

El enfoque por competencias. Una perspectiva desde la complejidad para los sistemas educativos terciarios

Alexánder López Orozco¹

Pedagógica Universidad de la Salle, Costa Rica

Recibido: 26 de enero de 2015 - Revisado: 26 de marzo de 2015 - Aceptado: 23 de junio de 2015.

Resumen

La crisis actual de los sistemas educativos terciarios –entendida como crisis de los modelos hegemónicos– referida a cómo contribuir a la construcción de conocimiento en los estudiantes y sobre todo, a la definición hegemónica clásica de cuál es el conocimiento válido, indica una novedad en nuestro tiempo: una transformación del hecho educativo de una naturaleza totalmente diferente a los cambios que la educación debió enfrentar años atrás. El problema en la actualidad va más allá de la ampliación de la cobertura educativa y de cómo mejorarla. Ahora, hay que repensar el modelo y para hacerlo se deben redefinir tres aspectos fundamentales: qué se entiende por sujeto aprendiente; qué se entiende por sujeto (docente) que ayuda a construir el conocimiento; y, qué se entiende por conocimiento válido. Es a partir de estas reflexiones que se enmarca en este escrito el enfoque por competencias basado en la complejidad.

Palabras clave: crisis, competencias, complejidad, educación.

Puede citar el presente artículo así: López, A. (2015). El enfoque por competencias. Una perspectiva desde la complejidad para los sistemas educativos terciarios. *Revista Ciencias Humanas*, 12, 21-29.

-
1. Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle. Fonoaudiólogo de la Universidad del Valle. Magíster en Administración en Gestión y Desarrollo de la Educación, del Instituto Politécnico Nacional de México. Doctorando en Educación con énfasis en mediación, de la Pedagógica Universidad de la Salle, Costa Rica.

The competency-based approach. A complexity perspective for tertiary education systems

Abstract

The current crisis of tertiary education systems understood as a crisis of hegemonic models of how to contribute to the construction of knowledge in students, especially the classic hegemonic definition of what is valid knowledge indicates a novelty of our time, and this is, that we are facing a transformation in the educational process which is a totally different education changes once faced nature. The problem today is beyond the expansion of educational coverage and improving it, now we have to rethink the model, and to do so must redefine three fundamental aspects: what is meant by learner subject; what is meant by subject (teaching) that helps build knowledge; and what constitutes valid knowledge, and it is from these reflections from where part of this paper the skills approach from complexity.

Keywords: crisis, skills, complexity, education.

Introducción

Los sistemas educativos, lejos de ser un fenómeno espontáneo, son instituciones sociales que se desarrollaron en un momento determinado de la historia para dar respuesta a necesidades concretas emergentes. Desde sus orígenes, los sistemas educativos se han considerado el dispositivo mediante el cual se distribuye el conocimiento que se considera socialmente válido (Unesco, 2009).

El presente trabajo tiene como objetivo hacer una reflexión sobre el enfoque por competencias, con una mirada desde la perspectiva de la complejidad para los sistemas educativos terciarios actuales, pues es desde este enfoque que se trasciende ineludiblemente la orientación tecnocrática y meramente instrumental seguida por muchas instituciones de educación superior en la formación de los estudiantes. En esta vía, el documento aborda los siguientes aspectos: un sistema

educativo para la sociedad del conocimiento; el enfoque por competencias como una visión desde la complejidad, y cuestiones al enfoque por competencias. Finalmente, se establecen algunas conclusiones.

El enfoque por competencias. Un enfoque desde la complejidad para los sistemas educativos terciarios

En medio de la crisis de los sistemas educativos terciarios, las competencias se proyectan como una perspectiva para mejorar la calidad de la educación, los procesos de capacitación para el trabajo y la formación de investigadores en las diversas instituciones educativas. A través de las competencias se trasciende el énfasis de la educación tradicional en la memorización de conocimientos descontextualizados de las demandas del entorno, pues se fundamentan

en el análisis y la resolución de problemas con sentido para las personas, con flexibilidad, autonomía y creatividad (Rueda, 2009).

A partir del currículo, las competencias pueden favorecer de manera importante el mejoramiento de la calidad de la educación. Con ellas es posible identificar los requerimientos del mundo social y laboral-profesional de una manera sistematizada, con el fin de orientar el diseño de los contenidos y la planeación de las estrategias didácticas y de evaluación. Además, favorecen la vinculación de las instituciones educativas con los entornos en los que viven y se desenvuelven las personas (Rueda, 2009).

Sin embargo, hoy en día estamos en presencia de una serie de vacíos en el enfoque por competencias que dificultan de manera significativa su empleo en la educación (formal, no formal e informal, técnica, tecnológica y profesional). Tales vacíos se deben en gran medida a una falta de claridad epistemológica en dicha propuesta y al seguimiento con frecuencia de una lógica simple en la conceptualización y aplicación (Tobón, 2001).

Desde el surgimiento del enfoque por competencias, las perspectivas para su desarrollo muestran posibilidades restringidas o amplias y complejas, según la argumentación de distintos autores y las experiencias en diferentes países.

Los sistemas educativos terciarios son instituciones de la sociedad para la generación y construcción de conocimientos que ella misma ha estimado válidos para su crecimiento y reproducción. La educación superior es la encargada de la edificación del conocimiento en los estudiantes, a través de acciones docentes encaminadas a la estructuración de los modelos de la ciencia que no se adquieren por interacción con otros grupos socializadores. Sin embargo, los sistemas educativos actuales desconocen los últimos desarrollos de la epis-

temología que redefinen hoy el conocimiento en los ámbitos de la discusión académica (Unesco, 2009).

La crisis que afecta a estos sistemas está llevando a una redefinición profunda de los modos de hacer ciencia y del lugar de la ciencia y el conocimiento dentro de la sociedad. La problemática parte de la idea de que los cambios que tienen lugar en el pensamiento científico contemporáneo modifican tanto la perspectiva del saber, como los ideales de racionalidad (Sotolongo y Delgado Díaz, 2006). El lugar predominante de la creación de la ciencia contemporánea es de carácter no clásico. Es decir, no son creaciones como las de siempre, pues los instrumentos y el objeto portan elementos inherentes de incertidumbre, emergencia, no linealidad, bifurcación y autonomía. Los efectos de su funcionamiento escapan a la capacidad de predicción y control de sus creadores, lo que hace problemático establecer correlaciones-pronóstico y control efectivo a largo plazo (Unesco, 2009).

Es un hecho el cambio de la ciencia y la vida cotidiana, razón por la cual se configuran problemas nuevos y se produce una revolución en el saber que pasa inadvertida con frecuencia. Esta revolución propone una sacudida en la concepción del hombre, en los modos de concebir y producir el conocimiento y en la ciencia misma. Uno de los cambios sustanciales que esta revolución trae consigo es la modificación del lugar del conocimiento científico en el sistema del saber humano, lo que conduce a la elaboración de un saber nuevo que avanza de la mano de las soluciones teóricas innovadoras y en lo que respecta al aprendizaje en la educación terciaria puede desembocar en el enfoque por competencias.

Las ideas de la complejidad priorizan una mirada de las características propias de la realidad social y no social que nos rodea. Se comienza a comprender el mundo como un sistema

dinámico en el que las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y su entorno resultan tan importantes como el análisis de los componentes mismos (Unesco, 2009).

Un sistema educativo para la sociedad del conocimiento

La sociedad de principios del siglo XXI se ha definido como la sociedad del conocimiento por la generación y producción de conocimiento (científico) en ella. Sin duda, este ha sido el motor del desarrollo económico y social de la humanidad, pero la novedad de esta era radica, precisamente, en que el tipo de conocimiento que sirve a los efectos de mover este motor es de índole diferente de lo que ha sido hasta ahora. Por ello, hoy en día la educación terciaria en muchos casos se ha quedado sin rumbo, pues no cuenta con las respuestas a las demandas de la nueva sociedad y las nuevas realidades concretas emergentes.

Las bases de la modernidad se han derrumbado y el metarrelato basado en la razón ilustrada que cohesionaba y articulaba el todo social, se ha mostrado falso y sin capacidad legitimadora (Lyotard, 1979, Najmanovich, 2008). El sistema educativo se ha quedado sin "sentido" porque un nuevo relato surgido de la sociedad de la información y de la comunicación se impone y conlleva una nueva definición de conocimiento que conduce a una nueva práctica científica que redimensiona al hombre y genera una apertura mental que no se ha visto.

Esta nueva racionalidad –es decir, la manera de comprender cómo funciona la realidad– no se basa en una relación de causalidad o en una explicación de la realidad que asume esta como inmutable con leyes que pueden conocerse. La era del conocimiento se basa en otro conocimiento; uno que no entiende el cambio como disrupción del orden, sino como innovación permanente generada por un caos

muchas veces incomprensible al entendimiento humano. Uno en el que la ciencia no es solo descripción de las "leyes naturales" y explicación de los fenómenos, sino que lleva a la creación y modificación de la naturaleza y por lo tanto otorga un nuevo lugar al protagonismo humano.

Para la mayoría de los docentes resulta improbable admitir el caos en las situaciones cotidianas; caos en el sentido de admitir lo no regular, lo no estandarizado, lo inusual, el desorden que forma parte del orden, la incertidumbre, la no linealidad y la indeterminación, cuestiones que están, sin lugar a dudas, presentes en nuestra realidad educativa; esto es, en los procesos de construcción del conocimiento dadas en las dinámicas que acontecen en los ambientes educativos. La no linealidad procesal de construcción del conocimiento hace evidente la existencia de dinámicas por fuera de parámetros regulares estandarizados que constatan la existencia de momentos de bifurcaciones y fluctuaciones en los procesos dinámicos de la vida (Maturana, 2002, p. 26).

El desafío en el ámbito de los sistemas educativos es cómo resuelve la nueva sociedad la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características debe tener dicho conocimiento para que sea socialmente válido y cómo se organiza el entorno social para hacer posible el aprendizaje.

El enfoque por competencias como enfoque desde la complejidad

Uno de los primeros argumentos esgrimidos para impulsar el enfoque por competencias es la existencia de un mundo cada vez más diverso e interconectado, que produce continuamente mayor información, entre otros factores, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, las

cuales, paradójicamente, también abonan a la formulación de nuevos desafíos para las sociedades que aspiran un crecimiento económico con equidad (Rueda, 2009).

El reconocimiento de la complejidad de producir ciencia y desarrollar conocimiento en la actualidad, llevó al planteamiento del concepto de competencia que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas de la realidad, apoyándose en recursos psicosociales (incluidas las destrezas y actitudes) en un contexto particular. Al manejo de herramientas, tanto físicas como socioculturales, se agrega su comprensión y adaptación a los propios fines de las personas y a su uso interactivo (Rueda, 2009).

Las competencias deben contribuir, igualmente, en la revisión de los diseños curriculares y las estrategias a fin de que estos garanticen su logro en el sistema educativo terciario. Asimismo, podrán contribuir al diseño de las formas de evaluación de las competencias seleccionadas, asignándoles un lugar nuevo a los procesos de evaluación, los cuales deberán enfocarse más en reconocer los avances graduales hacia el dominio o perfeccionamiento permanente, que en el cumplimiento de su función de certificar el aprendizaje (función sumativa) y cumplir más su papel de orientación diferenciada de los distintos avances de los estudiantes (función formativa). Esto implica un desplazamiento del papel central del profesor como único agente de la evaluación, para pasar a ser un colaborador en la construcción del conocimiento en el estudiante y una mayor participación de otros actores en el diseño y la puesta en marcha de las distintas formas de evaluar (Rueda, 2009).

Sin embargo, las discusiones actuales sobre la educación coinciden ampliamente en los diagnósticos pero no en las soluciones. El acuerdo de concebir el sistema educativo terciario como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, en lugar de un proceso de

construcción del conocimiento, se encuentra hoy frente a un cuello de botella, ya que no se coincide sobre cuáles son las reformas para lograrlo.

Se requiere avanzar todavía en el sentido de qué resultados se buscan en quien aprende, y para ello es pertinente traer a discusión el enfoque de las competencias. Este concepto, nacido como parte de la reflexión sobre formación profesional en las dos últimas décadas del siglo pasado, ha generado no pocas controversias en el campo educativo. La educación y la capacitación basadas en competencias han cobrado un auge en todo el mundo, particularmente en los países que se propusieron ofrecer a los jóvenes una pertinente, eficaz y eficiente educación (Unesco, 2009).

El concepto de enfoque por competencias remite a la idea de aprendizaje significativo, en el que la noción de competencia tiene múltiples acepciones: la capacidad expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, y qué se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente en un entorno real o en otro contexto, todas las cuales presentan cuatro características en común: la competencia toma en cuenta el contexto; es el resultado de un proceso de integración; está asociada con criterios de ejecución o desempeño, e implica responsabilidad, colaboración e interacción, entre otras.

Por su naturaleza y por la forma como se adquieren o desarrollan, las competencias se clasifican usualmente en académicas, laborales y profesionales. En lo que concierne a las competencias académicas, estas promueven el desarrollo de las capacidades humanas para resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender.

Competencias insoslayables en el mismo sentido, son aprender a emprender para lograr de acuerdo con cada tipo de educación; aprender a indagar; aprender a aprender; aprender a estudiar, y aprender a investigar. En términos de una visión prospectiva de la educación, hay que aplicar los siete saberes para la educación del futuro que propone Edgar Morin (1999a).

El paradigma de la complejidad y el enfoque por competencias, exige del docente un posicionamiento en términos de qué tipo de sociedad (de la información, del conocimiento) tiene en su haber. En este sentido, el posicionamiento y la superficie de inscripción del profesor como colaborador en la construcción del conocimiento, son dignos de tomarse en cuenta, porque serán el filtro (los lentes) a través de los cuales el que aprende interpretará la realidad (su paradigma).

El término competencia ha encontrado cierto grado de aceptación en el lenguaje de la práctica universitaria, si bien con grados de significación, resistencia y sospecha diferentes, lo cual lo ha convertido en un enfoque problemático. Un curriculum universitario sería, bajo estos términos, una propuesta para cultivar un haz de competencias cuyo logro es rotulado como un "título profesional" o "grado académico", haciéndose la universidad el aval ante la sociedad de las capacidades instaladas en su egresado (Hawes, 2006-2007).

Desde una perspectiva de formación, competencia puede ser definida en términos restringidos o amplios, en una suerte de *continuum* entre ambos extremos. La definición de competencia en sentido estricto, propia del análisis funcional, corresponde a tareas unitarias que son desglosadas en sus componentes, cada uno de los cuales es aprendido en secuencia y cuyo logro constituye el dominio de la competencia.

Por otra parte, el concepto de competencia en sentido más amplio considera un haz de tareas

de diferente índole, que en conjunto configuran una capacidad para resolver ciertos tipos de problemas, a la que se asocian capacidades para contextualizar los problemas, atender variables no técnicas (sociales o éticas, por ejemplo) o complementar el propio trabajo con el de otros expertos, dado que se asume tendrá una mirada sobre el usuario (Hawes, 2006-2007).

La tarea para los planificadores del curriculum será, precisamente, determinar los contenidos de las competencias, la duración de la formación, la constitución de equipos de formadores, la readecuación de los recursos didácticos, los formatos evaluativos. Visto en términos de la matriz lógica curricular, se trata de organizar las filas (o columnas, según sea el caso) en agrupaciones multitemáticas denominadas "módulos de dominio" de aprendizaje. Por cierto, es posible pensar en matrices lógicas curriculares multidimensionales que forman redes de alta complejidad (Hawes, 2006-2007).

El pensamiento lógico lineal tradicional se redefina en el marco del pensamiento tecnológico, el cual incluye operaciones de pensamiento pero las pone en acto en competencias de acción. En última instancia, este compromiso supone no solo la formación de competencias personales para la resolución de los problemas propios sino también la formación de las competencias que hoy demanda la vida del trabajo pero, como agregado, también la formación de competencias para la participación y para la vida ciudadana.

Por ello, enfoca los problemas desde la necesidad de su resolución, mezclando disciplinas, descubriendo campos nuevos que van surgiendo, porque la mirada está puesta en el problema y el problema nunca es disciplinar, sino que contiene efectos de distintas disciplinas. La universidad válida para la sociedad del conocimiento será aquella que sea capaz de organizar su tarea de construir el conoci-

miento con el objetivo de que sus alumnos desarrollen capacidades de resolver problemas del contexto a partir de la propia construcción del conocimiento, en donde el docente es un orientador que con sus acciones permite que se dé en el estudiante dicha construcción. En otras palabras, es la reevaluación de la idea que el conocimiento se transmite linealmente entre el docente y el estudiante.

Cuestiones al enfoque por competencias

El enfoque por competencias desde la complejidad implica, detenerse a pensar en lo metodológico, de lo contrario su implementación y funcionamiento serían un fracaso rotundo. Si no se profundiza en lo metodológico, en lo que tiene que ver con los métodos del cómo hacer, no se accedería al cambio y el modelo sería queda en sus actores principales (profesores y alumnos). La acción para que el modelo sea operativo debe estar encaminada con base en lo pedagógico, y dentro de ello a lo didáctico-metodológico, dirigido a cómo conducir el proceso de aprendizaje para lograr alumnos operantes en múltiples direcciones (Ruiz, 2000).

Algunos autores coinciden en que las competencias están desprovistas de su función pedagógica y de alguna manera se señala (aunque no de forma clara) cómo esta última lo presenta (Ruiz, 2000; Bernal, 2003; Minte, y Villalobos, 2006; Tobón, 2006). Debido a la desarticulación de las competencias con los enfoques pedagógicas, han surgido situaciones problema con la formación y cualificación de docentes que han impedido el aterrizaje del propio enfoque de competencias y sobre todo la evaluación del aprendizaje (Leyva, 2010).

Diseñar el currículo y sustentarlo en el enfoque de competencias no sirve de nada si no se comprenden los cambios que se requieren en la

práctica docente, ya que se haría lo mismo que se viene haciendo y se cometerían los mismos errores, en tanto que se simula una práctica que no corresponde para posteriormente afirmar que el enfoque de competencias no es útil.

Otra dificultad para el desarrollo del enfoque por competencias es la polisemia respecto del propio concepto de competencia, situación que lleva a diversas interpretaciones respecto de lo que se puede entender y cómo interpretar dicho concepto, y esto es observable en la diferente literatura que circula de este tema.

Conclusiones

En la dinámica de la educación terciaria es pertinente una nueva perspectiva de los saberes referidos al aprendizaje del ser humano, la cual supone un cambio dirigido a vencer la rutina de la simplificación y la superficialidad, del determinismo mecanicista, de la inercia, de la repetición acrítica de los mismos esquemas mentales y prácticos por la fuerza de la costumbre o por vicios profesionales que padecen los profesores en muchas ocasiones.

Es un cambio dirigido a superar la tentación del tradicionalismo y del acomodamiento, a no ser creativos y sobre todo, a desconocer las potencialidades para un aprendizaje verdaderamente significativo, los fenómenos emergentes, los errores, el despliegue de las subjetividades individuales y colectivas, con toda la espontaneidad y experiencia singulares que ellas portan, la riqueza de la cotidianidad y sus redes informales, en los nuevos escenarios educativos y en sus contextos, y de los nuevos valores y saberes, relativos a la capacidad de autoorganización e interacción de los grupos, que en ellas surgen constantemente.

La formación y la educación con base en el enfoque por competencias tienen como principal escollo el pensamiento simple, lineal y determinista que no les permite autocues-

tionarse frente a los intereses implícitos y reduccionistas. Por ello, es necesario hacer un proceso de crítica constructiva a este enfoque para integrar en él nuevas filosofías que favorezcan la formación humana integral y de la mano con los desafíos de la productividad y la competitividad, se entretejan los retos de la construcción de la autorrealización personal y la formación de una sociedad que favorezca la convivencia desde la ética ciudadana.

El enfoque por competencias en la educación representa desafíos importantes para la docencia y el proceso de aprendizaje, pues se requiere romper con prácticas, formas de ser, pensar y que conciben la función de la universidad como una simple acumulación de saberes que reproducen las formas de vida, la cultura y la ideología de la sociedad dominante, a través de un sistema educativo que valora los programas de estudios cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría sin la práctica.

El enfoque por competencias se plantea como una alternativa para el diseño curricular y el desarrollo del proceso de aprendizaje. Como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real e implica la resolución de problemas de la realidad concreta de una sociedad (Rueda, 2009).

Bibliografía

BERNAL, A. (2003). "El constructo *madurez personal* como competencia y sus posibilismos pedagógicos". En: *Revista Española de Pedagogía* LXI (225), pp. 243-262.

DÍAZ, Á. (2006). "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" En: *Perfiles educativos*. Tomado de www.redalyc.org.

HAWES, G. (2006-2007) *Curriculum universitario. Características, construcción, instalación*. Universidad de Chile.

LEYVA, Y. (2010) *Evaluación del aprendizaje. Una guía práctica para profesores*. Tomado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf

LYOTARD, J.(1979) *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. París: Editions de Minuit.

MATURANA, H. (2002) *Transformación de la convivencia*. Chile: Dolmen.

MINTE, M. y VILLALOBOS, C. (2006) *Gestión ética del trabajo pedagógico en el mundo globalizado. Aporte para el enfoque de competencias*. Horizontes Educativos, Ebsco. Fuente académica.

MORIN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.

NAJMANOVICH, D. (2008) *Mirar con nuevos ojos*. Buenos Aires: Biblos Editorial.

RUEDA, M. (2009). "La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 11, No. 2. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

RUIZ, M. (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. México, D.F. Instituto Politécnico Nacional.

SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline*. Londres. Barcelona: Granica.

SOTOLONGO, P. y DELGADO D. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Clasco.

TOBÓN, S. y FERNÁNDEZ, J. (2001). "El pensamiento complejo y la construcción de términos científicos: un enfoque desde la cartografía

vincular conceptual". En: *Memorias del IV Seminario Nacional de Terminología*. Medellín: ITM, octubre 12.

TOBÓN, S. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.