

# OBJECIONES MÁS FRECUENTES AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL MARCO DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**Dr. Tiburcio Moreno Olivos**

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

tmoreno@correo.cua.uam.mx

## Resumen:

El siglo XXI inició con una reforma educativa en México de amplio espectro, se trata de un proceso que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media superior hasta alcanzar a la educación superior. Este artículo se centra en la reforma curricular de la educación superior puesta en marcha en los últimos años en el país, el objetivo es analizar las objeciones más habituales que los críticos formulan al enfoque de competencias en educación, identificando algunos de sus principales argumentos de oposición, esto con el fin de poder dilucidar su solvencia o su falta de fundamento. Consideramos que se trata de un ejercicio valioso toda vez que estas refutaciones muchas veces fungen como barreras que paralizan e impiden que las reformas e innovaciones logren sus objetivos propuestos. Se espera que este análisis crítico permita reconocer algunas restricciones y desajustes que presenta la implantación del actual currículo universitario y que muchas veces sirven para alimentar las reticencias de los incrédulos o escépticos.

Palabras clave: curriculum, curriculum universitario, currículo basado en competencias, reforma curricular, educación superior.

# **MOST COMMON OBJECTIONS TO THE COMPETENCE APPROACH IN THE FRAMEWORK OF THE HIGHER EDUCATION CURRICULUM**

**Dr. Tiburcio Moreno Olivos**

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa  
tmoreno@correo.cua.uam.mx

## Summary:

Mexico initiated in the XXI century an extensive educational reform, that encompasses all educational levels. This paper focuses on the higher education curricular reforms implemented in the last ten years, especially those based on the competence approach. More specifically, the paper will focus on the most frequent objections that some critical voices formulate to that approach in order to assess their validity. The assessment exercise is a valuable one because some unquestioned or baseless objections frequently work as barriers that paralyze or block important innovations. The paper also seeks to help readers recognize some restrictions and problems faced by current higher education curriculum reforms and to assume a more informed position.

Key words: curriculum, higher education, competence approach, curriculum reform.

## INTRODUCCIÓN

La crítica razonada y bien fundamentada es imprescindible para el avance del conocimiento y de la humanidad. La universidad se ha de caracterizar por la apertura a distintas voces que pueden coincidir o discrepar con el proyecto de formación que enarbola, así como por la estimulación del pensamiento divergente de todos los miembros de su comunidad. Este es el marchamo distintivo de la universidad desde sus orígenes en la Edad Media en el mundo occidental. Ahora, en una era de supercomplejidad, se espera de la universidad nada menos que una epistemología de la incertidumbre, la cual tiene cuatro elementos: 1) capacidad para la reformulación revolucionaria; 2) capacidad de interrogación crítica de todos los demandantes de conocimiento y comprensión; 3) capacidad para que las personas puedan sentirse a gusto en un mundo incierto y; 4) capacidad para el desarrollo de los poderes de acción crítica (BARNETT, 2000).

Por otro lado, siempre que se pone en marcha un proyecto de reforma o innovación educativa las contradicciones, los desacuerdos y las críticas están a la orden del día. Esto es así porque se trata de un proceso complejo y multidimensional en el que se entretejen diferentes deseos, expectativas e intereses. Al respecto, esta observación formulada hace ya muchos años, sigue siendo válida:

A menudo, el costo personal de ensayar los cambios es elevado... y raras veces hay indicios de que las innovaciones merezcan el esfuerzo. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que uno crea que al final darán sus frutos y la inversión personal habrá merecido la pena. Así, muy a menudo no existen esperanzas de obtener resultados inmediatos. El costo es también alto. La cantidad de energía y tiempo requerido para aprender las nuevas habilidades o roles asociados con la innovación es un índice ilustrativo de la magnitud de la resistencia (House, 1974, p. 73).

El nuevo siglo inició en México con una reforma educativa de amplio espectro —al menos en cuanto a su cobertura—, se trata de un proceso que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media superior hasta alcanzar a la educación superior.

Dada la magnitud, complejidad y heterogeneidad del sistema educativo mexicano quizá sería más apropiado hablar de reformas educativas, puesto que cada nivel, y en este caso, cada institución de educación superior (IES) es distinta y tiene sus propias particularidades. Pues bien, todas estas reformas emprendidas tienen algunos ingredientes comunes: el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un currículum «flexible», interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias; entre otros rasgos o atributos distintivos (MORENO, 2010), aunque esta aspiración no es nueva, desde luego, no resulta una tarea sencilla de lograr.

Los cambios también han afectado la gestión y las formas de gobierno de las IES (LÓPEZ, 2001), las políticas de evaluación y la rendición de cuentas están permeando cada vez con mayor fuerza el quehacer y la vida académica, aunque no siempre los cambios introducidos sean para bien. Los cambios en general y los educativos en particular, pueden ser para bien, o pueden serlo para mal. Pueden suponer una excelente ocasión para el desarrollo de políticas, dinámicas institucionales y desarrollos personales y profesionales, pero casi siempre llevan consigo una cara mucho menos enriquecedora y más ambivalente. Por eso no debemos confiarnos ingenuamente en las manos de los promotores de los cambios sin hacer uso de la razón, la ponderación justificada, la valoración distante, y si fuera menester, la crítica.

En este capítulo nos vamos a centrar en la reforma curricular de la educación superior puesta en marcha en los últimos años en México, el objetivo es analizar las objeciones más habituales que los críticos formulan al enfoque de competencias en educación, identificando algunos de sus principales argumentos de oposición, esto con el fin de poder dilucidar su solvencia o su falta de fundamento. Consideramos que se trata de un ejercicio valioso toda vez que estas refutaciones muchas veces fungen como barreras que paralizan e impiden que las reformas e innovaciones logren sus objetivos propuestos.

[...] a menos que queramos seguir cultivando la impresión generalizada de que las reformas no pasan de ser meros retoques simbólicos de apariencias para que lo importante siga prácticamente igual (ESCUADERO MUÑOZ, 2002, p.15).

También esperamos que este análisis crítico nos permita reconocer algunas restricciones y desajustes que presenta la implantación del actual currículo universitario y que muchas veces sirven para alimentar las reticencias de los incrédulos o escépticos.

## **1. COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN: UN BOSQUE DE CONFUSIÓN Y DESCONCIERTO**

Es evidente que el cambio acelerado llegó para quedarse, tanto en el mundo de la educación como en otros todavía más amplios o particulares, el cambio es un fenómeno capaz de generar al mismo tiempo expectativas favorables y temores, promesas y frustraciones. Desde un plano personal, las reformas casi siempre generan desestabilizaciones, inseguridad e incertidumbre, incluso ansiedad y malestar (FULLAN, 2001). Desde un punto de vista social, conflictos y controversias no sólo inevitables sino incluso deseables e higiénicas, siempre que se planteen y se manejen adecuadamente.

La reforma del currículo de educación superior en nuestro país tiene distintos componentes que la caracterizan, pero destacan dos elementos fundamentales que definen su esencia: una orientación del currículo de corte constructivista y un enfoque de la educación basado en competencias. Lo del currículo con una orientación constructivista no es algo novedoso, ya se incluía en diversos planes de estudio desde la última década del siglo pasado, aunque a decir verdad muchos profesores de educación superior quizá sigan sin tener claro lo que significa el constructivismo en educación y las implicaciones que tiene en su práctica docente.

Lo que sin duda resulta novedoso es el enfoque de la educación basada en competencias, al menos tal como está contenido en los documentos oficiales que circulan en algunas universidades (modelo educativo, modelo curricular, planes y programas de estudio, programas de formación docente...). Y aunque las autoridades de las IES han emprendido diversas acciones —algunas con más éxito que otras— que buscan hacer comprender y convencer al profesorado de la necesidad del cambio, es decir, del tránsito de un modelo curricular tradicional a otro basado en competencias, lo cierto es que desde el principio ha reinado la confusión y la incertidumbre entre los encargados de materializar en las aulas el proyecto formativo.

Lo anterior se explica, en buena medida, porque las autoridades generalmente parecen más preocupadas por la aceptación o rechazo por parte del profesorado de los cambios propuestos, cuando el problema decisivo y sustantivo, es más bien, cuáles cosas deberíamos alterar y por qué, en qué dirección hacerlo, y de qué forma disponer las políticas, las condiciones y las prácticas para llevar a cabo lo que sea deseable (ESCUADERO MUÑOZ, 2002).

Así tenemos que en varias IES del país el currículo basado en competencias se pone en marcha con escaso sustrato teórico y empírico respecto al significado de las competencias, cómo enseñarlas —suponiendo que esto sea posible— y cómo valorar su desarrollo o adquisición por parte de los alumnos. La falta de experiencia en la implementación de un currículo basado en competencias, privativa no sólo de nuestro caso sino al parecer de todos los sistemas educativos del mundo desarrollado, sumado a las restricciones propias que caracterizan a la educación superior en el país (falta de credibilidad de los profesores en los beneficios de las reformas, infraestructura física y condiciones laborales poco propicias para la innovación en el aula, escasa o nula formación docente para atender las demandas del nuevo enfoque, cultura escolar conservadora, entre otros), han conformado el caldo de cultivo para que la reforma del currículo simplemente no logre calar hondo en los centros escolares, por más que las autoridades del ramo se empeñen en declarar que su modelo educativo basado en competencias se está aplicando en las aulas. Este breve escrutinio revela sólo algunos de los problemas que las IES están viviendo, muchos de los cuales siguen sin resolverse, lo que supone una serie de dificultades que los críticos, surgidos como setas en este bosque de confusión, aprovechan muy bien para lanzar sus diatribas en contra de las competencias en educación.

La mayor parte de la literatura en castellano que circula en nuestro medio parece proclive a destacar las bondades de un currículum y de un aprendizaje basado en competencias, mostrando una postura acrítica. Pero la verdad es que estamos ante un tema espinoso, polémico y complejo, en torno al cual reina la desorientación más que la certidumbre. Podríamos decir que es un tema del que se habla mucho pero del que se sabe poco: ¿qué significa el concepto competencias?, ¿cómo distinguirlo de otros conceptos cercanos como habilidad, conocimiento, destreza, capacidad, aptitud, estándar?, ¿cómo diseñar e implementar un currículum por competencias?, ¿cómo evaluar las competencias? (MORENO, 2012). Son algunas de las cuestiones pendientes

de resolver, si bien existen algunas propuestas que han sido formuladas en el plano del discurso, en la práctica el tema está lejos de haber sido resuelto.

Ni siquiera en el plano conceptual existe una teoría lo suficientemente robusta y articulada sobre la que pudiera asentarse el enfoque de competencias en educación, tampoco existe consenso respecto al concepto de competencia (BOON y VAN DER KLINK, 2002). En estas coordenadas, se afirma que:

Los problemas para conceptualizar qué entendemos por ‘competencias’ provienen de la ambigüedad y polisemia del término, dentro de un campo (capacidad, habilidad, aptitud, destreza) cuyas fronteras son difusas, no existiendo bases firmes para una definición teóricamente fundada; que lo convierte en un término ‘borroso’, en otros casos ambiguo y contradictorio (BOLÍVAR, 2010, p. 31).

Por consiguiente, no resulta difícil imaginar las dificultades que surgen cuando se quiere implantar un currículum por competencias (DÍAZ BARRIGA, 2006).

## **2. LOS DEFENSORES Y LOS OPOSITORES DE LAS COMPETENCIAS**

En el actual proceso de reforma curricular se pueden identificar básicamente dos posturas predominantes: **1)** los defensores a ultranza que parecen convencidos de las virtudes del enfoque de competencias y le miran como una «tabla de salvación» para atajar los viejos y nuevos problemas educativos, y **2)** los detractores o escépticos que muestran un abierto rechazo a las competencias en educación, quienes miran con recelo y desconfianza todo lo que tenga que ver con este tema.

En relación con este último grupo, podemos afirmar que algunas de sus críticas son razonables y otras francamente carecen de bases sólidas, lo que en ocasiones ha generado un falso debate. El enfoque de competencias en educación ha recibido diversas críticas, algunas son internas, es decir referidas a lo que pedagógicamente pueda suponer de inconvenientes la introducción de las competencias. Otras, la mayoría, son externas, es decir, que ponen en relación las competencias con dimensiones externas del mundo educativo. Las críticas pueden situarse en distintos planos: social, político, y propiamente pedagógico o educativo. En este documento vamos a referirnos a algunas de las críticas más frecuentes que se formulan a las competencias en general, no con el fin de sumar adeptos o lograr la conversión de los escépticos y conspiradores sino con el

propósito de fortalecer la reflexión y contribuir al debate con algo más que apreciaciones de sentido común.

### **3. ALGUNAS CRÍTICAS AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN**

1. El concepto competencia se relaciona en su origen con determinadas orientaciones conductistas, y se ha empleado principalmente en el ámbito profesional y empresarial (formación para el empleo y gestión de recursos humanos). Por esta razón es que a las reformas actuales con un enfoque por competencias se les acusa de hacerlo en función de las demandas del mundo empresarial e industrial. Se establece un símil entre la pedagogía por objetivos que fue congruente con un modelo de formación y organización del trabajo en la primera sociedad industrial, y la pedagogía por competencias que vendría a adecuarse a las exigencias polivalentes y de producción flexible en el siglo XXI, en una economía del conocimiento que demanda un aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning). Confundiendo y colocando en un mismo plano orientaciones diferentes (conductismo, taylorismo, enfoques empresariales, movimiento basado en competencias...) se puede formar la amalgama que se desee, al servicio de lo que se quiere criticar, como una visión mercantil de la educación.

La «pedagogía por objetivos» es una denominación muy amplia en la que caben muchas cosas y actualmente su empleo tiene una connotación negativa, se corresponde con un enfoque pedagógico conectado con el conductismo y con el paradigma de investigación educativa denominado «proceso-producto», que tuvo su auge en la década de los sesenta. No obstante, este enfoque derivó —más directamente vinculado con las competencias— a una «pedagogía del dominio» (Mastery Learning); y a una modalidad de «entrenamiento» en la formación docente (formación basada en competencias). Sin embargo, la noción de competencia podría ser desconectada del conductismo y vinculada a actividades mentales complejas. Además, no hay que olvidar que el término «competencia» proviene del ámbito empresarial y laboral, por lo que debe ser «aclimatado o adaptado» debidamente al campo de la educación, sino queremos —como afirman los críticos— subordinar la educación a las demandas del mercado laboral. Si originariamente la educación por competencias pretende cualificar para un puesto de trabajo específico, cuando la trasladamos a la educación superior (formación



profesional) es preciso pasar del foco en el buen desempeño de una actividad laboral a una formación amplia e integral.

Desde enfoques más amplios y comprensivos, las competencias se definen en los siguientes términos:

Michael Eraut (1994) distingue entre un concepto situado socialmente (capacidad para realizar tareas y roles de acuerdo con estándares esperados) y otro situado individualmente (capacidades o características personales requeridas en un trabajo o situación). El autor se inclina por una definición situada socialmente, dado que la noción de competencia es central en las relaciones entre profesionales y clientes, recomienda emplear el término «capacidad» para describir el concepto situado individualmente (aptitudes que una persona tiene para pensar o hacer, dado un contexto apropiado para demostrarlo). Para este autor una «competencia» es la habilidad para realizar tareas y roles requeridos según los estándares esperados. Las capacidades se relacionan con operaciones específicas, las competencias tienen un significado más amplio referido a situaciones complejas.

Para Roegiers (2010) una competencia es la posibilidad que posee un individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos —conocimientos, saberes, esquemas, automatismos, capacidades, «saber-hacer» de diferentes tipos— con objeto de resolver una familia de situaciones-problema.

Mientras que para Rychen y Salganik (2001) del Proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico), una competencia es la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tarea adecuadamente. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales.

Por último, para Tardif (2008) una competencia es un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos.

Alejados de planteamientos conductistas, de definiciones simplistas o reducidas a interpretaciones neoliberales e incluso descontextualizadas, las competencias, se insertan en corrientes actuales de la acción y la cognición situada o del aprendizaje

situado. Siguiendo estos planteamientos teóricos de orientación socio-constructivista, la competencia se define en función de las nociones de recursos y situaciones.

Los recursos se han introducido recientemente en la pedagogía y hacen referencia a los conocimientos, habilidades para actuar (saber actuar) y a las habilidades sociales que cualquier persona moviliza a la hora de resolver una situación compleja. En tanto que las situaciones se refieren a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas en aras a llevar a cabo una tarea específica. Las competencias se desarrollan a través de la movilización de recursos en situaciones complejas. Por tanto, las situaciones como los recursos se convierten en elementos indispensables en el proceso del aprendizaje.

Más allá de las críticas legítimas que se pueden formular a un (mal) uso y abuso del concepto, su empleo puede ser fértil cuando sirve para cuestionar el currículum disciplinar heredado, para abogar por unas competencias generales y específicas que todo buen profesional debe poseer. En la lucha contra el fracaso escolar o, mejor, contra la fatalidad de unos alumnos dotados y otros no, se trata —por un lado— de determinar los aprendizajes imprescindibles para todo profesional, y por otro, de dar un sentido al trabajo escolar con unos aprendizajes contextualizados y funcionales.

2. El enfoque de competencias forma parte de un vasto proyecto que subordina la escuela a las demandas económicas del nuevo capitalismo, enmarcado dentro de la globalización neoliberal.

Este planteamiento es común escucharlo entre profesores universitarios y demás intelectuales. Desde luego que hay una relación entre el contexto de globalización actual y el desarrollo del enfoque de competencias. Por eso se ha aludido que las competencias se inscriben en un amplio proceso de instrumentalización de la escuela al servicio de la economía. En este sentido los procesos de integración económica y sociocultural demandan resituar la formación de los recursos humanos, de forma que se hagan más competitivos en el nuevo entorno económico, mediante la adquisición de los conocimientos y habilidades útiles para insertarse en las nuevas modalidades de producción y organización del trabajo. Ahora no basta que el individuo cuente con una cualificación profesional para toda la vida, se requiere un trabajador más flexible, capaz de adaptarse a los incesantes cambios en el ámbito de la producción, del trabajo y del empleo. Asegurar la productividad constante de la mano de obra, exige que el trabajador

esté dotado de una gran flexibilidad, algo que le puede proporcionar un enfoque por competencias y una cualificación fija. En este tenor se afirma que:

en una sociedad moderna, la búsqueda de eficacia justifica una reorganización permanente del trabajo. La globalización obliga a ser más competitivo. Sólo pueden sobrevivir las organizaciones flexibles. Éstas exigen entonces que sus asalariados se adapten constantemente a nuevos productos, nuevas tecnologías, nuevos conocimientos, nuevos métodos, una división y organización del trabajo en permanente modificación (PERRENOUD, 2012, p. 42-43).

El discurso de las competencias se inscribiría en el contexto actual de transición de una sociedad industrial basada en el trabajo, propia de la primera modernidad a una sociedad basada en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas. En lugar de una cualificación para un puesto fijo y permanente, los actuales cambios económicos asociados a la sociedad del conocimiento, requieren trabajadores flexibles y adaptables. La formación por competencias posibilita adaptarse a nuevas situaciones, al tiempo que poner en juego los saberes adquiridos; por lo que hay una similitud con las demandas actuales del mundo de la empresa. Puede suponer, por ello mismo, ceder a perspectivas empresariales o eficientistas en la educación.

Pero el enfoque de competencias en educación no tiene porque significar una sumisión al mundo empresarial y al mercado laboral, más bien, hay una confluencia entre dos corrientes ideológicas (mundo laboral y currículo orientado a competencias), que emplean las mismas palabras sin tener que compartir las mismas perspectivas. Después de todo, la transferencia de conocimientos aprendidos ha sido desde siempre una preocupación de toda buena pedagogía (PERRENOUD, 2001). Como señala este mismo autor, los historiadores dirán en el futuro si los programas orientados por competencias fueron «una profunda regresión en la emancipación de las personas y no un desarrollo democrático de las sociedades o, al contrario, un progreso».

La exigencia de contar con un mercado laboral flexible comporta, a su vez, una flexibilidad de los sistemas de formación, de manera que posibiliten un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dado que los puestos de empleo permanente serán cada vez más escasos, importa la empleabilidad, lo que exige educativamente mayores niveles de formación, se requiere una formación competencial amplia, no restringida a habilidades específicas, buscando la transferencia de dichas competencias.

Lugar de «tener» una cualificación para un puesto de trabajo concreto, se impone una lógica de «ser» competente, que posibilite la capacidad de adecuarse a las mutaciones numerosas e imprevisibles que se puedan dar en cada momento. En el nuevo ordenamiento económico el conocimiento se transforma en una fuerza productiva de primer orden, desplazando al trabajo y al capital, lo que exige trabajadores con amplias competencias para moverse en la sociedad del conocimiento, donde la ejecución de tareas ya no es independiente de su diseño.

En este tenor, Perrenoud (2001) plantea que valorar los saberes vivos, conectados con las prácticas sociales, que sean instrumentos útiles para actuar sobre el mundo, no es un sueño neoliberal. Esta idea está en el fundamento de una escuela democrática. El enfoque por competencias no pretende otra cosa que permitir a cada uno aprender a servirse de sus saberes para actuar. Esto conecta con la vocación más idealista y más militante de la escuela. Dejar la noción de competencia al mundo de la empresa sería renunciar a la vocación liberadora de la educación escolar y a la idea de que el saber da el poder si se sabe servirse de él.

3. El enfoque de competencias defiende una relación más pragmática con el saber, priorizando el saber hacer práctico. Los saberes adquiridos deben ser utilizables y transferibles. La cuestión es si las competencias privilegian la relación con la acción, en una vuelta al utilitarismo, desdeñando la relación con el saber. Un enfoque serio de las competencias jamás plantearía tal cosa, al contrario, se reconoce que sin conocimientos (saberes) no puede haber competencias, toda vez que los conocimientos constituyen uno de los principales recursos para ser competente, entonces lo que se solicita es priorizar saber responder a los problemas de la vida cotidiana, favoreciendo la inserción social y profesional de las personas.

Esto tiene que ver con lo que Gimeno (2008) señala en el sentido de que los planteamientos que toman como base el constructo competencias suelen tener en común tres enfoques:

a) Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas tradicionales que no aportan capacitación alguna al sujeto porque, una vez memorizados y evaluados, se erosionan en la memoria o se fijan como mera erudición.

b) Una orientación más precisa de este enfoque utilitarista de la enseñanza lo representan las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación.

c) Se trata de planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), las intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), las expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar). Pedir competencia en estos casos es reclamar, simplemente, efectividad de lo que se pretende en la educación.

Un saber «utilitarista» suscita, con razón, todo tipo de críticas, entendido como que sólo importa lo práctico material. Según determinadas interpretaciones, en el enfoque por competencias, el trabajo de los alumnos sobre resolución de tareas o situaciones no es una metodología, sino el objetivo mismo del enfoque. Por eso, el objetivo mismo no es el saber, sino el saber-hacer. Esto puede suponer el abandono de los saberes.

Se afirma que los conocimientos son uno de los principales recursos para ser competente pero que:

una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (PÉREZ GÓMEZ, 2008, p. 77-78).

En esta definición se puede apreciar claramente que, desde una perspectiva amplia e integral, las competencias van más allá de una relación pragmática con el saber y no se limitan a priorizar el saber hacer práctico, sino que se trata de un hacer complejo que necesariamente requiere la articulación y movilización saberes o conocimientos, entre otros elementos.

4. La modernización psicologicista de las políticas educativas ha propiciado que en educación se deje al margen el análisis más crítico de los contenidos a enseñar y a aprender en las escuelas, centrándose prioritariamente en las capacidades.

Esta tendencia tiene que ver con el protagonismo que la psicología ha alcanzado en las últimas décadas, lo que le ha permitido apropiarse de buena parte del discurso educativo, desplazando a otras disciplinas (sociología de la educación, pedagogía, didáctica, epistemología...) que en el pasado tuvieron un papel más relevante, algunos autores se refieren a este fenómeno como la psicologización de la educación. Lo anterior no deja de ser paradójico en una época en que se reconoce que los problemas educativos son cada vez más complejos, por tanto, para su comprensión y posible solución, se requiere el empleo de enfoques interdisciplinarios y multirreferenciales.

El énfasis se pone en el sujeto individual y en sus capacidades cognitivas (o competencias) para aprender o para educarse. Como hemos visto, la palabra «competencias» tiene un carácter polisémico y sus orígenes se sitúan en la psicología conductista y en la teoría del capital humano. Las reformas educativas basadas en competencias aparecen como el remedio a una pobreza detectada en las prácticas de aula, en los modelos didácticos con los que se viene trabajando. Pero se olvida tomar en cuenta las condiciones en las que desempeña su trabajo un profesorado al que se le insta a cambiar, pero sin llegar seriamente a implicarlo (TORRES, 2008). Desde luego, habrá que incluir en el análisis de su quehacer profesional la influencia del contexto socio-cultural y las condiciones institucionales en que se desempeña, las cuales seguramente determinan en buena medida sus posibilidades de decisión y actuación (MORENO, 2009).

5. La enseñanza centrada en competencias encierra más una aspiración que un concepto con un significado claro.

Desde una perspectiva crítica se menciona que con la enseñanza basada en competencias se ha creado la necesidad de cambio y ante la urgencia de mejorar los sistemas educativos la primera tentación es la de proponer reformas nuevas, antes de evaluar las anteriores, o de conocer lo que funciona bien y lo que no funciona en el estado actual del sistema educativo.

De hecho, en México no contamos con una cultura de evaluación que permita conocer los alcances y limitaciones de una reforma curricular antes de emprender otra que reemplazará a la anterior, de suerte que en muchas IES los cambios se suceden uno tras otro sin que haya un compás de espera que permita hacer un balance moderado y sensato de lo conseguido hasta ese momento y de lo que aún falta por lograr, por eso es que muchos profesores (sobre todo los de mayor antigüedad en el gremio), muestran cierto hartazgo y desencanto ante una nueva reforma que se les presenta, como es el caso del actual currículo basado en competencias. En las reformas la premura de tiempo suele ser lo habitual y ya sabemos que «la prisa es mala consejera».

Los modelos curriculares que se han implantado en la última década en el país (en todos los niveles educativos) adolecen de una serie de problemas:

Hay una pobreza metodológica en los estudios evaluativos del currículo. Muestran poca pluralidad en sus enfoques y modelos evaluativos... la mayoría de los estudios utilizaron cuestionarios y encuestas. Para muchos evaluar consiste en elaborar un reporte a partir de aplicar instrumentos cuantitativos. Tampoco se han refinado los tratamientos estadísticos, se sigue empleando la estadística descriptiva y muy poco la estadística inferencial (CARLOS y MORENO, 2013, p. 323).

Esto quiere decir que las evaluaciones curriculares realizadas en años recientes no sólo son poco novedosas sino que además su calidad es dudosa. En este escenario, resulta difícil pensar que el concepto de competencias (y la reforma del currículo que conlleva) pueda pasar de ser una aspiración para convertirse en una noción clara, a condición de que se cambien o modifiquen sustancialmente los componentes que han sido descrito antes.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

La adopción del enfoque de competencias demanda asumir una concepción amplia e integral de las competencias desde una perspectiva socioconstructivista, deslindándose de visiones estrechas cercanas al conductismo y al enfoque empresarial en educación, que prima el utilitarismo del conocimiento y desdeña los saberes, empobreciendo la formación al grado tal, de entenderla como una capacitación para el trabajo. También habrá que introducir cambios en la concepción, diseño y desarrollo del currículum, así como en las formas de enseñar y aprender. Esto implica crear nuevos

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

En las reformas emprendidas hasta ahora en el país, se encuentran muy pocas alusiones a la formación que van a necesitar los docentes para poner en práctica la nueva propuesta pedagógica, si exceptuamos el énfasis puesto en la necesidad de la renovación de los métodos de enseñanza. Y no aparecen referencias a su trabajo cotidiano en el aula y muy poco a los contextos de aplicación, cada vez más difíciles, en los que se mueven los profesores. Todo esto, sin olvidar que:

Reformar las estructuras y mejorar al mismo tiempo las mentalidades, las prácticas y los resultados educativos son empeños extremadamente complejos y conflictivos (ESCUADERO MUÑOZ, 2006, p. 70).

Como hemos visto, las objeciones y resistencias al enfoque de competencias en educación suelen ser tanto internas como externas, algunas emplean argumentos bien fundados y otras parecen poco fundamentadas. Sea como sea, lo cierto es que la reforma de la educación superior que promueve un currículo basado en competencias ha ido cobrando fuerza en los últimos años. Pero se corre el riesgo de que tanto afán renovador pueda quedarse en mera retórica y en un discurso vacío, si no se producen en las IES los cambios de fondo que se requieren en las condiciones, los recursos y medios que garanticen su implantación; es decir, el currículo basado en competencias puede convertirse en una excelente oportunidad para renovar la docencia universitaria tan necesitada de cambios y mejoras, o bien, pasar a la historia como una reforma más que sólo roza la superficie de la educación superior sin ir al fondo de los problemas, dando la razón a las voces críticas que objetan su sentido y finalidades en educación.

## REFERENCIAS

BARNETT, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity, **Higher Education**, 40, 409-422. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

BOLÍVAR, A. (2010). **Competencias básicas y currículum**. Madrid: Síntesis.

BOON, J. y VAN DER KLINK, M. (2002). Competencies: The triumph of a fuzzy concept, **Academy of Human Resource Development Annual Conference**, Honolulu, HA, 27 de febrero a 3 de marzo, Proceedings vol. 1, p. 327-334.



CARLOS, J. y MORENO, T. (2013). Evaluación y currículo, En: DÍAZ BARRIGA, A. (Coord.). **La investigación curricular en México 2002-2011**. Colección Estados del Conocimiento. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, p. 263-311. México: ANUIES/COMIE.

DÍAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, **Perfiles Educativos**, 28 (2), 7-36.

ERAUT, M. (1994). **Developing professional knowledge and competence**, Londres: Falmer Press.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2002). **La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?**, Barcelona: Ariel.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006). **El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?**, España: ICE-Universidad de Murcia.

FULLAN, M. (2001). **The new meaning of educational change**, New York: Teacher College Press, 3th. Edition.

GIMENO, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J. (Comp.). **Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?**, p. 15-58. Madrid: Morata.

HOUSE, E. R. (1974). **The politics of educational innovation**. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corp.

LÓPEZ, R. (2001). Las formas de gobierno en las IES mexicanas, **Revista de la Educación Superior**, ANUIES, XXX (2), Núm.118, 55-77.

MORENO, T. (2009). La enseñanza universitaria: una tarea compleja, **Revista de la Educación Superior**, ANUIES, Vol. XXXVIII (3), (131), 115-138.

MORENO, T. (2010). El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces. **Revista de la Educación Superior**, ANUIES, XXXIX (2), (154), 77-90.

MORENO, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. **Sinéctica**, 39.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, En: GIMENO, J. (Comp.). **Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?**, p. 59-102. Madrid: Morata.

PERRENOUD, Ph. (2001). The key to social fields: Competencies of an autonomous actor. In D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (eds.). **Definition and selection key competencies**, p. 121-149. Gottingen: Hogrefe & Huber.

PERRENOUD, Ph. (2012). **Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?** Barcelona: Graó.

ROEGIERS, X. (2010). **Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza.** México: FCE.

RYCHEN, D. S. y L. H. SALGANIK (eds.) (2001). **Defining and selecting key competencies**, Gottingen: Honogre y Huber.

TARDIF, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.**

[TORRES, J. \(2008\). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo se competentes sin conocimientos.](#) En: GIMENO, J. (Comp.). **Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?**, p. 143-175. Madrid: Morata.

Recebido em 18 de janeiro de 2016.

Aprovado em 26 de fevereiro de 2016.