

Analizadores y propuestas para una educación por competencias como educación para la diversidad

Maribel Paniagua Villarruel*

Son las 9:00 de la mañana y ha sonado el timbre que anuncia la hora de iniciar el trabajo en el jardín de niños; niñas y niños entran ordenadamente a su salón sin que la educadora se haya incorporado todavía porque entrevista a una madre de familia. Las niñas y los niños ocupan sus lugares, niñas con niñas y niños con niños y, en una mesa solo un niño “integrado”, que tiene necesidades educativas relacionadas, según entiende la profesora, con su discapacidad intelectual.

El niño usa unas enormes gafas de gruesos vidrios y su mesa de trabajo se encuentra situada cerca de la puerta en el lado opuesto al que suele ocupar la educadora.

Cuando la profesora entra al aula los niños y niñas que tienen compañeros a su lado conversan entre sí en voz baja.

La educadora escribe en el pizarrón y luego va pidiendo a los niños que digan dónde dice qué y luego que vayan encontrando las vocales.

Luego les pide que hagan las vocales en plastilina. La actividad ocupa la mayor parte de la mañana, aunque las niñas hacen muñecas y los niños hacen otras figuras que no son las vocales. Nuestro “niño integrado” yace recostado en la mesa durante toda esta actividad.

Cuando son las 10:30 la educadora dice a los niños que van a platicar sobre la amistad (es febrero y supongo que por eso).

Educadora. —Vamos a platicar sobre la amistad. La amistad es tener amigos... A ver todos calladitos para que me escuchen (se

pone el dedo índice en la boca)... No pelear y respetar a sus amiguitos y a sus maestros.

Aa. No andar de malcriados

Ao. No agarrar las cosas de la mamá

Educadora. Todo eso. A ver, vamos a hacer un dibujo de la amistad (entrega unos corazones recortados en papel bond para que los iluminen).

SPI/Registro de observación, 3 de febrero de 2005

Una competencia, dice el Programa de Educación Preescolar 2004, es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (SEP, 2004: 22).

Si el lector vuelve al segmento de registro que he presentado, tal vez se pregunte: ¿qué aprenden los niños?, y si traducimos esta pregunta en cuestionamientos desde la perspectiva de la educación por competencias, tal vez podría preguntarse sobre qué capacidades de los niños se enfoca el interés de la educadora, qué conocimientos pretendía que adquirieran, qué habilidades y destrezas, qué actitudes se desarrollan en esta aula frente a la diversidad.

El objetivo de este artículo es presentar algunas alternativas para analizar la acción educativa en términos de enfoque de educación por competencias y de educación para la diversidad como enfoques complementarios y proponer algunas vías para lograr una acción educativa que los haga posibles.

*Directora de la USAER. Programa Tenanamiky de la zona 012 de Educación Especial de la SEJ.

Analizadores de la acción educativa

Hay una idea que es controvertida y polémica pero que se ha generalizado, la de que educar por competencias es hacer útiles a las personas. Esperaríamos que si se educa por competencias, al sujeto que aprende debería notársele lo que aprende. Sin embargo, esta idea no es suficiente; cuando hablamos de competencia nos referimos a la capacidad de realizar ciertas tareas, pero de hacerlo desde una concepción global integral, que incluye un desempeño ético y la idoneidad (lo mejor que podemos hacer en esa y para esa circunstancia) (Hager y Beckett, 1996), y aquí el registro que leímos al principio nos invitaría a una reflexión profunda.

A partir de lo anterior, los analizadores de la acción educativa que propongo y que invito a los lectores a poner en contraste con el registro con que inicié este artículo y con lo que

sucede en los contextos escolares que intentan orientar la acción educativa hacia un enfoque de competencias son los siguientes:

1. Educar por competencias supone hacer explícito lo que se aprende y se evalúa (Mansfield, 1993). Una competencia es una capacidad que se le nota a quien la tiene, el sujeto que ha sido o es educado por competencias tiene un desempeño que pone en evidencia dichas competencias. La competencia es esencialmente, afirman Hegger y Beckett (1996), una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes. Así, la evaluación por competencias debería tener como referente obligado las muestras del desempeño.
2. La competencia se funda en un concepto de formación que incluye lo actitudinal y lo valoral de una cultura. Así, si pensamos en nuestro ejemplo inicial nos preguntaríamos cómo puede enseñarse un valor como el de la amistad sin ponerlo en acciones valiosas de relación con el otro que me rodea y con el otro diferente.
3. La competencia proviene de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas o que las hacen necesarias en por lo menos tres ámbitos: el entorno, la comunicación y organización social y el uso de los recursos. En este sentido deberíamos preguntarnos sobre el sentido y significado de lo que hacen los niños y niñas o los estudiantes en general en las escuelas y, por otra parte, cómo son las situaciones educativas y cómo facilitan la resolución de problemas, el uso de los lenguajes necesarios para que los estudiantes se muevan por el mundo, cómo se hace uso de los recursos de que se dispone para resolver problemas y para modificar la realidad para mejorarla. No se pueden concebir escuelas que trabajen en el desarrollo de



competencias en los estudiantes donde no se trabaje en conjunto por la mejora del entorno escolar, por la adquisición y el uso racional de los recursos.

4. Educar por competencias supone una figura docente hacia la cual deberíamos tender. En ese sentido estaríamos hablando, según la propuesta de Pujol (1996), de docentes capaces de estimular la participación, que saben respetar los ritmos de trabajo, de organizar un ambiente y un clima de aprendizaje, que problematizan al alumnado, que pueden modular los estímulos, propuestas y actividades, pero, sobre todo, que son capaces de garantizar el derecho de cada alumno a ser escuchado, respetado y valorado.

Vías propuestas para avanzar hacia una educación por competencias

A partir de los analizadores anteriores:

- Una prioridad sobre la que tenemos que trabajar y reflexionar los profesores es la naturaleza de lo que se enseña y lo que se aprende (como posibilidad para hacerlo explícito).

Si pensamos que lo que se enseña en las escuelas son conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores y que cada uno de estos contenidos deben convertirse en competencias, los profesores deberíamos recordar cómo hemos aprendido estos tipos de conocimiento en nuestras propias vidas y tener claro que estos conocimientos son de diversa naturaleza y por ello se enseñan y aprenden de manera diferente; me detendré un poco en este aspecto para presentar algunos ejemplos:

Uno de los campos formativos del preescolar es el del desarrollo personal y social y una competencia a desarrollar en los niños es “aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tiene la confianza,

la honestidad y el apoyo mutuo” (SEP, 2004: 56); frente al adoctrinamiento que intenciona la educadora de nuestro registro inicial, la posibilidad de esta aula es enorme para el desarrollo de la competencia. Si apelamos a cómo hemos aprendido actitudes y valores como la honestidad, la confianza y la solidaridad a lo largo de la vida, estaremos de acuerdo que lo que se requieren son situaciones que nos impelen a actuar en ayuda de los otros, el apoyo de los adultos para hacernos reflexionar sobre lo que es valioso y sobre lo que no lo es y sobre todo una congruencia entre el juicio y el acto de los adultos que nos rodeaban. Las aulas que reciben a niños con discapacidad o con necesidades educativas especiales pueden aprovechar esto como un área de oportunidad para atender competencias vinculadas al desarrollo de actitudes y valores diversos; sin embargo, dichas oportunidades se vinculan a una posibilidad de reorganizar la vida del aula, el lugar social que ocupan estos niños y la relación y acciones de los profesores con estos alumnos y alumnas y con todos sus estudiantes en general.

Pensemos ahora en una habilidad que tengamos o en una destreza. Cualquiera de nosotros cuando utiliza la palabra hábil para referirse a una persona, seguramente está pensando en que dicha persona hace ciertas cosas mejor que otras personas. Algo se hace hábilmente cuando se realiza con cierta maestría, con gracia, con gallardía según apuntan diversos diccionarios de la lengua española (Alonso, 1975: 545; Ciencias de la Educación, 1990: 713). Pensemos en un jugador de cartas: si decimos que ese jugador de cartas es hábil, es tal vez porque gana en el juego, pero además porque lo hace con cierta elegancia y tal vez porque deja a sus adversarios satisfechos aun cuando hayan perdido la partida.

Hábil viene del adjetivo latín *habilis*: capaz, diestro, inteligente, idóneo y dispuesto

para el manejo de cualquier negocio, ejercicio, oficio o ministerio” (*Enciclopedia Universal*, 1925: 447), habilidad es además — y esto es importante para los fines de nuestro artículo —, una disposición.

Una habilidad, de acuerdo con Bruner, “no es una ‘teoría’ que informa a la acción. La habilidad es una forma de relacionarse con las cosas” (Bruner, 1997: 171), hace referencia entonces a una capacidad que nos permite estar de un modo en el mundo y frente al mundo y por tanto de resolver las situaciones que dicho mundo nos plantea. Las habilidades, por tanto, remiten a conocimientos del sujeto puestos en acción. De acuerdo con Bruner (1997), un conocimiento se convierte en habilidad “cuando desciende a los hábitos” (Bruner, 1997: 171).

Las habilidades constituyen *mediaciones* que explican las consistencias que hay entre ejecuciones separadas frente a la realidad.

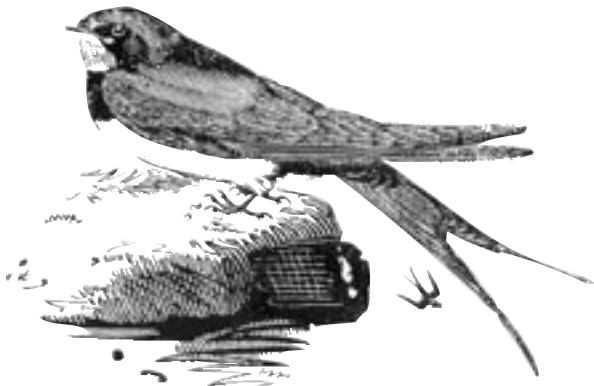
A partir de esta conceptualización de la habilidad y del recuento de experiencias que les he invitado a hacer, podemos decir que una habilidad se ejercita, se aprende a través de ejecuciones múltiples con *sentido para las personas*.

La escuela en general debería entonces considerar la búsqueda de sentido de las ha-

bilidades y destrezas que intenta desarrollar en los alumnos y centrarse en la aplicabilidad de las destrezas.

- *Tenemos todas las escuelas de todos los niveles que replantearnos la evaluación*; los preescolares deben desmitificar la evaluación en el sentido de que al niño preescolar no se le evalúa lo que logra, sino el proceso; en las primarias y secundarias hay que cambiar la idea de que una prueba escrita puede darnos razón de lo aprendido, se intenta ahora que el alumno califique, es decir, que muestre en su desempeño, que haga *demonstraciones prácticas* de lo que sabe. Es necesario tener criterios referenciales sobre lo que el alumno debe ser capaz de hacer que ayuden tanto a orientar la enseñanza como a evaluar el aprendizaje.

- *Deberíamos empeñarnos*, como lo proponen Crawford y otros (1996: 222) en “diseñar estrategias para desarrollar currículos con rutas individualizadas para la mayoría de los estudiantes en un sistema de educación más personalizado”. Este aspecto supone y éste es el meollo de nuestro artículo, educar para la diversidad; algunas propuestas que se han desarrollado elaboran manuales para los alumnos o para los padres que apoyan sobre



la forma de llegar paso a paso y de la forma más clara y detallada, al logro de las tareas que se supone deben ser capaces de realizar los estudiantes.

-*Trabajemos en la reorganización de los espacios áulicos y escolares.* En este sentido y si como hemos dicho, la competencia proviene de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas o que las hacen necesarias y obliga a que pensemos y organicemos las *aulas como talleres.*

Un taller se concibe como una modalidad de enseñanza y estudio caracterizado por la actividad y la investigación de los alumnos, el descubrimiento, y el trabajo en equipo, el diálogo y la búsqueda de soluciones conjuntas. Desde su aspecto externo, se distingue por el acopio, sistematización y uso de material especializado acorde con el tema o aspecto que se quiere enseñar o sobre el que se quiere educar, por el dinamismo y la actividad de los participantes y porque en él se trabaja sobre la elaboración o descubrimiento de algo.

Los talleres pueden tener un carácter más o menos abierto; sin embargo, deben siempre intentar que el participante logre los resultados que busca: “trabajar por el placer que significa alcanzar los resultados apetecidos; realizar investigaciones que lleven al encuentro del dato requerido, sentir el aprecio general a una labor constante” (Freinet, 1971). Se sugiere que, sobre todo para los niveles superiores como la educación secundaria, se vinculen a espacios reales de la actividad social y productiva.

En los diversos niveles educativos se pueden instrumentar actividades diversificadas en la construcción o desarrollo de tareas que constituirían vías paulatinas para hacer frente a las necesidades educativas especiales a partir de la organización de contextos propicios para ello y a la integración real de niños y niñas con discapacidad o necesidades educativas diversas.

En este sentido, el taller propone flexibilidad organizativa en cuanto a los agrupamientos de los alumnos, como un medio que facilita la atención a la diversidad. Los agrupamientos diversificados permiten ir ubicando a los niños y niñas en aquellos espacios donde puedan recibir el apoyo que están requiriendo sin sentirse excluidos o culpabilizados por ello.

Reflexiones finales

La educación por competencias es una propuesta que revisa los modos de aprender y de enseñar y constituye un nuevo paradigma cuya prioridad es aprender a hacer; esperaríamos que la propuesta de educación por competencias no se convierta en un behaviorismo, que olvide las propuestas de Morin, Delors, Marchesi y otros de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir, que constituyen el principal reto para la educación del siglo XXI. Nuestro artículo ha puesto énfasis en la combinatoria de aprender a hacer y aprender a convivir; sin embargo, esperamos que los analizadores y líneas de acción acotadas abran el panorama para la reflexión de todas las líneas en los contextos escolares.

Nota

¹ El segmento de registro es parte de un proyecto de investigación denominado: Sujetos y Procesos de Integración, las siglas de denominación del registro corresponden al nombre del proyecto.

Bibliografía

- ALONSO, Martín, *Diccionario del español moderno*, Aguilar, Madrid, 1990.
- BRUNER, Jerome, *La educación puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.
- CRAWFORD, D., D. GLENDENNING y W. WILSON, “La educación basada en competencias, tres comentarios sobre Canadá”, en Antonio ARGÜELLES (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Noriega, México, 1996.

Diccionario de Ciencias de la Educación, Santillana, México, 1990.

Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana, T. XXVII, Hijos de J. Espasa Calpe, Barcelona, 1925.

FREINET, Celestin, *Las invariantes pedagógicas*, Estela, Barcelona, 1971.

HAGER, Paul y David BECKETT, “Bases filosóficas del concepto integrado de competencia”, en Antonio ARGÜELLES (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Noriega, México, 1996.

MANSFIELD, Bob, “Competence-based qualifications: a response”, *Journal of European Industrial Training*, 17 (3), 19-22, 1993.

PUJOL, Jaime, “Aspectos clave por considerar y beneficios. Flexibilidad de la formación profesional”, en Antonio ARGÜELLES (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Noriega, México, 1996.

SEP, *Programa de Educación Preescolar*, SEP, México, 2004.

SPI/*Registro de Observación*, 3 de febrero de 2005.

