



Universidad de Chile
Vicerrectoría de Asuntos Académicos
Departamento de Pregrado

La enseñanza basada en Competencias

Adrián Baeza A.

Las fuentes

Rastrear los orígenes del concepto de competencia no resulta tarea fácil. “Hay que admitir que en pedagogía el discurso es abundante, incontrolable, divergente”¹, señala Bernard Rey, quien, además, afirma que “un buen indicio de que ha llegado la hora de ocuparse de la noción de competencia transversal es su presencia en los textos oficiales”².

Dentro de esta maraña genética del concepto, empero, Bernard Rey sitúa como puntos de referencia centrales de nuestras actuales concepciones acerca del término, los siguientes:

- El concepto de Competencia Lingüística, de Noam Chomsky.
- El análisis de tareas.

En cuanto al concepto chomskyano, es necesario precisar que en él la competencia tiene un sentido muy particular que es necesario no perder de vista. Ella se opone a la realización, o *performance*, y es una idealización de las capacidades innatas que un individuo tiene desde su nacimiento para el aprendizaje del lenguaje, lo cual la acerca al concepto de “capacidad”. “Linguistic theory – afirma Chomsky - is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interests, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (1965 p.3)”. La competencia chomskyana, así, es el conocimiento perfecto de un hablante-oyente ideal³. Por ello, para Rey, esta concepción es “generativa”, en la medida en que es “un sistema fijo de principios” que permite a un sujeto “producir una infinidad de frases provistas de sentido en su lengua y, a la inversa, reconocer espontáneamente una frase que se escucha como perteneciendo a esa misma lengua, incluso si es incapaz de decir por qué”⁴. Es decir, “la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que

¹ Rey, Bernard. *De las Competencias Transversales a una Pedagogía de la Intención*. Santiago de Chile: DOLMEN, 1999; p13.

² Idem.

³ “The perfect knowledge of an ideal speaker-listener of the language in a homogeneous speech community” dice Chomsky.

⁴ Rey, Op. Cit. ; p27.

conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Así pues, la competencia lingüística engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Esto es: el conjunto de la gramática de una lengua”⁵.

Parecería, entonces, que la competencia, desde esta perspectiva generativa, es una *condición de potencialidad*, una “capacidad para”, la que es independiente de su puesta en ejecución, pero que la determina. Ello contradice la noción de sentido común según la cual una persona es juzgada competente sólo a partir de la observación de *una* ejecución de determinada capacidad, como ocurre cuando observamos los movimientos de una gimnasta en las barras asimétricas. Esta idea de la competencia como comportamiento, esquema al parecer más *ad-hoc* a las necesidades didácticas que se esperaría encontrar desde una óptica centrada en la eficiencia, se hallaría en este nivel de la *performance*, o realización, pero no nos aseguraría que la capacidad que permite su despliegue haya estado destinada, en forma innata, a ese mismo despliegue, ni que coincida en todas sus partes con la calidad de él.

Aún más, el mismo Chomsky nos dice que su concepción plantea una crítica al paradigma conductual que, por esos años, hegemoniza la idea del aprendizaje. “Psychology conceived as “behavioural science” – señala el autor- has been concerned with behaviour and acquisition or control of behaviour. It has no concept corresponding to “competence,” in the sense in which competence is characterised by a generative grammar. The theory of learning has limited itself to a narrow and surely inadequate concept of what is learned-namely a system of stimulus-response connections, a network of associations, a repertoire of behavioural items, a habit hierarchy, or a system of dispositions to respond in a particular way under specifiable stimulus conditions”⁶. A diferencia de la noción objetivista de las competencias, la noción chomskiana carece de especificidad. “Con Chomsky, señala Rey, nos aventuramos en la idea de una competencia que consiste precisamente en la adaptación a toda situación. Es, de alguna manera, disposición a la oportunidad u ocasión”⁷. Esto la hace especialmente difícil de implementar en un modelo de competencias que busque productivizar la eficiencia del proceso formativo.

En cuanto a la vertiente objetivista de las competencias, se ha asido de esta idea de observabilidad para la comprensión de los desempeños de un conjunto de expertos de una actividad o profesión. Antes que un “poder hacer” o “poder producir”, ellas son un “saber hacer”, del que no necesariamente se es plenamente consciente, pero que sí cabe explicitar mediante un trabajo colaborativo entre expertos.

⁵ Rocío Lineros Quintero. “La función textualidad y la categoría Texto” en La Ciencia del Texto. Tesis Doctoral, Murcia, 1996. En términos similares lo ha expresado Franz Weinert: “Chomsky understood linguistic competence as a universal, inherited, modularized ability to acquire the mother tongue. A limited system of linguistic principles, abstract rules, and basic cognitive elements (competence) combined with a specific learning process allows each normal human to acquire the mother tongue, including the ability to create and understand an infinite variety of novel, grammatically correct sentences (performance). Linguistic competence thus underlies creative, rule-based language learning and language use”. Weinert, Franz. “Concepts of Competence”, Max Planck Institute for Psychological Research, Munich, Germany. DeSeCo, April, 1999.

⁶ Chomsky, Noam. Language and Mind.

⁷ Rey, op. cit, p44.

El interés por las competencias

Diversos factores confluyen para explicar la singular importancia que el tema de las competencias y su desarrollo han ido cobrando tanto a nivel de la discusión pedagógica en las instituciones de Educación Superior (a nivel internacional su caso emblemático es el desarrollo del proyecto Bologna de la Unión Europea mediante el cual se establece un sistema común para los países comunitarios que permite el reconocimiento de estudios de nivel superior y experiencia profesional) como de políticas gubernamentales de desarrollo. Un actor decisivo, sin embargo, ha sido el enfoque de la gestión de recursos humanos desde la mirada del Capital Humano como recurso estratégico para la proyección de la empresa.

Conceptos de Competencia

Podemos distinguir tres grandes concepciones en la definición de las competencias: el de tareas, el de Atributos Personales y el de Atributos en Contexto.

a) Concepción de Tareas: el modelo centrado en tareas responde al supuesto de que la identificación de las tareas asociadas a un puesto de trabajo es la clave para determinar las condiciones y conocimientos que debe poseer el profesional que se ocupe de ejecutarlas. Es un modelo que encaja históricamente con las ideas de planificación racional del trabajo heredadas del postfordismo.

- Repertorios de comportamientos observables que algunas personas dominan mejor que otras y que los hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 197)
- Conductas laborales necesarias para hacer un trabajo efectivo (Woodruffe, 1993)

Las competencias actúan como telón de fondo sobre el cual no es posible actuar directamente, pues no son observables. Ante ello la mirada se centra en las tareas, estructuradas en subdivisiones que den cuenta de su diversa complejidad. De esta forma, la intervención en lo micro debiera generar mejoras en lo macro. De las tareas singulares, se llega a los resultados macro de una organización o actividad profesional.

b) Concepción de Atributos personales: parte del supuesto de que “la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados, y define el puesto en términos de las características de dichas personas”. El énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de fondo que causan la acción”.

- Capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran la función en concreto (Reis, 1994)
- Característica subyacente de un individuo que está relacionada causalmente a un criterio de referencia de Desempeño Superior en un trabajo o situación (Spencer & Spencer, 1993).

c) Concepción Atributo-Contexto

- Capacidad real para lograr un objetivo o resultado *en un contexto dado* (Mertens, 1996)
- Actuación idónea frente a una meta o problema en un contexto con sentido (Begoya, 2000)
- Todo atributo personal relacionado al trabajo, conocimiento, experiencia, habilidades y valores que llevan a una persona a desempeñarse bien *en su trabajo* (Roberts, 1997)

El conjunto de acercamiento de atributo-contexto es posible subdividirlo, a su vez, en dos tipos de mirada: el del sistema funcional y el constructivista.

Según Leonard Mertens, el **análisis funcional** “describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos (...) la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer. Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar”⁸.

La diferencia con el modelo conductista es que estos productos esperados son definidos entendiendo la organización como sistema abierto en dependencia con el contexto. Este modelo “parte del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. El siguiente paso es contestar la pregunta: ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo?. La respuesta identifica la función, es decir, la relación entre un problema y una solución”⁹. Ya no estamos en el terreno de una mera secuencia de comportamientos por si mismos, sino en función de una finalidad o función. “El ejercicio de una competencia, por modesta que sea, constituye un proyecto”, apunta Rey en referencia a este modo de abordarlas.

En este modelo, y en los anteriores, resulta practicable la estandarización de las competencias en “marcos” o “referenciales” que permiten la gestión de políticas educacionales ligadas al logro de capitales formativos uniformes o “básicos”. Ello no ocurre con la misma facilidad en el que veremos a continuación.

El Modelo constructivista de las competencias, según Mertens, se caracteriza por la alta participación de todas las personas involucradas en el desempeño de una organización, cualquiera sea el nivel de conocimientos y educación que tengan¹⁰, a contrario modo de los modelos anteriores que se enfocaban en los sujetos exitosos (en la propuesta de atributos personales) o en los de mayor educación (en el funcional).

Esta idea de Mertens, sin embargo, no hace suficiente justicia al apelativo “constructivista” con el que se llama a este modelo en particular. En el debate entre quienes postulan que el constructivismo es sólo la continuación del programa piagetano de investigación cognitiva, versus quienes estiman que se trata de una familia diversa de teorías y modelos cuyo centro son conceptos claves iniciados por Piaget (como el de Interacción Sujeto/Objeto y construcción) pero que han escapado a su delimitación original, estos últimos han llevado la delantera de la

⁸ Mertens, Leonard. Competencia Laboral: sistema, surgimiento y modelos. CINTERFOR/ OIT, 1996.

⁹ Idem, p76

¹⁰ Idem, p 81.

discusión¹¹. En ella, se percibe que el concepto de interacción entre el sujeto y el mundo, es decir, la mutua influencia entre ambos, es crucial para la dirimir la inclusión de un fenómeno en esta epistemología.

Es en este sentido que debe entenderse, por ejemplo, la idea de Guy Le Boterf, para quien “la competencia es una construcción: es la combinación de varios recursos. Por lo tanto conviene distinguir: los recursos necesarios para actuar con competencia, las actividades o prácticas profesionales que hay que realizar con competencia (...) las actuaciones que constituyen los resultados evaluables”¹². Es decir, la competencia es “conocimiento combinatorio” producto de la interacción entre sujeto y mundo, sujeto y práctica, sujeto y estructuras para la acción y depende de la calidad de esa interacción. Ella se puede comprender, en términos de Le Boterf, como “*saber actuar*”, concepto que va más allá del “*saber hacer*” o “*saber operar*”. “Frente a los azares y acontecimientos, frente a la complejidad de las situaciones, se pide al profesional que no sólo sepa ejecutar en función de lo prescrito, sino que sepa ir más allá de lo prescrito”¹³ y resume la interacción de un “saber actuar”, “querer actuar” y “poder actuar”¹⁴, acercándose de esta manera a la concepción generativa de Chomsky.

Problemas asociados a la noción de Competencias.

a) De acuerdo con Bernard Rey, no se halla asegurada suficientemente la condición de transversalidad de las competencias. “Enseñar a adquirir una competencia supone a la vez hacer adquirir un procedimiento y el campo de aplicación de ese procedimiento”¹⁵.

- En la noción de competencia chomskyana, su carácter de capacidad innata no da cuenta de su proceso de adquisición, a partir del cual se podría operar en la comprensión de su adquisición en un campo determinado y su posterior transferencia a otros¹⁶.
- La investigación cognitiva actual parece demostrar las dificultades del proceso de transferencia de aprendizajes escolares al mundo de la vida, y aún entre campos diversos

¹¹ Baquero, Ricardo et al. Debates Constructivistas. Argentina: Ed. Aiqué, 2001.

¹² Guy le Boterf. Ingeniería de las Competencias. Barcelona, Ediciones Gestión S.A. 2001.

¹³ Idem, p94.

¹⁴ Idem, p119

¹⁵ Rey, bernard. Op. Cit. P180

¹⁶ Esto mismo parece haber sido apreciado por Rocío Lineros, quien propone una Competencia Textual para dar cuenta del Lenguaje en el contexto socio-comunicativo, en el seno de la interacción social. “La competencia textual sería la capacidad que el individuo, hablante y oyente, tiene para producir e interpretar complejos integrados y plurales que cumplen una función comunicativa y que, al mismo tiempo, implican un acto social, entendido como forma de organización y manifestación del lenguaje-en-función, es decir, de la textualidad en el seno del Universo del Discurso”. Rocío Lineros, art. Cit.; p9. En esta recomposición de la competencia se devuelve la posibilidad de considerar la apropiación o aprendizaje y, por ende, el desarrollo de la transferencia. En la misma dirección se expresa Weinert, a propósito de la dificultad de transferir el concepto chomskiano a la gestión de competencias. “Chomsky's conceptual framework is difficult to translate onto the acquisition of other psychological phenomena (knowledge acquisition, memory development, etc.), because the separation of competence and performance is relatively arbitrary”, Weinert, art. Cit.; p15-16

del mismo conocimiento escolar. Mario Carretero sostiene que “la abundante investigación sobre las llamadas concepciones alternativas o *misconceptions* muestra, al menos en el área de las ciencias naturales, que los alumnos de numerosos países se resisten a abandonar sus conocimientos cotidianos o intuitivos, incluso después de varios años de instrucción específica”¹⁷, lo cual ha vuelto al problema del cambio conceptual un nudo gordiano del cognitivismo. El problema de la transversalidad o transferibilidad de las competencias se acentúa con la opinión de ciertos autores de que “sería más sensato pensar que los conocimientos nuevos no tienen por qué suplantar o eliminar a los antiguos, sino que más bien se mantienen en la mente del sujeto representaciones alternativas acerca de los fenómenos”¹⁸, dejando en una nebulosa la elucidación de cómo, cuándo, por qué transferir o no. Cabría, además, la posibilidad de pensar articulaciones diversas de competencias según el tipo de conocimiento alternativo que se utilice para cada caso. Ello plantea la importancia de distinguir, en las competencias, el saber implícito del explícito, prefiriendo éste último.

- Si bien es perceptible que una competencia-comportamiento se halla presente en disciplinas diversas o en acciones distintas, no está comprobado que, en los procesos que involucra, conserve su identidad. Tal podría ser el caso con “presentar un informe escrito de lectura”, que para el área de Historia requeriría acciones y elementos muy diversos de los empleados en otra disciplina, como la literatura, la matemática, las ciencias biológicas. Lo que entra en cuestión es el grado de independencia de la capacidad respecto del material al que se aplica. Junto con ello, la composición de una competencia en competencias-elementos que la constituyen acaba por producir un proceso ad infinitum de descomposiciones, sugiriendo de paso un modelo de aprendizaje estructural que, al menos en los casos de Bergson o Jerome Bruner, tampoco asegura la transversalidad. En ambos autores la cognición privilegia la totalidad o globalidad por sobre lo específico, pero a la vez lo específico reorganiza la totalidad. Esto significa que los elementos que componen las competencias, por cambiar de función, secuencia, etc., no permanecen idénticos de una a otra.
- Lo mismo ocurre si se espera de las capacidades que presten un piso favorable a la transversalidad. En muchos casos su enunciación se reduce a la abstracción de los desempeños a un nivel de generalidad. Nada asegura, sin embargo, que “observar” una sala de clases (en el caso de un profesor en formación) sea lo mismo que “observar” en otras disciplinas o actividades (observar una pintura, por ejemplo).
- Del estudio de la transferencia, en particular de los estudios en la resolución de problemas entre expertos y aprendices, muestran que “todo parece indicar que el experto no es el que sabe generalizar una estructura, sino más bien el que posee un gran número de procedimientos específicos. El experto sería tal, no en virtud de un poder de generalización, sino más bien a causa de una capacidad de particularización, y el éxito de la transferencia revelaría más bien esto último”¹⁹. En síntesis, la experiencia significa el acrecentamiento de saberes “*procedurales*”.

¹⁷ Mario Carretero, “Constructivismo Mon Amour” en Baquero et Al. Debates Constructivistas.; p58.

¹⁸ Carretero, art. Cit.; p63.

¹⁹ Reu, Bernard. Op. Cit.; p107.

b) Tanto las concepciones comportamentales como la chomskyana o generativa tienen un terreno común, fundado en la oposición entre competencia y saber. Esto puede tener consecuencias en relación con la cultura docente instalada en las unidades académicas y su alta valoración del “saber” en una concepción enciclopedista o “comprensiva”²⁰.

- En la visión de las competencias como tarea: “se tratará de la oposición entre lo que es observable desde el exterior y aquello que no es”²¹ (*passim*). El saber, entonces, es una inferencia realizada a partir de lo visto, pero desde ya podemos notar la reducción que implica entender el saber de ese modo.
- Desde la visión de la competencia-función: “la competencia no se encuentra reconciliada con el saber, pues, según cierta concepción, la verdad del saber no debería depender para nada de la eficacia de la competencia”. Ello introduce en la discusión las consideraciones acerca de las interferencias contextuales y contingenciales en la apreciación de la competencia, que no obstarían para apreciar que el sujeto “sabe” aunque en un evento particular su competencia falle.

Es importante esto por cuanto nos previene en contra de una imagen “triumfalista” de la formación por competencias, en particular acerca del momento de su evaluación, en tanto proceso de acumulación de experiencias exitosas como medida válida de una formación adecuada.

- Desde el modelo de la competencia generativa: “también ella se opone al saber, ya que pertenece en propiedad al sujeto, del que es expresión espontánea, mientras que el saber se presenta tradicionalmente como un sistema de enunciados cuya validez es independiente del sujeto que lo expone”.

c) No hay una clara distinción, ni en el uso cotidiano ni en el científico, entre competencias, *metacompetencias* y competencias clave, lo cual afecta la estructuración de niveles formativos. Ante esto, Weinert sugiere hacer hincapié, a nivel formativo, en las competencias clave y en las *metacompetencias*, más que en competencias de mayor especificidad²².

²⁰ Vide Romeo, Art. Cit.

²¹ Rey, op. Cit.; p47

²² “If one considers the entire spectrum of cognitive performances that are necessary, for example, for a member of a particular society, a student of a particular class, or for practicing a particular profession, one would need to construct an enormous number of necessary domain specific competencies to cover each particular demand. The large number of learning objectives can be somewhat reduced: a) if an individual possesses knowledge, skills and/or strategies that are appropriate to organize and reorganize available competencies in adaptive and flexible ways (*metacompetencies*); b) if an individual possesses competencies that can be successfully applied across a maximum number of different tasks (key competencies, core skills)” Weinert, Franz art. Cit.; p19

d) No existe una clara distinción en la literatura entre las competencias como *realidad humana*²³ (cognitiva, emocional o de cualquier otra índole) que están allí desde siempre esperando el momento para ser atisbadas y contar con una docencia *ad hoc* a su naturaleza, y las competencias como *deseabilidad social* que emerge de las actuales condiciones del contexto mundial del capitalismo avanzado. En particular, las argumentaciones institucionales transnacionales mezclan ambos criterios borroneando la naturaleza de las competencias. Esto conduce, a partir de la definición que se haga, a que los esquemas de competencias mezclen criterios que están a medio camino de la taxonomía, para el primer caso, y el esquema de trabajo, en el segundo. Esto puede conducir a que, mientras desde una perspectiva se secuencien competencias de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, etc., es decir, respetando criterios clásicos de planificación de tareas, desde una óptica constructivista de las competencias es posible sostener lo contrario, pues “se puede aprender y adquirir una competencia indistintamente como antecedente o consecuente de otra”²⁴ (*passim*), pues “como todos disponen y dominan competencias, todos pueden aprender” ya que “existe siempre un conjunto de competencias que el individuo domina, sobre las cuales fundar la formación”.

Ventajas y aportes de la Educación basada en Competencias.

a) Valorización, a nivel del mundo laboral, de las personas y su experiencia. “Esta perspectiva, revaloriza el trabajo humano y afirma la preeminencia del saber y la inteligencia que el trabajador aplica y moviliza, y las relaciones sociales que se establecen al interior del mundo del trabajo”²⁵.

b) Es relevante el vínculo que propicia entre teoría y práctica, mundo disciplinario y mundo laboral. “Un programa de formación desarrollado desde el enfoque de las competencias, supone la necesaria alternancia entre la teoría y la práctica, el énfasis de la evaluación en el desempeño más que en los conocimientos, una visión integradora de los contenidos, una manera flexible de Navegar entre los distintos subsistemas y tipos de formación, ritmos personalizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida”²⁶.

c) Permitiría flexibilizar los diseños curriculares centrados en asignaturas, bajo el concepto de Currículo Centrado en Disciplinas, avanzando en propuestas modulares relativas a necesidades formativas derivadas de la práctica. Esta flexibilización, además, dice relación con la duración de

²³ Es lo que postula, por ejemplo María Cristina Torrado, al señalar que “el sujeto de las competencias lo es sólo potencialmente, no es un sujeto competente *per se*. Entonces, es a la vez un sujeto que pueden ser todos, pues todos tenemos unas capacidades cognitivas y una información innata que nos hace miembros de la especie; además de nacer inmersos en una cultura y de establecer una relación social”. María Cristina Torrado. “Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar” en Daniel Begoya et al. Competencias y Proyecto Pedagógico. Colombia, Universidad Nacional de Colombia, 2000; pp50.

²⁴ Eduardo Rojas. *El saber obrero y a innovación en la empresa: las competencias y las calificaciones laborales*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1999; p233 ss.

²⁵ Fundación Chile, “Aportes de la formación por competencias al desarrollo del programa” Documento de Trabajo, en el marco del Proyecto FDI-CORFO: “Desarrollo de Competencias de Empleabilidad en la Educación Formal”. Santiago, Marzo 2003.

²⁶ Fundación Chile, doc. Cit.

los módulos propuestos, a contrario modo de la propuesta curricular asignaturista en la cual todas las asignaturas deben durar lo mismo²⁷.

d) Permitiría una necesaria convergencia del quehacer docente de las unidades académicas, colaborando en la construcción de un sentido de Comunidad académica con un proyecto pedagógico común. Esto es de gran relevancia si pensamos que la disgregación aparente de nuestros académicos en la universidad se resuelve en la existencia de una cultura docente implícita constituida por creencias diversas, a veces contradictorias, expectativas y formas de trabajo de muy dispar procedencia, que juega en contra de la facilitación del aprendizaje estudiantil.

e) Permitiría innovar en los sistemas de evaluación del aprendizaje, ampliando el espectro de instrumentos utilizados actualmente y, con ello, entregando más oportunidades al estamento estudiantil.

Desafíos para una implementación Curricular en Educación Superior.

a) Dimensión educativa del enfoque de competencias.

Los modelos de competencias escamotean su filiación, bajo la apariencia de modelos de organización de los logros de formación, a esquemas mayores de comprensión del currículo y la educación. Suelen aparecer como modos de racionalización de la formación profesional o la gestión de recursos humanos, pero no desarrollan los aspectos educativos ligados a la misión que asumen con el desarrollo humano.

Podemos decir que, grosso modo, ellos se asientan en dos o tres perspectivas²⁸ curriculares determinadas, solidarizando, de diversos modos, con la misión educativa implícita en cada una de ellas:

Perspectivas (Romeo, 1998)	Misión	Concepción del profesional	Modelo Competencias
Perspectiva Academicista	“Dar cuenta del saber acumulado”	Modelo Vocacional	Concepción atributos personales

²⁷ “Un programa de formación desarrollado desde el enfoque de las competencias, supone la necesaria alternancia entre la teoría y la práctica, el énfasis de la evaluación en el desempeño más que en los conocimientos, una visión integradora de los contenidos, una manera flexible de navegar entre los distintos subsistemas y tipos de formación, ritmos personalizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida”. Gustavo Hawes. “Un currículo para la formación profesional en la universidad”. Documento de Trabajo, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional-Proyecto MECESUP TAL0101, Universidad de Talca, 2003.

²⁸ Julia Romeo, “Perspectivas del Currículo en Educación Superior” en *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 1, N°1, 1998.

Perspectiva Técnica del Currículo	“Alcanzar altos niveles de producción y, por consiguiente, resultados preestablecidos como logros de Aprendizaje necesarios de obtener”	Concepción Liberal de la profesionalidad	Modelo Análisis de tareas
			Modelo funcional
Perspectiva Holística	“Asumir las oportunidades de actualización de las potencialidades, ya sea a nivel de cada persona como de los grupos de pertenencia, e incluso los ajenos al sujeto, dados los fenómenos de transculturación que el mundo de hoy vive”	Concepción reflexivo-crítica sobre la práctica	Modelo constructivista

- De esto se desprende que no da lo mismo cuál sea la definición operativa de las competencias que decidamos emplear. Ellas tienen una historia y unas consecuencias educativas que deben someterse a revisión.
- Es preciso precaverse contra el peligro de convertir la educación universitaria en un satisfactor de las demandas del Mercado Laboral, riesgo constituido por la adecuación estrecha del currículo a esas necesidades. La formación universitaria debe tener una cuota de excedencia respecto de ellas, si quiere mantener su rol de agente transformador de la realidad social en que se inserta, y no agotar su tarea en la persecución de un eficientismo formativo.

b) Proceso de definición o “levantamiento” de las competencias.

Cada enfoque de competencias supone modelos diversos de definición de competencias. Éstos van desde los métodos centrados en la consulta a expertos y profesionales exitosos, (como en el DACUM) a los más participativos como en la propuesta constructivista. Lo esencial, tratándose del enfoque que sea, es que en este proceso de definición no puede intervenir sólo la comunidad académica de una determinada unidad. Es preciso que los currículos se desarrollen en relación con un trabajo de fuerte vinculación Universidad-Medio Laboral para que el sistema de competencias no sea inauténtico o centrado exclusivamente en la dimensión cognitivo-disciplinaria.

- Ello por cuanto la definición adecuada de profesionalidad no necesariamente corresponde a aquella que maneja la academia. Diversos componentes constituyen la profesionalidad. Según nuestra definición privilegie algunos o todos sus elementos, estaremos promoviendo un trabajo coherente o no con nuestro modelo:
 - Identidad profesional
 - Ética profesional
 - Variedad de recursos operativos y experiencias
 - capacidad de reflexión y distanciamiento crítico
 - reconocimiento de los pares
 - conocimiento distintivo

- redes de trabajo y apoyo²⁹
 - Modos de comprensión del mundo y de los problemas
 - Valores y prácticas compartidos
- Por otra parte, la óptica académica acerca de la evolución del mundo laboral puede ser parcial y sesgada en aspectos cognitivo-disciplinarios, cuando es posible que las demandas se encaminen hacia aspectos distintos de desarrollo. Esto es muy relevante cuando notamos que las competencias no sólo deben comprenderse, en sus diversos modos de estructuración, centradas en el individuo sino en los contextos³⁰.
 - Cada metodología entrega diversas posibilidades de legitimar el trabajo desarrollado, siendo éstas muy mayores cuanto más participativo sea el método desarrollado.
 - Por último, las definiciones demasiado comportamentales, de corte *behaviourista*, de la competencia corren el riesgo de “eliminar lo implícito”³¹ en pro de lo “observable”, reduciendo la importancia, así, del “sentido” de la acción, y con ello, del sujeto que la desarrolla. “Lo que convierte a los movimientos observados en un comportamiento es su sentido. Reconocer un comportamiento no es solamente enumerar las modificaciones corporales del otro, sino antes que nada reconocerlas como coordinadas u organizadas en una acción”³². Este es el riesgo que se corre, ante todo, en la concepción de la competencia como “tareas”. La importancia que el análisis funcional otorga a la finalidad, o dimensión teleológica, de la competencia reduce estas implicancias.
 - La concepción constructivista de las competencias, asociada a la idea de que todo conocimiento es una construcción del sujeto, obliga a repensar el desarrollo curricular como proceso cupular o elitista para llevarlo a modalidades altamente participativas.

c) Vínculo Universidad-Mundo Laboral/Teoría-Práctica.

- Ajuste para la detección de necesidades de competencia. Es preciso mantener una constante relación entre Universidad y Mundo Laboral. El desarrollo de éste último, por su velocidad, demanda permanente ajuste del capital profesional a las necesidades y desafíos del mundo laboral.
- Ajuste Teoría-Práctica: por centrarse en la dimensión del Hacer (o saber actuar) los acercamientos tradicionales que privilegian la teoría como mediación de la acción resultan

²⁹ Vide Le-Boerf, Op. Cit.

³⁰ “Skill level is a characteristic not only of a person but also of a context. People do not have competences independent of context... Traditional conceptions of competence and performance fail because they treat competence as a fixed characteristic of the child, analogous to a bottle with a fixed capacity. Performance factors are seen as somehow interfering with this capacity.... Our research shows that children do indeed have stable levels of competence when domain and degree of support are held constant across assessment contexts”Fisher et al. Cit. por Weinert, Franz art. Cit.; p17.

³¹ Rey, op. Cit.; p34.

³² Idem, p36.

retardatorios para el encuentro del estudiante y la práctica. Se hace necesario un acercamiento constante, aunque sea gradual, al mundo del quehacer profesional real, desde las primeras etapas de la formación. Esto puede ir en una secuencia que comience con la Observación y concluya en el estadio más avanzado de la intervención en contextos reales, pasando por niveles de complejidad creciente. Como quiera que llegue a organizarse, se debe cautelar este vínculo de modo continuo, a riesgo de que las competencias buscadas terminen por convertirse en un disfraz de los “objetivos” que desde mediados del sxx hegemonizan la organización de las metas educativas.

- Es preciso precaverse contra el supuesto de la Racionalidad Técnica tradicional respecto de que debe haber una secuencia necesaria en el aprendizaje que se inicie con la teoría y luego continúe con la práctica, esto es, conocer y aplicar, saber y luego hacer. Este esquema didáctico supone que la “experiencia” que el estudiante gana es una síntesis de ambos momentos a posteriori. Los desarrollos de la perspectiva cognitivista socio-histórica han demostrado que es preciso hacerse cargo simultáneamente de ambos procesos en una vinculación permanente con los conocimientos de base, o capital cultural del sujeto, a riesgo de no promover un real desarrollo. Este cuidado debe ser extremo al momento de secuenciar competencias y módulos en el currículum.

- Este acercamiento gradual debe tener una contraparte evaluativa que verifique la adecuación entre desempeño requerido y desempeño logrado. A este respecto, es imprescindible salir de la noción “débil” de competencia que la entiende en términos de una “suma de conocimientos de saber hacer y saber estar” como así también de “actuación”. La competencia es otra cosa que su manifestación concreta en una situación dada, lo cual distingue la COMPETENCIA de su EJECUCIÓN, sometida esta última a las arbitrariedades e imprevistos del contexto.

d) Cultura docente instalada y concepción del currículum.

En términos globales, un sistema curricular basado en competencias obliga a una visión sistémica del Currículo. Los actuales planes de estudio se corresponden con la visión del **Currículum Centrado en Disciplinas**, el cual implica serios problemas como los siguientes:

- ✚ Distancia entre la realidad profesional (integrada) y la realidad del aula (parcelada), lo cual obliga a postergar permanentemente la demostración de los beneficios de estudiar lo que se enseña en cada asignatura pues su necesidad le quedará clara a los alumnos “en el futuro”. Ello siega una gran cuota del interés de los estudiantes pues la “materia” adquiere un buen lastre de sin sentido.
- ✚ Dificultades para el desarrollo de un desempeño profesional interdisciplinario.
- ✚ Asignaturismo: cada asignatura tiene una “naturaleza esencial” que le impide cumplir propósitos comunes a las otras.
- ✚ Desintegración: falta de comunicación entre asignaturas, desconociéndose las reiteraciones, vacíos, incohesiones, etc.
- ✚ Carácter sumativo de la formación: profesionalizarse es igual a recorrer compartimentos estancos que obligan al estudiante a realizar su propia “integración”.
- ✚ Obliga a solucionar los problemas de formación transversal (capacidades de comunicación y sobre todo de investigación) de manera sumativa, agregando nuevas parcelaciones que se encargan de estas áreas transversales como tareas específicas; tal es el caso de los Seminarios de Investigación o de Metodología de la Investigación.

- La elaboración de un currículo basado en competencias nos obliga a repensar la formación profesional como un proceso en que se producen importantes vinculaciones interior-exterior, en la medida en que la Unidad Académica que lo planea debe plantearse el objetivo de ser capaz de entregar a la sociedad cuadros profesionales cuyo capital profesional resultará válido en un futuro mediano, pero que además satisfarán las demandas productivas de manera aceptable.

Sin embargo, si la idea de asignatura sigue siendo el eje mediante el cual se piensa la creación y desarrollo curricular, se corre el riesgo de atomizar la implementación de un modelo de competencias, resultando en una desintegración de sus elementos. A contrario modo, los métodos de detección y levantamiento de competencias van desde lo global a lo particular, evitando redundancias y excesos de contenido. La interferencia de la visión disciplinaria del currículo por sobre la de competencias puede acabar en obstáculos extra-pedagógicos al cambio curricular.

- Por otro lado, si la gestión del cambio considera a la tradición académica instalada desde una perspectiva paternalista que la entiende como carencial, retrasada o errada, la implementación de un sistema de competencias puede quedar en el papel.
- La flexibilización que comportan los currícula de competencias trae consecuencias organizacionales que se deben cautelar.
 - Los actuales sistemas de control y gestión curricular, basados en el currículum asignaturista deberán revisarse en función de ella. Es central, para ello, el rol de los dispositivos tecnológicos de control y gestión (AGUILA, GUIA, etc.)

- La asignación tradicional de responsabilidades profesor/curso desaparece, cobrando relevancia la constitución de equipos docentes en función de las competencias propiciadas.

e) Conocimiento explícito e implícito.

El saber valorado en la cultura docente como síntoma de un aprendizaje logrado es equivalente a la posesión de conocimiento “expreso” o “explícito” por parte del sujeto evaluado. En la competencia circulan saberes tanto explícitos como implícitos, lo cual traza una primera dificultad para la evaluación de las competencias. Para su enseñanza, además, se agrega una complejidad anexa. Los docentes son expertos en la dimensión de conocimiento explícito de su campo disciplinario, pero no siempre lo son de los factores experienciales de su formación profesional. Ello implica un desafío didáctico inmediato: abandonar la actual postura contenidista de la enseñanza y lograr transponer didácticamente, es decir, hacer “enseñable”, esa dimensión tácita para asegurar que la formación en competencias realmente adquiere la magnitud de la diversidad de componentes que integran una competencia.

Conclusiones

- 1.- Es preciso clarificar suficientemente el concepto de competencia que se ha de utilizar para el trabajo curricular en la Educación Superior.
- 2.- Se debería integrar el enfoque de competencias con una mirada educativa de mayor amplitud que contemple los fines buscados y cautele la autonomía de la misión formadora de la Universidad respecto de las urgencias del contexto inmediato.
- 3.- El enfoque de competencias puede aportar diversos beneficios curriculares, pero deben evitarse sus riesgos y excesos. En particular, no se debe tecnificar demasiado el proceso de implementación reduciendo el quehacer docente a una pauta preestablecida de desempeños esperados orientados a un fin. En todo proceso docente, el protagonista del cambio pedagógico es la reflexión continua de la comunidad sobre su práctica.
- 4.- Es necesario cautelar la inserción del modelo en la cultura docente instalada, la cual responde a una tradición academicista que construye la dinámica académica de la comunidad docente: pautas de valoración, concepto de conocimiento, pautas de relación interpersonal, etc.
- 5.- Se debe cautelar la vinculación permanente Universidad-Medio Laboral/Teoría-Práctica.
- 6.- Se debe avanzar en dispositivos de control de gestión curricular debido a la flexibilización que comporta el modelo.