

“LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS: TENSIONES Y CONTRADICCIONES, REALIDADES Y POSIBILIDADES”

ÁLVAREZ MANILLA DE LA PEÑA LAURA
GARCÍA PAVÓN YOLANDA

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
MÉXICO (ISCEEM)

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

Resumen

La enseñanza por competencias, aún en éstos tiempos, ha dado cuenta de que existen tensiones y contradicciones en la forma de comprenderlas y con ello en la forma de poner en práctica su enseñanza, interpretaciones que se convierten en obstáculos para el ejercicio pedagógico crítico y creativo, en donde por un lado se recupere conceptualmente la enseñanza por competencias y posteriormente se discuta sobre ello en el sentido de lograr saber cuál es la comprensión que tienen los docentes de las competencias, y la relación que establecen con su práctica pedagógica y con la realidad educativa, lo que inminentemente destaca la existencia de tensiones y contradicciones que se presentan en el proceso, pero también planteando posibles alternativas de comprensión y por tanto de práctica pedagógica.

Palabras clave: Enseñanza por competencias, tensiones, contradicciones, teoría, práctica.

INTRODUCCIÓN

En el concierto de la educación, seguir hablando de competencias, implica anexarse alegre o renuientemente, consciente o mecánicamente a un nuevo modelo educativo, por lo que vale la pena preguntarnos ¿hacia donde nos conduce esta forma de enseñar por competencias?, pregunta que pareciera ingenua o quizá con una respuesta aparentemente contundente a la luz de los diferentes textos que han abonado elementos teóricos al campo de la enseñanza por competencias y que pareciera que los docentes comprenden para asegurar el cambio de las prácticas pedagógicas, sin embargo esto no es una realidad. Esta situación nos llevó a investigar y considerar como objeto de estudio “La enseñanza por competencias: tensiones y contradicciones, realidades y posibilidades”, tema sobre el que versa la presente ponencia en donde se pretende exponer algunas de las tensiones y contradicciones que viven los docentes educación media superior (EMS) durante su implementación. La investigación efectuada revela la existencia de tensiones de diversa índole, entre las que se encuentra la relación entre la teoría y la práctica, situación destacada y analizada brevemente en el presente documento, dada la importancia que los docentes de EMS le dieron y compartieron en circunstancias de discusión entre pares.

Gimeno Sacristán señala que para algunos la Educación Basada en Competencias (EBC) “...nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto a la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere de una adaptación a las exigencias de competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la competencia resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales, colectivos, intelectuales, afectivos... de la educación. Para otros, estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente” (Gimeno Sacristán, 2008:10)

Sea cual sea nuestro punto de vista, el discurso dominante nos muestra la aparición de una cosmovisión en donde las competencias se anuncian como panacea para responder al reto que presenta el cuestionado sistema educativo nacional y la forma de incidir en la realidad.

El constructo competencias puede estar promoviendo múltiples lecturas: se emplea para enunciar los saberes más relevantes y precisar los estándares reconocidos formalmente; se le confiere la posibilidad de contrarrestar la falta de oportunidades, la deserción y el fracaso de las políticas educativas nacionales e internacionales; se le emplea como parte del perfil de egreso o como equivalencia de los objetivos de un programa para entender y desarrollar las capacidades que debe promover el currículum; constituye la base para orientar la organización de contenidos y estrategias

de aprendizaje y es un parámetro de lo que se tiene que evaluar en educación. En fin, representa una forma de identificar aprendizajes y procesos sustantivos, funcionales, útiles y eficaces en educación.

Estos planteamientos, disímbolos en sus intenciones e interpretaciones, suelen tener en común algunos puntos de vista:

1º Expresan un interés por superar el aprendizaje mecánico de información, característico en las prácticas tradicionales y conocimientos, que una vez memorizados y evaluados, se erosionan o se emplean rígida y reproductivamente.

2º. El enfoque por competencias requiere de especificar las destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes que le den sentido al proceso de formación, por lo que del análisis de la realidad determinará los estándares a evaluar.

3º Las competencias pretenden darle al aprendizaje una funcionalidad como meta del proceso educativo, refiriéndose a que lo aprendido debe ser empleado en la solución de problemas.

Se puede concordar o no con estos discursos o encontrar otros argumentos que se manejan en torno a las competencias, pero lo que es necesario reconocer es que cualquiera de estas apreciaciones presenta profundas implicaciones epistemológicas.

Todo destaca la necesidad de un cambio educativo: la sociedad de la información que genera cambios acelerados, la globalización que se mueve entre profundas contradicciones, formas de enseñanza y de aprendizaje anquilosadas que se reflejan en los procesos centrados en el docente o en la adquisición de un saber mecánico y memorístico. La escuela debe ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes de cambio, conscientes de su propia vida, orientados a conformar un proyecto personal que les permita dar sentido y significado a sus decisiones y aprovechar las condiciones de libertad que se le presenten. “La cualidad más importante del ser humano es la capacidad y el deseo subjetivos de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino, actor de su propia obra” (Pérez Gómez, 2008:82).

Dicho lo anterior cabe mencionar que en la presente ponencia se presenta de manera sintética algunas de las temáticas que intentan explicar en cuatro apartados las tensiones y contradicciones expresadas por los docentes de EMS para la enseñanza por competencias.

DESARROLLO

1. El lenguaje no es ingenuo, contradicciones en la forma de entender la educación basada en competencias.

¿A que nos referimos cuando hablamos de competencias? Diversos autores coinciden en destacar la polisemia que afecta el vocablo (Pérez Gómez, 2007; Coll, 2007, Tobón, 2006), mientras unos lo catalogan como un concepto “baúl” (Garagorri, 2007), Pérez Gómez lo califica como un “campo semántico brumoso” (2007). Son marcadas las diferencias conceptuales de acuerdo al lenguaje empleado, ya que el concepto encerrado en cada expresión, posee características singulares y diferentes significados y sentidos. Las competencias se incorporan al discurso y a las prácticas con diferentes connotaciones y finalidades.

Cotidianamente decimos que una persona competente es alguien con capacidades para hacer algo y hacerlo bien; el diccionario la define como tener la pericia o la aptitud de intervenir eficazmente en la solución de un problema. Introducir lo que significa la competencia en los procesos educativos, implica precisar cualidades, definir responsabilidades y disponer de criterios de valoración en cuanto a lo requerido.

Así, en la realidad educativa, en el discurso de las competencias aparecen múltiples visiones, algunas instrumentalistas, con marcadas tendencias conductistas, otras con toques que se enlazan al modelo práctico reflexivo (Schon, 1992) y otras que presentan un paradigma integrador, basado en la reflexión y en la acción, como lo plantean las siguientes propuestas:

- El proyecto *Definición y selección de competencias llave (DeSeCo)* “entiende por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y conductuales como las actitudes, emociones, valores y motivaciones” (Rychen y Salganik, 2006). La funcionalidad de los aprendizajes desde esta perspectiva, supone darle un nuevo sentido a la escuela, ya que la enseñanza ha de estar contextualizada para facilitar a los alumnos la comprensión del mundo que les rodea y poder intervenir críticamente en él.
- La competencia ha de significar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de la vida. Supone una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2007:31).
- Gimeno Sacristán dice que “... son formulaciones que pretenden construirse en una especie de narrativa de emergencia para salvar la insuficiente e inadecuada respuesta que los sistemas escolares están dando a las necesidades del desarrollo económico, para controlar la eficiencia de los cada vez más costosos sistemas escolares, aquejados de la lacra de un fracaso escolar persistente. Sin embargo, su propósito va más allá, pues se pretende que las competencias

actúen como guías para la confección y desarrollo de los currícula y de las políticas educativas; de manera que sirvan de instrumento para la comparación de sistemas educativos, constituyendo toda una visión general de la educación” (2007:16).

- Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004a).

Estas conceptualizaciones nos ayudan a comprender el carácter semántico o estructural de diferentes connotaciones en torno a las competencias, mismas que nos permiten sintetizar las apreciaciones de los docentes, sus características y posibilidades, contradicciones y riesgos, para entender la complejidad del modelo, ya que la competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se construye y demuestra, que es operativa para responder a demandas que pueden hacerse a quienes las poseen.

Así pues, para recuperar las tensiones y contradicciones destacadas en la investigación en torno a las competencias, es necesario entenderlas desde la complejidad de su estructura interna, considerándolas como: el conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de una acción crítica de los sujetos en diferentes situaciones y contextos, por lo que conviene destacar su carácter holístico e integrador, el esfuerzo por interpretar y articular la riqueza cultural y social de los contextos en que cada individuo se desenvuelve, la necesidad de aprender a trabajar colaborativamente, la trascendencia de las emociones y valores que se implican directamente en su construcción, el análisis de diferentes principios morales, generalmente en conflicto, que determinan su fuerte orientación ética, el ejercicio de juicios complejos, de la capacidad argumentativa y de una acción reflexiva unida a la transferencia creativa de la competencia a diferentes contextos, situaciones y problemas que requieren de flexibilidad y apertura, lo que implica la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas y diversas.

2. Las cegueras paradigmáticas en la formación de competencias: tensiones y contradicciones entre el pensamiento y la acción, el individualismo y el trabajo socializado, la teoría y la práctica.

Un paradigma efectúa la selección y determinación de la conceptualización de un objeto, designa las categorías fundamentales para la comprensión de los procesos y proyecta su empleo y formas de aplicación. Los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas construidos culturalmente, de acuerdo a ellos instaura las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, dispone la organización del trabajo académico, e impone discursos y teorías que controlan las características de necesidad y verdad; el paradigma puede dilucidar o cegar, revelar u ocultar.

Como hemos venido analizando, prevalecen dos paradigmas opuestos ligados al determinismo de las convicciones, ideas y creencias de los docentes, por lo que desde una perspectiva instrumentalista, el término competencias se encuentra ampliamente contaminado por interpretaciones conductistas que poco han aportado a la comprensión de la complejidad de práctica educativa, ya que se destaca:

- la fragmentación de los procesos formativos, considerando aisladamente los conocimientos, habilidades y actitudes importantes en la realización de una nueva tarea o en la solución de un problema;
- una concepción mecanicista y lineal entre estímulos y respuestas, actividades y resultados, procesos y evidencias que pueden reproducirse a partir de un “entrenamiento”, independientemente del contexto y de las situaciones de que se trate;
- su conceptualización como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, cuya yuxtaposición impide su adecuada integración; permea claramente una visión instrumentalista de las competencias.

Esta visión de competencias, señala Angel Pérez Gómez está basada en “El conductismo (que) ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, de las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y de los aspectos éticos e interpersonales” (citado en Gimeno Sacristán, 2008:77).

El paradigma emergente desde la teoría de la complejidad, señala que el modelo por competencias debe ser necesariamente comprensivo para afrontar situaciones desconocidas a partir de un comportamiento humano competente, capaz de enfrentarse pertinentemente a contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos. Esto requiere ampliar la mirada del sujeto que aprende para discernir en su carácter contextualizador, los aspectos plurales y cambiantes de las situaciones problemáticas que se pretenden abordar, lo que implica desarrollar competencias para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos, necesidades y posibilidades de cada escenario social. Así algunos docentes señalan que la competencia puede ser pertinente si considera que:

- Los conocimientos como elementos aislados son insuficientes, es necesario ubicarlos en un *contexto* para que le den un sentido.
- El proceso integrador del enfoque por competencias, permite captar las relaciones y vínculos de manera que sea posible ampliar su sentido y su funcionalidad.
- El conocimiento pertinente debe *enfrentar la complejidad de la realidad*, considerando los diferentes elementos que son inseparables, en los que existe una red interdependiente e interactiva entre el objeto de conocimiento y su contexto.

Las principales características de las competencias se presentan al describir su carácter: teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, reconstructivo, combinatorio e interactivo (Cano, 2005:

22), por tanto a continuación destacamos algunas de las tensiones y contradicciones mencionadas por los profesores, que se hacen evidentes a partir del enfoque de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

2.1. Tensiones entre la “buena receta” y el pensamiento reflexivo.

Las tendencias utilitaristas en la formación de competencias han hecho prevalecer una preocupación por el “saber hacer”, entendido como un hacer técnico; dentro de las rutinas hay “conocimientos” en forma de juicios desarrollados de manera espontánea, intuitiva.

Las competencias como sistemas de acción y reflexión que trascienden una falsa racionalidad (Morín, 2001:41) no se adquieren definitivamente, su aplicación mecánica anquilosa, deteriora e incapacita el comprender y actuar reflexiva y creativamente, la clave no reside en el planteamiento de un listado exhaustivo de competencias que toda persona debe desarrollar para enfrentarse de manera relativamente autónoma a la vida (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2004), por lo que no pueden reducirse a un saber hacer, su carácter aplicativo contiene, integra, orquesta y moviliza crítica y comprensivamente recursos que permiten hacer frente a una situación problemática.

Por tanto, a partir de la investigación efectuada podemos señalar que el objetivo último de la práctica educativa es:

- Que el alumno comprenda la naturaleza social y polisémica del conocimiento, constitutiva de los significados humanos.
- Es necesario promover un razonamiento práctico pero también crítico, reflexivo y creativo.
- Construir el conocimiento considerando las discrepancias y alternativas, orientadas a descubrir y clarificar nuevos problemas y fenómenos, de formar juicios, de debatir y argumentar principios complejos, de despertar la curiosidad, la imaginación y el deseo de aprender.
- Generar una disposición hacia el aprendizaje comprensivo para interpretar, decidir, elegir y actuar pertinentemente en diferentes contextos.
- Dirigir al alumno para que entienda su propia identidad, de manera que sea capaz de participar respetuosa y responsablemente en el marco de la diversidad cognitiva e intercultural, consciente de la dimensión ética de las acciones y situaciones humanas le permiten entender y actuar de manera más justa y adecuada en la realidad.

Desde nuestra perspectiva, es necesario construir un enfoque que considere los significados humanos, la autonomía de los sujetos, los modos de actuar e interpretar la realidad, pero sobre todo el reconocimiento de las cualidades y competencias humanas esenciales en un mundo cambiante.

2.2. Tensiones entre la teoría y la práctica.

Con frecuencia se planteó la práctica docente como “secuencias didácticas” que promueven la actividad de los alumnos bajo la dirección del maestro, y que conlleva la idea de que los estudiantes “hagan” y desarrollen actividades prácticas.

En todo caso, para la teoría de la argumentación, la solución de un problema de la realidad, no es algo que aparezca espontáneamente, por intuición; tampoco implica que los estudiantes tengan consciencia del modo sistemático en que lo abordaron. Un problema es algo que requiere del pensar reflexivamente, y sólo pensamos cuando tenemos explicaciones para hacerlo y hay un intercambio de sentidos y referencias que le dan el papel de concepto, mismo que nos permite articular partes de la realidad, y por ende del problema. Lo que interesa es que al hacer este movimiento colectivamente, movilizamos la estructura heurística de los estudiantes; de este modo, no sólo aprenden, también aprenden cómo aprendieron.

2.3. Tensiones entre las tendencias individualistas y el trabajo colaborativo y socializado.

La formación de competencias ha implicado la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas de los estudiantes, y la transferencia de los aprendizajes a diferentes situaciones y realidades, por lo que frecuentemente se comenta la necesidad de un cambio de paradigma educativo que nos lleve a un aprendizaje situado cuyas ideas clave establecen que:

- La noción de cognición situada, hace referencia a un contexto físico y social determinado, sugiere desarrollar procesos vinculados a una realidad compleja;
- La concepción situada es social por naturaleza, requiere relaciones interpersonales, en donde las interacciones tienen un papel importante en lo que se aprende y cómo se aprende. El aprendizaje situado es potenciado en función de las necesidades de cada estudiante, de otras personas que desarrollan funciones de mediación y de las estrategias de aprendizaje que contribuyan al pensamiento reflexivo, crítico y creativo en las intervenciones en la realidad. Todo apunta a la creación de comunidades de aprendizaje en sustitución de los modelos de enseñanza basados exclusivamente en la transmisión individualista de conocimientos.

En contra de las tendencias individualistas identificadas, una enseñanza que atienda la diversidad debe responder al desafío de generar ambientes de aprendizaje que le brinden la atención necesaria al alumno de acuerdo a sus necesidades y posibilidades. Así, el aprendizaje colaborativo como una filosofía de la interacción, es un proceso de participación, en el cual cada estudiante aprende más de lo que podría aprender por sí mismo debido a la interacción con otros miembros de su comunidad o grupo.

El surgimiento de nuevos paradigmas en educación, demandan el desarrollo de nuevas competencias docentes que en opinión de los profesores del nivel medio superior deben enfocarse: al manejo del aula heterogénea como núcleo básico de atención a la diversidad; a promover la

construcción del conocimiento en un ambiente de aprendizaje colaborativo y autónomo; a afrontar los dilemas y deberes éticos de la profesión; al desarrollo de la competencia digital que promueva la capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; a intervenir democráticamente en la gestión de la escuela y a facilitar la participación del alumno en la gestión del aprendizaje y en la comprensión de su papel en la construcción de la ciudadanía, y por último, pero no por eso menos importante, en organizar la propia formación continua.

Hoy, como siempre, el profesor sigue siendo el elemento clave en cualquier reforma educativa, y para actuar en un contexto cambiante en todos los órdenes, requiere desarrollar nuevas competencias. No se trata sólo de conocer la propia materia, de ser eficiente, de emplear las estrategias adecuadas, debe tener la capacidad de recuperarse ante las críticas, recobrar su fortaleza académica y sostener el compromiso de promover una formación integral de los estudiantes, a fin de que desarrolle competencias en y para la vida.

CONCLUSIONES

Entender el sentido de la enseñanza por competencias aún sigue siendo un tema por comprender, lo que es más constante en la comunidad docente es una búsqueda por intentar saber que su práctica cumple las condiciones y expectativas de dicho modelo educativo. Sin embargo la pretensión por su comprensión nos ha evidenciado una ceguera paradigmática al implementar acciones contrarias a la formación por competencias en la práctica docente cotidiana, lo que ha provocado constantes tensiones entre lo que se propone desde el marco de la enseñanza por competencias y el pensamiento reflexivo, así como en la búsqueda de la "buena receta", dejando de lado el trabajo colaborativo, lo que nos exige hacer de la investigación una posibilidad de reconocimiento y comprensión sobre lo que viven los docentes en la enseñanza por competencias.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Cano, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2007) *Las competencias en educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. España: Aula Innovación Educativa 161.
- Dewey, J. (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escamilla, A. (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo*. España: Graó.
- Gadamer, H. (1981). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Garagorri, X (2007) “*Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*” y “*Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo*”. España: Aula de Innovación Educativa No. 161.
- Gimeno Sacristán, José. (Comp.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Angel (2008) “*¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y de acción*”. En Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lago, J.. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación*, Madrid: Ediciones la Torre.
- Le Boterf, G. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones la Torre.
- Longworth, Norman (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. España: Paidós.
- Marco Stiefel, Berta (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. España: Narcea.
- Morín, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO
- OCDE (2003) *Definición y selección de competencias llave (DeSeCo)*. Disponible en <http://.oecd.org/findDocument/0,3354>.

Pérez, C. (2000). *La reforma educativa ante el nuevo paradigma*. Caracas,UCAB/EUREKA.

Consultada en: www.carlotaperez.org/Articulos/ficha-lareformaeducativaalaluz.htm

Pérez Gómez, A. (2007) *Las competencias básicas y el currículo*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación.

Perrenoud, P (2004a) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2006) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Schon, Donald. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Barcelona: Paidós.

Tobón, S y otros (2006) *Competencias básicas y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Valle Flores, Ma. De los Ángeles (Coord.) (2000) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM.

Zabala, A y Arnau, L. (2007) *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.