno de ellos. En todo caso es una expresión del desprecio que existe en nuestro medio por los saberes que emanan de la didáctica. Para una ampliación de esta perspectiva se puede recurrir a Snyders, 1972.

perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténicas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. "Es un traje nuevo con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos" (Perrenaud, 1999, p. 61).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

Sin agotar esta discusión, un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente dificulta el convencimiento que puedan tener los responsables de llevar este enfoque a la práctica. En primer término están los que asumen la tarea de realizar una revisión a los planes y programas de estudio y en segundo término, los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma.

Analizar lo que deriva de estos cuatro temas es importante para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación. La claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.

EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y DEL CURRÍCULO

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde

diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta[10] y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedora de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas. La definición de competencias del técnico medio permitiría a su vez definir con claridad los tramos de formación —en general módulos— a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economicista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre "educación técnica" (Banco Mundial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida.

No hay demasiada novedad en la aplicación de este enfoque pues la disección de las actividades que desempeña un técnico medio se realiza a partir del análisis de tareas, instrumento que ya se utilizaba en el campo de la educación desde los años cincuenta, como lo podemos ejemplificar con el caso de un técnico automotriz (véase cuadro 2).

En la Unión Europea el tema de las competencias del técnico medio también tuvo cierto impacto debido a la necesidad de reconocer en sus diferentes países las habilidades que se exigen para cada uno de ellos. Sin embargo, debemos reconocer que esta situación permitió una primera discusión sobre el término competencias donde quizá lo más relevante fue reconocer que

10. Ello explica que en México fuese la Secretaría del Trabajo una de las grandes instancias que impulsó esta perspectiva, construyendo incluso lo que se denomina su modelo CONOCER, para promover una formación puntual en las habilidades que se requieren para desempeñar una actividad de técnico medio, o bien, como un instrumento que permitiera certificar las habilidades que se requieren en su desempeño. Posteriormente el enfoque tuvo cierto impacto en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), que en esos años tenía una orientación hacia la formación de este tipo de técnicos.

CUADRO 2 • Análisis de tareas de un técnico automotriz

General: Reparar y poner en funcionamiento automóviles Análisis de tareas: Habilidad para detectar y corregir fallas en los diversos sistemas que impiden el adecuado funcionamiento de un vehículo – el sistema de ignición – sistema eléctrico – combustión interna del motor – sistema mecánico • rodamiento • embrague • frenos • caja de velocidades	Competencia general. Al egresar tendrá la competencia que le permita reparar y poner en funcionamiento automóviles según el origen de la falla que se presente Competencias específicas: • Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema de ignición • Competencia en detectar y corregir fallas sistema eléctrico • Competencia para detectar y corregir fallas en la combustión interna del motor • Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema mecánico (roda-

no existía un acuerdo sobre el significado del mismo en los diversos países que utilizaban este concepto.

Aunque no es fácil aceptar una conceptuación del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: *a)* una información, *b)* el desarrollo de una habilidad y, *c)* puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Eso mismo dificulta su situación escolar, ya que en la escuela se pueden promover ejercicios, y a veces estos ejercicios son bastante rutinarios, lo que aleja de la formación de una habilidad propiamente dicha. También en la escuela se pueden "simular" situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional, pero si bien tales simulaciones guardan un valor importante en el proceso de formación —constituyen lo que Bruner (Bruner y Olson, 1973) llegó a denominar una experiencia indirecta en la educación—, no necesariamente son los problemas que constituyen la vida real aunque son una buena aproximación a esos problemas.

De igual manera no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinentes.

En este rubro se impone una reflexión, ya que cuando la teoría de objetivos se mundializó en los años setenta, esa teoría tenía más de sesenta años de haberse generado en Estados Unidos, lo que llevó a mundializar un discurso y un conjunto de técnicas relativamente probadas, relativamente estables. El tema de las competencias es muy reciente, tiene elementos que le hacen repetir planteamientos de otras posiciones, lo cual dificulta tanto la denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayuden a su definición.

Aun reconociendo esta dificultad consideramos que es importante establecer una primera clasificación y ordenamiento de las mismas. Esta clasificación la estamos elaborando a partir de la observación con la que contamos en este momento sobre las

diversas formas en que los autores o los programas conciben las competencias en el ámbito de la educación y en particular en los planes y programas de estudio (véase cuadro 3).

CUADRO 3 • Un ordenamiento de la problemática de las competencias

- Genéricas
  - Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia)
  - Académicas (competencia comunicativa, lectora)
- Desde el currículo
  - Disciplinares (competencia anatómica)
  - Transversales (competencia clínica)
- Desde la formación profesional
  - Complejas o profesionales (integradoras)
  - Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos)
  - Sub-competencias o competencias genéricas (usar un *software*, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional)
- Desde el desempeño profesional
  - Competencias básicas: la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada
  - Competencias iniciales: la transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional)
  - Competencias avanzadas: las que se pueden mostrar después de cinco años de práctica independiente

Competencias genéricas

En el caso de lo que denominamos competencias genéricas debemos reconocer que tiene dos usos en los planes y programas de estudio, uno vinculado a la educación básica y otro a la formación profesional en la educación superior. Es pertinente hacer un tratamiento de las mismas conservando esta diferenciación.

En el caso de la educación básica se puede observar que en la Unión Europea consideraron más pertinente hacer referencia con la denominación de competencias clave (EURIDYCE, 2002). Esta denominación la construyen a partir de una reflexión muy libre sobre las conclusiones de la Conferencia Mundial de la

Educación de 1990, en las que se establece que para lograr una educación para todos es necesario lograr que "Todas las personas —niños, jóvenes y adultos— se puedan beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje". Si bien el concepto competencias clave no se encuentra de esta manera enunciado en tal documento, responde al sentido del mismo (EURIDYCE, 2002, p. 12).

De esta manera se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. No habría que olvidar que ese fue uno de los temas centrales del debate pedagógico con el que se inició el siglo XX, sea en la perspectiva de Durkheim para quien la función de la educación es la transmisión de los valores de una generación adulta a una generación nueva, o en el razonamiento de John Dewey que ve en la educación el factor de progreso, de la adquisición de la ciudadanía en una sociedad de inmigrantes. Estos autores no hicieron referencia al tema competencias, pero en el núcleo de su propuesta se pueden identificar esas competencias consideradas para la vida social, tales como competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, así como competencias personales, tales como honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.

Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Dos competencias encabezan este planteamiento, las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia en lenguas extranjeras.

Dos problemas surgen con esta perspectiva en el manejo de las competencias. En primer término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia ciudadana o para la tolerancia; 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 realizan 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.

Un segundo problema surge para 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.[11] 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.[12]

Si bien se reconoce que el conjunto de estas competencias no se puede promover sólo desde la escuela, sí se considera que su promoción permitirá que el estudiante "actúe de una manera más eficaz fuera del contexto escolar" (EURIDYCE, 2002, p. 17).

La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas.

Competencias disciplinares o transversales

En el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina, así como aquellas que responden a procesos que requieren ser impulsados por un trabajo que se realice desde un conjunto de asignaturas del plan de estudios.

En el primer caso, el trabajo disciplinario responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico. Debemos reconocer que este desarrollo del pensamiento es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos. Así por ejemplo, un estudiante puede desarrollar la habilidad para resolver alguna cuestión matemática, desde una simple división de quebrados hasta un tema algebraico como la

11. En algunos planteamientos los denominan "criterios de desempeño", concebidos como "el resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia", en Castellanos, s/f, p. 81.

12. "El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre", Perrenaud, 1999, p. 61.

resolución de binomios del cuadrado perfecto. La resolución de ambos tipos de problemas matemáticos se puede realizar mediante la aplicación mecánica de una regla que domina de manera nemotécnica, que no necesariamente constituye una evidencia del desarrollo de un pensamiento matemático. Así, quien recuerde que la división de quebrados requiere de una multiplicación de numerador por denominador, o quien haya memorizado que un binomio del cuadrado perfecto se resuelve mediante la siguiente regla: cuadrado del primero, más doble producto del primero por el segundo, más cuadrado del segundo, tiene fuertes posibilidades de ofrecer un resultado correcto.

Perrenaud (1999, p. 75) recuerda que en la historia de la didáctica el ejercicio fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo su sentido. Éste es un aspecto sobre el cual el autor desea prevenir con toda claridad a quienes asumen el enfoque por competencias, cuando recuerda que una práctica escolar es construir un problema artificial y descontextualizado, en colocar un problema sólo para que éste sea resuelto. La sección realista de problemas en el ámbito escolar es una forma de posibilitar una movilización de la información en la perspectiva de vincularse con un problema específico.

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de "situación real inédita", pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos. Algunas perspectivas constructivistas suelen llamarlo aprendizaje de conceptos y también aprendizaje de procedimientos. De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje (conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogaciones distintas. El aprendizaje de procedimientos permite efec-

tivamente enfrentar situaciones inéditas, porque finalmente ha permitido que cada sujeto adquiera el mecanismo de construcción del conocimiento en una disciplina específica.

Una discusión que desde la perspectiva de competencias se abre en esta situación es si realmente esto se puede reconocer como la aplicación de dicho enfoque. Esto es, si un aprendizaje de información, conceptos y procedimientos es en sí una competencia matemática.

Otra opción, y quizá con mucho mayor sentido es la que plantea Roe al reconocer que no todo lo que se enseña y aprende de una disciplina en un ambiente escolar puede ser abordado con el enfoque por competencias. Para este autor las disciplinas forman también aprendizajes básicos (Roe, 2003) que deben ser aprendidos en la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina. Existen otros momentos o tramos de formación en un plan de estudios en los cuales con un enfoque de problemas se puede promover la integración de la formación disciplinar adquirida. Una consecuencia de esta posición llevaría a reconocer que ciertos conocimientos básicos: habilidades y destrezas matemáticas, físicas o químicas; conocimiento de la historia, la literatura, requieren de una base disciplinar específica que posteriormente, en el mismo plan de estudios, requiere movilizarse en la resolución de problemas que articulen la información de varias disciplinas con problemas específicos.

Un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información[13] difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización de la información es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar. En opinión de Perrenaud (1999, p. 29) esta movilización de la información acerca el enfoque de competencias al concepto esquema de acción de la teoría piagetiana, y al tiempo que permite una mejor fundamentación de lo que se puede enunciar como aplicación del enfoque de competencias a la educación, posibilita una explicación del efecto de esta movilización de la información en la estructura cognitiva de un individuo.

Una clara consecuencia de la posición de Roe para la tarea de elaboración de planes y de programas de estudio consiste en reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos. La forma como esto se puede realizar en un plan de estudios de educación básica y otro de formación profesional superior adquirirá formas específicas.

13. Perrenaud insiste ampliamente en el tema de movilización de la información como aspecto central del enfoque por competencias.

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.[14] De esta manera, los enfoques interpluri-multidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias.

Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido. Así por ejemplo el documento sobre "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Barcelona" (2002) a partir del modelo de Harden establece tres niveles de competencias integradoras de la formación profesional. La base genérica de las mismas es un médico competente y reflexivo: *a)* capaz de hacer (competencia técnica), *b)* capaz de fundamentar la manera como aborda su práctica (hacer lo que es correcto de manera correcta, esto es mostrar competencias académicas, nivel conceptual y pensamiento crítico) y, *c)* capaz de mostrar una competencia profesional (hacer lo que es correcto, de manera correcta, por la persona correcta). A partir de esta integración de competencias se desprenden otro conjunto de ellas para determinar la formación profesional.

Debo reconocer que en el planteamiento de estos autores no se definen las anteriores como competencias transversales, pero dado su carácter tienen este sentido, ya que integran los aprendizajes de todas las disciplinas que forman un plan de estudios. Sin embargo, el grado de generalidad de las mismas dificulta su interpretación en el conjunto del plan de estudios. Otra forma de manejar las competencias transversales se encuentra referida a un conjunto de aprendizajes que se pueden promover en la educación básica, como lo establece el documento "Competencias clave para la vida" al enunciar: "el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos" (EURIDYCE, 2002, p. 14), al ejemplificar esta visión plantea como destrezas genéricas la comunicación, la resolución de problemas,

14. "Un médico, un arquitecto, un ingeniero utilizan grandes fragmentos de numerosas disciplinas escolares y universitarias, pero también saberes constituidos, propios de su dominio de acción, ya sea saberes eruditos, profesionales o basados en la experiencia", Perrenaud, 1999, p. 53.

el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender. Un énfasis particular adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo.

En este caso la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones. En opinión de Roe, la formación en competencias corresponde a una segunda etapa de los tramos de formación curricular, donde se aplican conocimientos aprendidos en una forma más disciplinaria.

De igual forma vale la pena mencionar que para Bernard Rey otra forma de analizar las competencias transversales es concebirlas como competencias-elementos. Ello abre la posibilidad de encontrar una transversalidad interior en cada disciplina. La identificación de diversas micro-competencias se convierte en esta perspectiva en un elemento constitutivo de toda operación. "Saber leer —dice— es una competencia que encontramos tanto para resolver un problema de matemáticas, como para aprender un poema, pero el elemento saber leer no ocupa el mismo lugar en ambas actividades" (Rey, 1999).

Una segunda perspectiva de las competencias transversales se encuentra vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos, tal es el caso del desarrollo de una perspectiva ambiental, del respeto a los derechos humanos o de la educación en democracia. Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

Etapas de las competencias en la formación profesional

En la perspectiva de Roe (2003) las competencias profesionales se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso de formación. Para este autor existe una etapa básica en la formación en competencias, una inicial y otra avanzada.

Para este autor, la etapa básica corresponde a la formación de las competencias profesionales en el trayecto del plan de estudios, en el proceso de formación. En esta perspectiva un plan de estudios debe no sólo establecer los contenidos básicos que el estudiante debe dominar ni dejar como un problema para el egresado la integración de las mismas una vez que haya concluido sus estudios. Las competencias básicas forman parte de la for-

mación profesional y en el plan de estudios se requiere determinar con claridad tanto las competencias profesionales que son objeto de formación, como los mecanismos que se promoverán en el trayecto curricular con la finalidad de establecer con claridad no sólo la elección de lo que se debe formar, sino los mecanismos y etapas en las cuales ocurriría la formación.

Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; en estricto sentido se podrían estudiar mediante diversos estudios sobre el desempeño de los egresados en el mercado ocupacional. Las iniciales son aquellas que puede mostrar el egresado en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y constituyen una primera etapa de la vida profesional, donde el egresado puede requerir de algunos apoyos para potenciar su desempeño. Por el contrario, es de esperarse que después de los primeros cinco años de ejercicio profesional el egresado haya adquirido un conocimiento experto que le permita desempeñarse con eficiencia en el mundo del trabajo.

Dos alternativas en la construcción de planes de estudios basadas en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional

Un tema que con claridad emerge de la discusión para la aplicación del enfoque de competencias para el campo de los planes de estudio permite concluir que para la construcción de planes de estudios por competencias se pueden derivar dos alternativas. A la primera la denominamos enfoque integral por competencias en donde lo que se busca es aplicar hasta sus últimas consecuencias esta perspectiva. En algunos casos se postula que se trata de abandonar la construcción de planes de estudio por objetivos de desempeño, para transitar a una construcción por demostración de competencias, para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: competencias generales o clave, competencias derivadas, secundarias o particulares.

Una segunda estrategia metodológica adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, la denominamos mixta porque en ella la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. Ambas perspectivas contienen al mismo tiempo una posición frente al aprendizaje. Una sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la que denominamos mixta reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, cien-

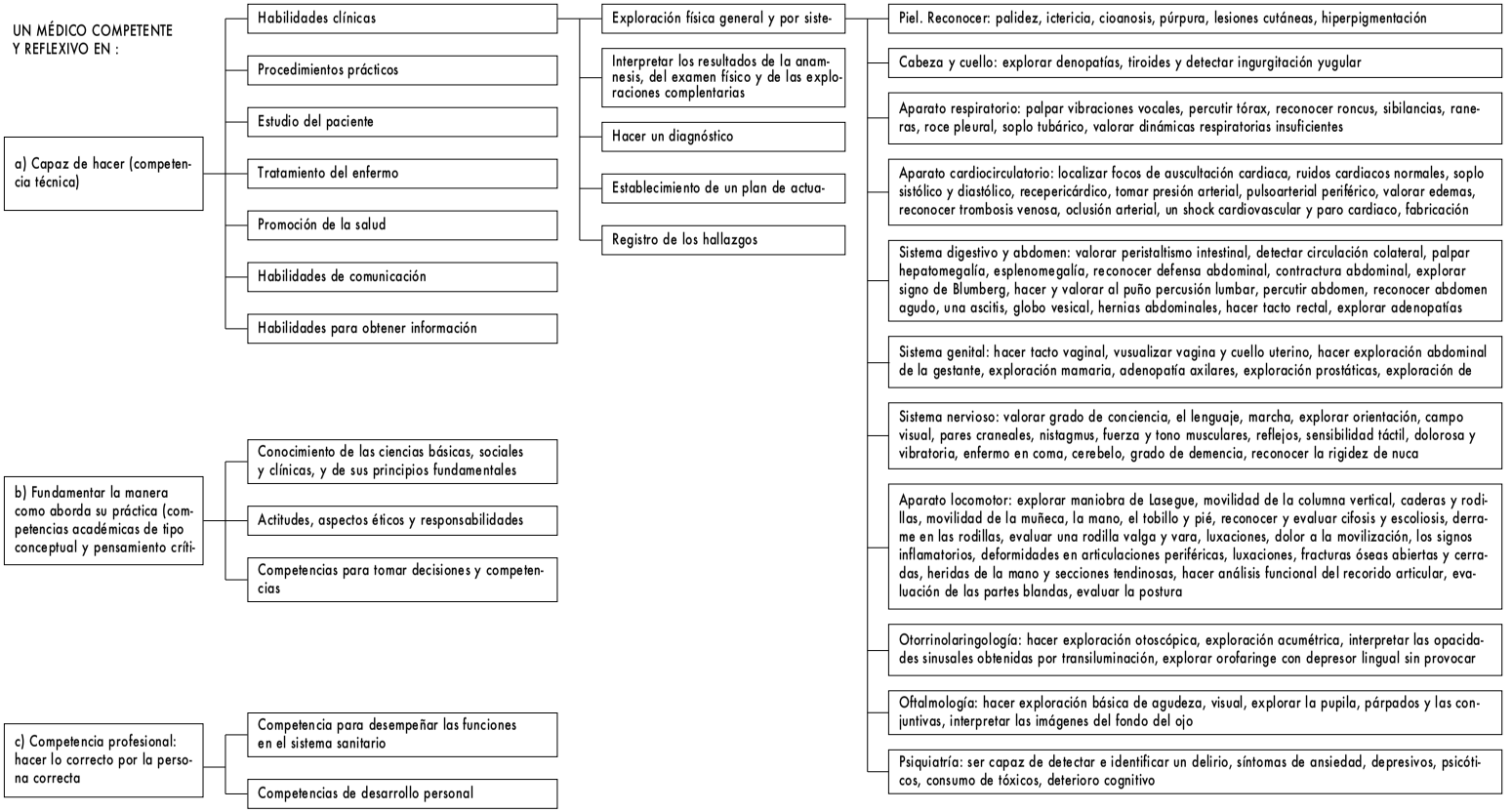
cias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido. En este sentido podemos afirmar que ambas perspectivas contienen su ventaja y desventaja, de suerte que conviene hacer una presentación y ponderación de ambas.

La construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior. Así se puede determinar, por ejemplo, la habilidad del médico para resolver problemas clínicos de diversa índole, la capacidad de un arquitecto para diseñar un complejo hospitalario, etc. La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva. Sin embargo, su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio.

Es precisamente su carácter integrador el que facilita de alguna manera su enunciación. Las competencias complejas, integradoras o profesionales, dan respuesta a la pregunta: ¿en qué es competente un profesionista específico?, ¿en qué ámbitos muestra competencia? En instituciones acostumbradas a elaborar perfiles de egreso o a determinar las prácticas profesionales de sus egresados esta respuesta no necesariamente es problemática. Una perspectiva como la que ofrece el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona define este ámbito de las competencias generales de formación profesional en tres ámbitos: un médico competente y reflexivo con capacidad de hacer (competencia técnica), de fundamentar la manera como aborda su práctica (competencia académica, nivel conceptual y planteamiento crítico), y de hacer lo correcto por la persona correcta (competencia profesional). De estas tres competencias generales que engloban toda la formación profesional realizan, mediante la perspectiva del análisis de tareas, una desagregación en otros tres niveles de generalidad, buscando una mayor especificidad en esta actividad (véase cuadro 4).

El punto problemático de esta perspectiva es que si bien las tres competencias generales que orientan la construcción del plan de estudios tienen la característica de ser integradoras y suficientemente amplias, para poder ser objeto de trabajo en el plan de estudios tienen que dar paso a un proceso de desagregación. Pero

COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR ESTUDIANTES DE MEDICINA



este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello en el proceso de elaboración de un plan de estudios se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración.

El problema es tan crucial que incluso se recomienda que se establezca un nivel de ejecución aceptable para ese comportamiento simple, lo cual regresa toda la formulación de un plan de estudios, a las perspectivas educativas cercanas a los planteamientos conductuales de la década de los años sesenta mediante el pensamiento de Robert Mager (1970) o de Popham y Baker (1970). No se percibe pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución.

En este sentido podemos afirmar que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento.

Por ello tendremos que preguntarnos cuál es la aportación que la perspectiva de competencias hace al campo de la enseñanza de la medicina, en donde históricamente los planes de estudio se integran con un tramo de formación básica —las ciencias básicas que habitualmente se integran en el mismo—, para dar paso a un segundo tramo de la enseñanza clínica que se efectúa centrado en casos, que por su característica tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades a partir del manejo de los conocimientos básicos. El enfoque por competencias en este caso tiene la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una segunda alternativa para la elaboración de planes de estudio en la perspectiva de las competencias es lo que hemos denominado un enfoque mixto. Es donde coexiste el enfoque de competencias con otros, fundamentalmente los contenidos. Una realidad en los procesos de formación de conocimientos es que para poder realizar aprendizajes complejos se requiere haber adquirido aprendizajes más simples. Esta perspectiva regresa a una visión sostenida por los modelos educativos anteriores al siglo XX, en los que se hacía una importante defensa del orden del contenido. El caso del aprendizaje de las matemáticas, sin

lugar a dudas, es el que ofrece el mayor número de ejemplos en esta perspectiva. No se puede abordar la multiplicación sin la noción de suma; no se puede realizar un cálculo de estructuras sin un estudio de procesos algebraicos.

Pero el problema no se reduce sólo a esta disciplina. En varios planes de estudio pensados para la formación profesional se tienen tramos denominados ciencias básicas frente a otros de conocimiento aplicado. Roe sostiene que éste es un modelo que puede incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales. En este sentido considera que desde la estructura global del plan de estudios ambos elementos deben quedar claramente formulados. Incluso de su pensamiento se puede derivar con toda claridad que el perfil de formación profesional puede establecerse determinando los conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación escolar y, al mismo tiempo, delimitar las competencias profesionales que singularizan esta formación.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición.

Más aún, en el fondo permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica (ciencias básicas) centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La experiencia que se está promoviendo en varios planes de estudio de vinculación, de prácticas profesionales, de estancias formativas en ámbitos laborales, responde con claridad a esta perspectiva. En este sentido el enfoque mixto es el más prometedor para incorporar el punto de vista de las competencias en el plano curricular.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es paradójico que frente a un tema tan incipiente en el terreno de la educación surjan múltiples conclusiones, pero precisamente la dificultad que ha tenido el concepto competencias para

desarrollarse en el campo de la educación y las aportaciones que podrían ocurrir en el debate educativo permiten entender esta situación.

En primer lugar, el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza.

El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística. Su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación superior ha traído nuevas dificultades. No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación.

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas. Sin lugar a dudas que éste es el centro del debate de los paradigmas en el campo de la didáctica en los últimos cien años, un debate que nos permite vislumbrar lo difícil que es para un sistema educativo, para un sistema de enseñanza docente y seguramente para un sistema de examinación, particularmente exacerbado en la era de los exámenes masivos, abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas.

No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura. En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares: competencia matemática, etc., o al señalamiento de habilidades

específicas como competencia lectora, lo que también ha dado pauta a determinar diversas sub-competencias que van delimitando mucho más lo que se denomina un contenido académico. Al mismo tiempo, se puede reconocer que este enfoque permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación.

La discusión sobre sus aportaciones y las inercias que puede esconder este planteamiento invitan a realizar una reflexión mucho más serena sobre el valor de esta propuesta.

Más allá de la discusión pedagógica que se renueva con la incorporación del término, surgen nuevas dificultades. Algunas guardan relación con lo que se podría denominar una metodología para la elaboración de planes de estudio; otras con las estrategias para aplicar tales propuestas a situaciones prácticas en el aula.

Es difícil construir una metodología de diseño curricular apoyada en la perspectiva de las competencias. Con claridad hemos presentado un enfoque que integralmente toma esta propuesta y otro que elabora una construcción mixta. El valor del primero es la construcción de un mapa general de competencias, con la dificultad de encontrar un mecanismo coherente para diseminar esta postulación en una construcción curricular, mientras que el mérito del segundo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos se puedan aprender. Esto deja abierta la problemática de las llamadas competencias disciplinares: matemáticas, científicas entre otras. Sin embargo, también se puede observar la forma como estas competencias finalmente quedan fundidas en términos como desarrollo de capacidades y destrezas.

Aquí surge un problema mayor, que incluso se puede concebir con las conceptuaciones que la OCDE plantea en la elaboración de sus exámenes internacionales. Concebir las habilidades y destrezas para la vida, como las denomina esta organización, puede ayudar a definir una estrategia de evaluación y a construir los diversos reactivos de la prueba que elaboran, pero no permite realizar una construcción curricular. Nuestros planes de estudio con sus diferentes enfoques continúan centrados en un ordenamiento relativamente jerárquico de temas que deben ser abordados. Con el enfoque por competencias pasa exactamente lo mismo: la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la

elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior.

Quizá la clave se encuentre en el segundo aspecto: el enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

En todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen.

Los temas presentados en este ensayo indudablemente merecen un análisis mucho más detallado con la finalidad de determinar sus posibilidades. En particular, los términos competencias transversales y competencias disciplinarias, con los riesgos que existen para ser abordados en perspectivas reductivas, pueden ofrecer aspectos interesantes que coadyuven a crear condiciones distintas para la práctica educativa. Indudablemente, el enfoque es muy joven todavía para mostrar cuáles serán los derroteros que asuma en el terreno educativo.

REFERENCIAS

AGUT, S. y R. Grau (2001), "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en *Proyecto Social*, núm. 9.

ALONSO, M. (1998), *Enciclopedia del idioma*, México, Aguilar.

ARGUELLES, A. (comp.) (1996), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, CONALEP.

Banco Mundial (1992), "Educación técnica y formación profesional. Documento de política", Washington, BM.

BRUNER, J. y D. Olson (1973), "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada", en *Perspectivas*, vol III, núm. 1, Madrid, UNESCO.

BUSTAMANTE, G. (2003), *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

CANGUILHEM, G. (1978), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.

CASTELLANOS, A. (s/f), "Metodologías para definir competencias" en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

EURIDYCE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21, http://eurydice.org

FOUCAULT, M. (1977), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

Grupo de Innovación y Excelencia de la Universitat de Barcelona, Facultad de Medicina (2002), "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina durante el pregrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona", Universitat de Barcelona, diciembre.

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1996), "El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación", en *Revista Académica: Educación, Investigación y Vinculación*. año 1, núm. 1, enero-febrero, México.

MAGER, R. (1970), *Confección de objetivos para la enseñanza*, México, Ministerio de Educación.

MARCUSE, L. (1969), *Filosofía americana*, Madrid, Guadarrama.

NIETZCHE, F. (1982), *La genealogía de la moral, México*, Porrúa (Colección Sepan Cuantos…).

Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORN) (2001), *Una metodología de diseño curricular para programas de formación profesional por competencias*, San Salvador, INSAFORN.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Santillana- OCDE.

— (2005), Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo de mañana*, México, Santillana-OCDE.

PERRENAUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.

POPHAM, James y Eva Baker (1970), *El maestro y la enseñanza escolar*, Buenos Aires, Paidós (Colección Educador).

REY, B. (1999), "Las competencias transversales en cuestión", documento en internet, www.philosophia.cl/biblioteca/rey/competencias

ROE, R. (2003), "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, núm. 83, diciembre.

SNYDERS, G. (1972), *Educación progresista*, Madrid, Marova.