

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: IMPLICACIONES, RETOS Y PERSPECTIVAS

Luis Álvarez

RESUMEN

Este artículo centra su atención particularmente en el enfoque que ha desarrollado Australia sobre competencias.

INTRODUCCIÓN

Frente a los modelos educativos eclécticos y frente a la desvinculación de la vida académica de los requerimientos del reclutamiento, la selección, el entrenamiento y la evaluación del desempeño para el trabajo; con el creciente número de inferencias que se requiere para, con dificultad, observar y evaluar el dominio de lo aprendido y el resultado del aprendizaje, ha

surgido y se ha desarrollado crecientemente, a lo largo de los últimos quince años, la educación basada en competencias.¹ El interés por este enfoque educativo se ha traducido en una preocupación global, que plasmada en investigaciones de diversos tipos, políticas educativas y estrategias nacionales, incluye las siguientes orientaciones no sólo locales sino también internacionales:

¹ Hager, Paul J., *Conceptions of Competence. Philosophy of Education*, pp. 1-9 Yearbook 1993; Andrew Gonczy, Paul Hager y James Athanasou, *The Development of Competency-Based Assessment Strategies for the Professions*. Camberra: Australian Government Publishing Service, 1993; J. C. Walker, "The Value of Competency-Based Education" in *The Effects of Competency-Based Education on Universities: Liberation or Enslavement?* University of Western Australia and Murdoch University, 1992.

| | |
|--|----------------|
| Key Competencies | Australia |
| Essential Skills | Nueva Zelanda |
| Core Skills | Inglaterra |
| Project and Transfer oriented training | Alemania |
| Employability Skills | Canadá |
| Workplace know-how | Estados Unidos |

Cada uno de los países mencionados anteriormente —excepto Estados Unidos que tan sólo ha concertado líneas oficiales de discusión y aprobación, poniendo las bases para un trabajo posterior— tiene particularidades que, añadidas al enfoque de educación basada en competencias, constituyen valores agregados y formas originales de comprender, interpretar e implantar este modelo.

Este artículo centra su atención particularmente en el enfoque que sobre competencias ha desarrollado Australia. Mi elección, teórica, metodológica y pragmática, obedece a las siguientes razones:

- a) Los australianos, en sus diferentes instancias (gobierno, académicos investigadores, universidades con sus equipos interdisciplinarios y de diversos niveles y áreas, empresas, profesores de diferentes dependencias y centros vocacionales) han logrado estudiar las competencias y formularlas como un *conjunto holístico, integrativo y que emerge de la práctica*.
- b) Una de las implicaciones mayores de la competencia es que ésta se infiere *a partir del desempeño*.
- c) La competencia en sí no crea el currículum, como tampoco representa un currículum convencional y fragmentado en materias. Más bien, *contiene un modelo poderoso* para mejorar el contenido de lo aprendido y para evaluar el currículum.
- d) La competencia demuestra, a través del tiempo, *la actualidad de los portafolios*.

e) El enfoque desarrollado por los australianos más que incluir un amplio número de competencias específicas o un pequeño número de competencias genéricas contiene *un número administrable de competencias clave (key competencies)*.

f) La competencia, más que impulsar la excelencia que está lejos de la práctica profesional, *captura la riqueza que se halla contenida en la calidad del desempeño profesional*.

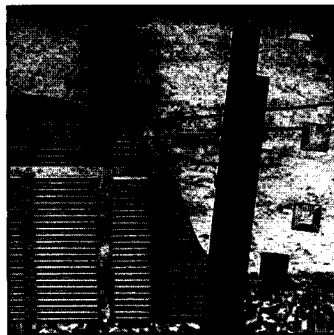
VENTAJAS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS SOBRE OTROS MODELOS

La educación basada en competencias, lejos de ser una educación atomizada, de corte conductual y fragmentada, tiene ventajas probadas que inciden significativamente en diferentes áreas del proceso educativo proporcionando un valor agregado considerable y abriendo perspectivas más dinámicas, integrales y críticas.



En efecto, la educación basada en competencias:

- a) Permite, a través de la educación general, lograr que un amplio número de personas a nivel masivo asimile capacidades de orden superior —capacidades altamente críticas y estratégicas— que les permiten competir con más equidad en este mundo globalizado y acercarse a la fuerza laboral equipados en una forma cualitativamente diferente a tiempos ya idos. En efecto, sin estas competencias, un gran número de personas se quedaría marginado de la fuerza laboral o de un plan de superación efectivo, volviendo a quedar la formación altamente estratégica y crítica en grupos privilegiados.
- b) Permite vincular eficientemente los sectores académico y laboral mediante tres factores clave:
 1. Estándares ocupacionales,
 2. Curriculum de educación profesional,
 3. Implementación de normas de competencia basadas en programas de educación profesional.
- c) Permite observar y evaluar más de cerca que en el pasado los propósitos concretos de la enseñanza, ya que su foco de atención reside primordialmente en el dominio de lo aprendido y en el resultado del aprendizaje a partir de la integración que hace el individuo de conocimientos, valores, juicio, roles y responsabilidades, además de las habilidades y su puesta en práctica.
- d) Permite, mediante el desarrollo de normas de competencia, la adecuada aplicación en las áreas ocupacionales hasta llegar al nivel profesional.



² Heywood, Lindsay, (et. al.), *Guide to Development of Competency-Based Standards for Professions*. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1993.

Generalmente las normas de competencia se estructuran en torno a tres componentes importantes :

1. Unidad de competencia,
2. Elemento de competencia y
3. Criterio de desempeño.

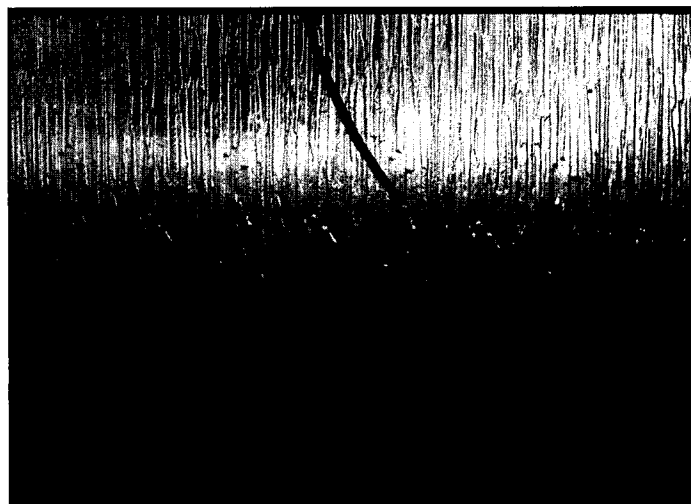
Estos tres componentes forman un marco coherente e integrativo que le da a las competencias un sentido adecuado a fin de desarrollar su potencial a partir de una conceptualización completa y dinámica.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

La llamada competencia, "competency", de ninguna manera se traduce, en la práctica educativa, en una lista de tareas vocacionales independientes, particulares y discretas (*enfoque conductista*) como tampoco en una breve serie de competencias genéricas (*enfoque genérico*), ya que ambas categorías atomizan el curriculum y escinden la riqueza de la práctica profesional.

Por el contrario, la competencia, tomando en cuenta *las dimensiones relacionales, holísticas e integrales* (*enfoque integrado*²), se presenta a manera de una compleja y dinámica combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores, habilidades, roles y responsabilidades) que :

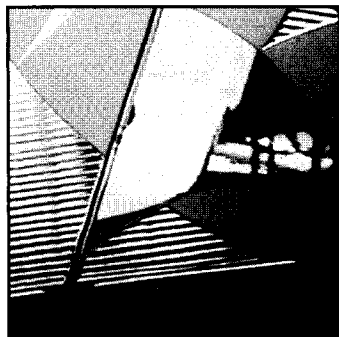
1. Permiten una descripción de la acción en cuanto la persona en turno busca realizarla como un tipo particular de actividad;
2. Permiten desempeñarse en situaciones específicas, incorporando la idea de juicio;
3. Proporcionan, ubicados en contextos y escenarios específicos, la capacidad interpretativa y la consiguiente toma de decisiones;
4. Integran y relacionan contextos específicos y tareas fundamentales que como "acciones intencionales" son una parte central de la práctica de la profesión;



5. Rescatan, como claves de un desempeño competente, la ética y los valores; el contexto y el hecho de que se hace posible y factible que un alumno entrenando sea competente de diferentes maneras.

Los maestros, considerados a la luz del primer enfoque (*el conductista*), pueden realizar un sinnúmero de tareas independientes—con ello se logra obviamente mostrar conductas observables y susceptibles de ser medidas y controladas— pero no por ello se puede afirmar que sean maestros competentes. La competencia provoca e invoca algo más.

Bajo los lineamientos del segundo enfoque (*el genérico*), tenemos un inconveniente principal: permanecemos al nivel de atributos generales y de competencias genéricas con un curriculum fragmentado en materias, perdiendo la riqueza de la experiencia.



El enfoque integrado nos permite, en un apropiado nivel de generalidad, ver desplegado un conjunto de tareas clave, que como “acciones intencionales” integran conocimiento, habilidades y actitudes en contextos determinados. Con ello logramos evitar la proliferación de tareas al seleccionar las “acciones intencionales” que como tareas clave son un elemento esencial de la práctica de una profesión y contienen, de acuerdo con Walker,³ la “comprensión situacional” que nos lleva a tomar en cuenta los diferentes contextos en que operan los estándares de las competencias.

¿Cuáles son las competencias esenciales?

Las siguientes ocho competencias esenciales—cuyo significado e importancia son objeto de intenso estudio e investigación en Australia—, que se encuentran implícitas en muchos cursos y programas actuales y en numerosas prácticas laborales, son :

1. Recoger, analizar y organizar información.
2. Comunicar ideas e información, tanto oralmente como por escrito.
3. Planear y organizar actividades.
4. Trabajar con otras personas y hacerlo en equipo.
5. Saber utilizar ideas y técnicas matemáticas.
6. Resolver problemas.
7. Hacer uso de la tecnología.
8. Ser capaz de realizar una comprensión intercultural.



³ Walker, J. C., “Towards a contemporary philosophy of professional education”, en *Educational Philosophy and Theory*, vol. 28 (1) *Special Issue: Vocational Education and Training*, pp. 76-97, 1996.

A pesar de las discusiones y las diferentes interpretaciones a lo largo de la década de los 90, las características comunes de estas ocho competencias esenciales se pueden resumir como sigue :

- a) Las competencias esenciales operan como habilidades genéricas que configuran contextos;
- b) Las competencias esenciales requieren del que aprende: tomar decisiones con respecto a lo que se intenta, a por qué se está haciendo, cuál es la mejor manera de hacerlo; demostrar qué ha sido hecho y reflexionar sobre lo que ha sido hecho en orden a evaluar tanto el resultado como el proceso;
- c) Las competencias esenciales están interrelacionadas y se superponen unas con otras; no pueden separarse unas de otras;
- d) El desarrollo de las competencias esenciales se desarrolla a lo largo del curso de la vida.

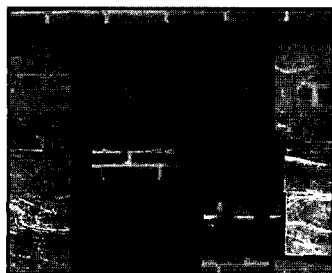
Los estudios emprendidos bajo el patrocinio del gobierno australiano⁴ han sido realizados no tanto para implementar propuestas cuanto para establecer:

- a) La naturaleza que define, estructura y formula la presencia de las competencias en el currículum existente, en los documentos que se utilizan para el entrenamiento y en las prácticas;

- b) Si las competencias esenciales tienen el potencial para ser un modelo efectivo para la mejora educacional;
- c) Cómo las competencias esenciales pueden ser incorporadas, de la mejor manera, en la educación y en las prácticas de entrenamiento;
- d) Si las competencias esenciales pueden proporcionar un vínculo entre los resultados escolares, los programas educativo-vocacionales y de entrenamiento y las necesidades de la industria.

El fundamento teórico-práctico de las competencias, a la luz de las investigaciones australianas antes mencionadas, descansa en los siguientes principios que apoyan y justifican acciones estratégicas proyectivas y políticas concretas, a saber :

- a) Los jóvenes necesitan hacer un uso crítico, responsable y creativo del conocimiento, de las habilidades y del juicio, en una variada amplitud de contextos, si desean funcionar efectivamente en la sociedad.
- b) Las competencias esenciales requieren la aplicación del conocimiento, de habilidades y del juicio en determinados contextos y la habilidad de transferencia a nuevos contextos.
- c) Las competencias esenciales son una parte integral de una más amplia y equilibrada educación general.
- d) Las competencias esenciales ayudan a proporcionar un vínculo entre la educación general, la educación vocacional, los programas de entrenamiento y las necesidades de la industria. Las competencias esenciales se aplican más bien a la educación y al trabajo en general y no tanto como elementos específicos en áreas particulares de aprendizaje, en ocupaciones particulares en el trabajo o en industrias.
- e) Las competencias esenciales se encuentran incluidas en y desarrolladas a través de la educación y el currículum.



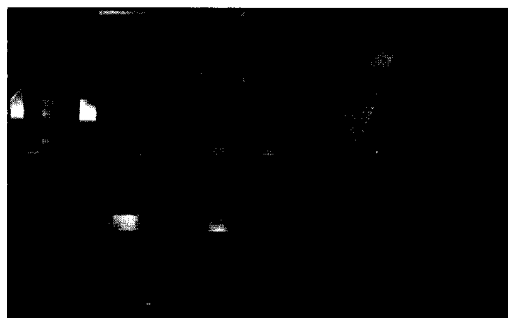
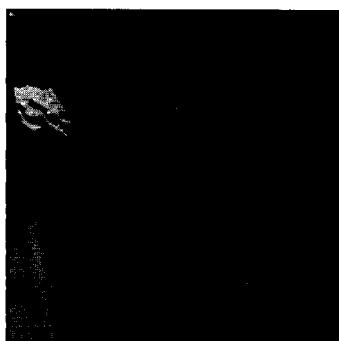
⁴ Crump, S., (et.al.), *Evaluation Report: NSW Key Competencies Pilot Project*. University of Sidney, University of Technology Sidney, University of Western Sydney Nepean, 1996; Edward B. y Smith J., *Issues and Options in the Assessment and Reporting of Key Competencies in the School Sector*. The Australian Curriculum, Assessment and Certification Authorities (ACACA), Camberra, 1996; Eltis, K., *Focusing on Learning: Report of the Review of Outcomes and Profiles in NSW Schooling*, Sidney, DTEC, 1995; Field L. y Mawer G., *Skill Requirements of High Performance Workplaces*. DTEC. 1996.

En resumen, las ocho competencias esenciales con toda razón pueden considerarse en dos vertientes a la vez: *como procesos y como resultados*. Como entidades holísticas consistentes en un número identificable y administrable de elementos, se convierten en un constructo lleno de retos para maestros y alumnos, exigiendo de ellos participación, sentido crítico y reflexión evaluativa. En efecto, las competencias esenciales comprometen a los que aprenden en la construcción de conceptos y conocimientos desarrollando en ellos la habilidad para controlar y monitorear las habilidades cognitivas en relación con tareas específicas que son "tareas intencionales".

Las competencias esenciales sólo pueden desarrollarse y demostrarse mediante un desempeño apoyado holísticamente, a través del cual los que aprenden se comprometen con todos los elementos de la competencia esencial.

Dado que cada competencia esencial no es simplemente un área de conocimiento, ni un atributo general o una aptitud específica, entonces se siguen dos conclusiones:

- una competencia esencial siempre configura un contexto;
- una competencia esencial no puede enseñarse o evaluarse aislada del contexto.



El grado de competencia que un estudiante pueda demostrar en una competencia esencial dependerá tanto de la profundidad como de la amplitud del contexto de aprendizaje que el estudiante ha desarrollado y de las oportunidades proporcionadas por el contexto.

Además de lo anterior, el potencial de cada competencia esencial se puede manifestar ampliamente en el campo cognitivo, afectivo y motivacional. En efecto, como cada competencia esencial incluye componentes cognitivos y afectivos, entonces, ésta puede convertir en vehículo que permita a los estudiantes desarrollar y demostrar órdenes más amplios y válidos de habilidades cognitivas y afectivas.

CONCLUSIONES PRINCIPALES

1. Las *competencias esenciales* contienen el potencial para convertirse en un plan efectivo tendiente a mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana. Lo anterior parece posible ya que:
 - a) Las competencias contienen, conjuntamente el sector académico y el sector empresarial, *un lenguaje común* para comprender y describir los principales atributos inherentes a las mismas en los diferentes contextos.
 - b) Con las competencias y a través de su estudio, desempeño y evaluación, se puede tener *un marco conceptual de estándares* (medidas de desempeño) que con propósitos de evaluación pueden operar a lo largo de los sectores de la educación y del entrenamiento-capacitación.



2. Los beneficios que se pueden obtener al integrar las competencias esenciales con los resultados del curriculum se hacen tangibles en la *cohesión de un continuum de aprendizaje* que se extiende desde la escuela primaria y secundaria, pasando por la preparatoria y la universidad, hasta llegar al entrenamiento y capacitación en los lugares de trabajo y culminando en la educación continua (*lifelong learning*).
3. La calidad del aprendizaje, contemplada en diferentes sectores tales como escuela, universidad, lugares de trabajo y bajo el enfoque de la educación basada en competencias, surge como *una función de la aplicación integrada* de conocimientos, habilidades, actitudes, roles y reflexión sobre el aprendizaje. Esta visión de las competencias, como un concepto integrado y holístico, va en contra del enfoque fragmentado y acrítico que algunas personas tienen del aprendizaje que resultaría de la educación basada en competencias.
4. Los estudios de campo, especialmente en Australia,⁵ muestran que los profesores encuentran motivante y retador el trabajar con las competencias esenciales, consideradas éstas como entidades holísticas. En efecto, el enfoque holístico⁶ proporciona al que aprende una perspectiva crítica,

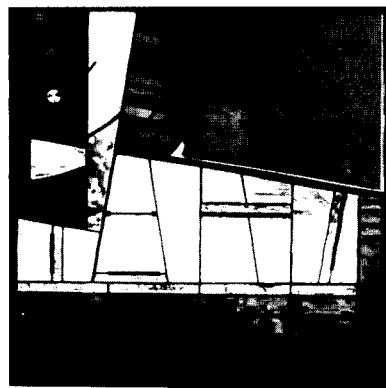
estratégica, evaluativa y sobre todo teleológica en cuanto que lo lanza a preguntarse por el propósito de tal aprendizaje en un determinado contexto.

5. La educación basada en competencias no contempla la demolición de los enfoques educativos vigentes en las instituciones de educación superior. Más bien, cree, confirma y sugiere que estas competencias *pueden perfectamente ir integrándose en el curriculum* y en los programas de una manera progresiva, crítica y eficiente.
6. La eficacia en la transferencia del aprendizaje a través de las competencias esenciales está avalada por los estudios de campo "especialmente en Australia, Nueva Zelanda, Inglaterra y Canadá" y por la reflexión sobre la literatura existente. Sin embargo, debemos ser muy cautos al considerar y evaluar el grado en que las competencias en sí mismas son transferibles a diversos contextos.

El reporte Mayer, "Putting general education to work",⁷ del gobierno de Australia efectivamente reconoce que :

"la competencia implica no solamente la habilidad de desempeño en un contexto dado sino también la capacidad de transferir el conocimiento y las habilidades a las nuevas áreas y situaciones." (p. 4)

Resta, como tarea pendiente y crucial, identificar los procesos que ocurren para que se complete la transferencia del aprendizaje. El



⁵ Goodyear, A., *Survey of Teacher Perceptions about the Presence of Key Competencies in SNW Pilot Schools*. Report. NSW Board of Studies. May. 1995; Hager P., (et. al.), *Workplace Keys. Piloting the Key Competencies in Workplace Training*, Sydney, RCVET, UTS and DTEC, 1996.

⁶ Gonczi A., (et. al.), *Key Competencies in on the job training: A report*. Sydney, RCVET UTS and DTEC. 1995.

⁷ Mayer, E. *Putting general education to work: Report of the committee to advice the. AEC and MOVEET on the employment-related key competencies for postcompulsory education and training*. Australia: Department of Employment, Education and Training, 1993.

trabajo en este tema de maestros, investigadores y personas involucradas en diversos sectores de la producción y de los servicios, otorgará más vigor y rigor a las diversas combinaciones entre competencias, contextos, expectativas y desempeño.

Creo que la "educación basada en competencias", más allá de los puntos polémicos y de las cuestiones políticas, nos señala, para la Universidad Iberoamericana, un reto formidable: de aceptarlo e integrarlo en nuestra cultura académica, tendríamos un vigoroso instrumento para enriquecer el curriculum, fortalecer el aprendizaje y con ello zanjar las distancias que se han ido abriendo entre educación universitaria y práctica profesional. Lograr esta meta precisa, y lograrla todos, significa calidad y congruencia. Ya que nuestro liderazgo como universidad consiste no sólo en llegar a los objetivos y metas que la reforma académica nos señala sino llegar del modo más rápido y apalancando todos los recursos posibles.

En efecto, organizarnos armónicamente para atacar los puntos focales de nuestra renovación universitaria es uno de los mecanismos más difíciles a lograr como organización, pero al mismo tiempo es una de las ventajas competitivas más sólidas. Ojalá que en el campo de la renovación educativa apliquemos una vez más esta elección estratégica para construir un futuro a la medida de la historia de la Universidad y de los requerimientos del presente.

Dr. Luis Álvarez Colín
Subdirección de Superación Académica
UIA Santa fe

PERFILES

EDUCATIVOS

1999

4 números

En México: \$180.00 M.N.

(más \$ 60.00 M.N. por gastos de envío)

En el extranjero: USD \$ 60.00

(incluye gastos de envío)

Nombre: _____

RFC _____

Institución: _____

Departamento: _____

Dirección: _____
Calle Núm. interior

Colonia o barrio _____

Tel: _____ C.P. _____

Ciudad: _____ Estado: _____

País: _____

Forma de pago: depósito a nombre de la Universidad Nacional Autónoma de México en Bancapromex, núm. de cuenta 938-045102777

Instrucciones: llene este formato y envíelo por fax. Anexe copia de la ficha del depósito bancario.

Dirigirse a:

Departamento Editorial del Centro de Estudios sobre la Universidad, Edificio de la Unidad Bibliográfica, lado norte del Centro Cultural Universitario, Coyoacán, 04510, México, D.F.,

Tel. 622 69 86, ext. 2023 o 2038, fax. 622 68 52.

Correo electrónico: perfiles@servidor.unam.mx.