

Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata

COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Una mirada crítica

TIBURCIO MORENO OLIVOS

El tema de competencias en educación ha resurgido con nuevos bríos y está cobrando una relevancia inusitada en todo el mundo. Desde la década pasada, pero sobre todo en lo que va del presente siglo, nuestro sistema educativo ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media superior, hasta alcanzar a la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular “flexible”, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos.

Esta ola de reformas responde a demandas tanto externas como internas, pero sobre todo a exigencias de organismos internacionales que son quienes están promoviendo este nuevo modelo de formación. Las dos propuestas más importantes en el mundo que enarbolan la educación por competencias surgen en Europa, primero el proyecto Tuning, impulsado por la Unión Europea y posteriormente el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) (DeSeCo, 2000 y 2005), que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Como es sabido en 1994 México ingresa a la OCDE, por tanto, a partir de ese momento el país ha estado sujeto a las políticas y directrices

Tiburcio Moreno Olivos es profesor-investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área Académica de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Edif. CEDICSO XXI. Carretera Pachuca-Actopan km. 4, 42160, Pachuca, Hidalgo, México. CE: morenoo@uaeh.edu.mx

que en materia de educación (por ejemplo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés) este organismo internacional establece para sus países miembros, esto explica, en parte, el impulso del enfoque de educación por competencias, más allá de los argumentos que buscan convencernos de la importancia que tiene el desarrollo de competencias en un sociedad globalizada y compleja que nos ha tocado vivir.

La mayor parte de la literatura en castellano que circula en nuestro medio parece proclive a destacar las bondades de un currículum y de un aprendizaje basado en competencias, mostrando así una postura acrítica. Pero la verdad es que estamos ante un tema que se las trae, se trata de un asunto espinoso, polémico y complejo, en torno al cual reina la confusión más que la certidumbre. Podríamos decir que es un tema del que se habla mucho pero del que se sabe poco: ¿qué significa el concepto competencias?, ¿cómo distinguirlo de otros cercanos como habilidad, conocimiento, destreza, capacidad, aptitud, estándar?, ¿cómo diseñar e implementar un currículum por competencias?, ¿cómo evaluarlas? Son algunas de las cuestiones pendientes de resolver, si bien existen algunas propuestas que han sido formuladas en el plano del discurso, en la práctica el tema está lejos de haber sido resuelto.

Ni siquiera en el plano conceptual existe una teoría lo suficientemente robusta y articulada sobre la que pudiera asentarse el enfoque de competencias en educación, tampoco existe consenso respecto del concepto de competencia (Boon y van der Klink, 2002), por ende, es posible suponer las dificultades que surgen cuando se quiere implementar en la práctica un currículum por competencias (Díaz Barriga, 2006).

La obra que a continuación se reseña constituye una “bocanada de aire fresco” en pleno desierto, por dos razones: la primera, porque viene a cubrir un vacío existente en la literatura en castellano en relación con esta temática, y la segunda, porque reúne a un conjunto de autores, especialistas en educación, reconocidos no sólo en España sino allende los mares, quienes, con una mirada crítica e incisiva ponen al descubierto las contradicciones, inconsistencias y omisiones –generalmente interesadas– del enfoque por competencias y de sus promotores.

La obra está conformada por seis capítulos que pueden leerse en el orden en que aparecen o cada uno por separado, sin que esto vaya en detrimento de la comprensión global del texto, porque hay un hilo conductor

entre los distintos apartados. A continuación destacamos algunas de las ideas principales de cada ensayo reunido en esta obra, para que el lector pueda tener un panorama general de su contenido.

El primer capítulo, titulado “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, de José Gimeno Sacristán, señala que los planteamientos que toman como base el constructo competencias suelen tener en común tres enfoques: *a)* reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición; *b)* una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación; y *c)* se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación.

Pero el autor plantea que el propósito de este enfoque tiene un mayor alcance, pues se pretende que las competencias actúen como guías para la confección y desarrollo de los currícula, de las políticas educativas; que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación.

Ante la pregunta de qué hay de nuevo en todo esto, Gimeno contesta con un “solamente un nuevo lenguaje, una jerga”, una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos. Y antes de concluir lanza una advertencia: “No nos sorprenda que el profesorado, cansado de ver sucederse las modas expuestas por los mismos figurantes, se quede como espectador, mudo ante este frenesí” (p. 57).

El segundo capítulo: “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, de Ángel Pérez Gómez, empieza por aludir a los retos educativos en la sociedad basada en la información, se menciona que la supervivencia de los individuos, las

organizaciones y las naciones, en la era de la información depende, sustancialmente, de la adquisición, uso, análisis, creación y comunicación de información.

Las demandas formativas de los ciudadanos contemporáneos son de tal calibre que exigen reinventar la escuela de modo que sea capaz de estimular el desarrollo de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, pues los ciudadanos cada vez más requieren convivir en contextos sociales heterogéneos, cambiantes, inciertos y saturados de información, contextos caracterizados por la supercomplejidad.

En este apartado se hace una interpretación holística del aprendizaje relevante, la construcción de significados y la formación del conocimiento. Se señalan las finalidades de la escuela en términos de competencias fundamentales, al tiempo que se aborda el concepto de competencias llave o fundamentales, sus características principales y cómo seleccionar tales competencias.

Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales, afirma el autor. También se apoya en el proyecto DeSeCo para definir competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (pp. 77-78).

En síntesis, para Pérez Gómez los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales serían los siguientes: constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva; es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados.

Por último, se plantea la necesidad de introducir cambios en la concepción, diseño, desarrollo y concreción del currículum, así como en las formas de enseñar y aprender, a partir de este enfoque. Esto implica crear

nuevos ambientes de aprendizaje y nuevos modos de entender la evaluación de esos aprendizajes, así como nuevas formas de concebir la función docente.

El tercer capítulo: “La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos”, de la autoría de Juan Bautista Martínez, refiere a una de las competencias más importantes en la actualidad, las necesarias para la ciudadanía.

Parece existir un interés más económico que educativo al revisar la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), que se remonta a los años treinta del siglo XX en Estados Unidos. Su renacimiento comenzó hace quince años, con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC ha sido un concepto muy controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales, académicos y educativos.

Según el citado autor, se ha generado cierto consenso injustificado en torno a qué puede ser una base para elevar los niveles de competencias en un determinado país, para aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación y para hacer posible que otras instituciones no gubernamentales impartan capacitación. Este planteamiento surge a partir de las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los estándares ocupacionales originados en las competencias necesarias.

El problema de este enfoque, es que descuida todo aquello que se refiere al contexto sociocultural como también a los avances de la teoría del aprendizaje no exclusivamente psicológica, y asimila la preparación de docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de tipo fordista (Eraut, 1994).

El concepto de competencia manejado en el proyecto Tuning pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. En tanto que el proyecto DeSeCo, considerado como el trabajo de investigación más relevante realizado en el marco de la OCDE, propone las siguientes competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender,

competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

A partir de este proyecto, la mayoría de los países de la OCDE, entre los cuales se encuentran los que conforman la Unión Europea, han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido y poderoso concepto de competencias. Los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían los siguientes: un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y con un carácter integrado, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, actitudes y valores, que evolucionan a lo largo de la vida. Además, para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que deberían cumplir algunas condiciones como contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes, y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos.

El cuarto capítulo: “Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos” es de la autoría de Jurjo Torres; este sociólogo de la educación señala que la modernización psicologista de las políticas educativas ha propiciado que en educación se deje al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en las escuelas, centrándose prioritariamente en las capacidades.

La palabra “competencias” tiene un carácter polisémico y sus orígenes se sitúan en la psicología conductista y en la teoría del capital humano. Las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos con los que se viene trabajando. Pero se olvida tomar en cuenta las condiciones en las que desempeña su trabajo un profesorado al que se le insta a cambiar, pero sin llegar seriamente a implicarlo. Se trata de tentativas que se promueven: *a)* sin tomar en cuenta sus culturas profesionales, las tradiciones en las que lleva años socializándose como profesional de la educación; *b)* sin una auténtica carrera docente que sirva para estimular innovaciones; *c)* con una cada vez más empobrecedora política de actualización del pro-

fesorado; *d*) con un monopolio editorial que obtiene grandes ventajas, mediante las políticas de gratuidad de los libros de texto y; *e*) ofreciéndoles la ayuda de un grupo de profesionales dedicados a divulgar y a tratar de aclarar al profesorado el “verdadero” significado de las distintas modas terminológicas con las que las autoridades educativas acostumbran a querer condicionar la dirección del cambio educativo.

En el quinto capítulo: “La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad”, J. Félix Angulo –su autor– señala que lo que le interesa es entender el papel del movimiento de competencias, dentro del más general proceso de reestructuración de las enseñanzas universitarias, centrándose específicamente en las implicaciones que conlleva y los supuestos en los que se basa el informe Tuning que es, justamente, el que ha sido tomado como eje por dicho movimiento. Al final del capítulo, se exponen brevemente algunas ideas alternativas para quien quiera cambiar o comenzar a pensar otra manera de entender la enseñanza universitaria.

El sexto capítulo: “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”, de Juan Manuel Álvarez, es especialmente relevante porque precisamente uno de los escollos de un currículum por competencias es cómo evaluar el aprendizaje de las competencias.

Este autor empieza por dejar sentado que la expresión “enseñanza centrada en competencias” encierra más una aspiración que un concepto con significación clara. Con ella se ha creado la necesidad de cambio y, ante la urgencia de mejorar los sistemas educativos, la primera tentación es proponer reformas nuevas, antes de evaluar las anteriores o de conocer lo que funciona o no en el estado actual del sistema educativo.

La idea de competencias conlleva a saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción, esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica esto desplaza el peso del currículum de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículum como un todo, sentido y significado. Resulta difícil comprender que el alumno debe ser el responsable de su aprendizaje o que debe participar en su evaluación y que aprenda no sólo contenidos (aprende qué) sino que aprenda además a hacer algo con ellos (aprende cómo hacer con ellos, aprende a utilizarlos) si no conocemos previamente aquel marco

en el que la propuesta se hace comprensible y en el que adquiere sentido (p. 208).

En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y omite los otros elementos del proceso educativo y, antes, pasa por alto el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Sin más referencias a las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a mero ejercicio de control. Se busca el control de resultados entendidos como productos acabados, que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Y la evaluación terminará confundida y reducida a la calificación, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección de exclusión de unos grupos frente a otros. A falta de otro tipo de fundamentación los estándares preestablecidos son la referencia para la fabricación de los instrumentos de control.

La interdisciplinariedad no figura como parte sustantiva del razonamiento. Tampoco se aclara en los nuevos formatos de currículum qué se entiende por conocimiento, por saber, por comprensión, conceptos que prácticamente no aparecen debidamente enmarcados y explicados. Tal vez este hecho sea la razón de tanta divergencia en las interpretaciones y usos que de ellas se hacen. Sin referentes de conocimiento todo cabe, incluidas las contradicciones, los contrasentidos, las lagunas, la falta de claridad. Sólo hay propuesta de carácter programático y pragmático, con una tendencia marcadamente operacional, de fuerte connotación eficientista, que apunta a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas. En este escenario cobran relevancia las palabras de Barnett (2001:32) “actualmente estamos abandonando una clase de cerrazón para embarcarnos en otra. El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación”.

Por otra parte, hay muy pocas alusiones a la formación que van a necesitar los docentes para poner en práctica la nueva propuesta pedagógica, si exceptuamos el énfasis puesto en la necesidad de la renovación de los métodos de enseñanza. Y no aparecen referencias a su trabajo cotidiano en el aula y muy poco a los contextos de aplicación, cada vez más difíciles, en los que se mueven los profesores. Es cierto que “necesitamos aprender de y

con la evaluación”, pero desde el enfoque de competencias parece poco probable, por la visión estrecha que esta propuesta presenta de la evaluación. Todo esto, sin olvidar que “reformular las estructuras y mejorar al mismo tiempo las mentalidades, las prácticas y los resultados educativos son empeños extremadamente complejos y conflictivos” (Escudero Muñoz, 2006:70).

Referencias bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.
- Boon, J. y van der Klink, M. (2002). “Competencies: The triumph of a fuzzy concept”, en Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, HA, 27 de febrero-3 de marzo, *Proceedings*, vol.1, 327-334.
- DeSeCo (2000). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, background paper, OCDE.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*, resumen ejecutivo, OCDE.
- Díaz Barriga, A. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). *El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?*, España: ICE-Universidad de Murcia.