

EL PROBLEMA DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN GENERAL

The competency problems in general education

ARTURO DE LA ORDEN HOZ
Universidad Complutense de Madrid

El artículo pretende fundamentalmente determinar con precisión el grado de compatibilidad entre la *educación general*, propia de los niveles Primario y Secundario Obligatorios, y la educación basada en competencias, CBE, vinculada en su origen y en sus requerimientos al modo de intervención educativa que conocemos como *entrenamiento*.

El intento americano de cambiar en profundidad la capacitación inicial del profesorado de Educación Primaria (década de 1970) y la reforma del entrenamiento laboral y técnico-profesional en Europa, USA, Canadá y Australia (década de 1990) constituyen el origen inmediato del actual movimiento de educación basada en competencias, EBC. Ambos movimientos aportaron las ideas que constituyen hoy el núcleo conceptual de este enfoque educativo.

En el artículo se define la *competencia* como la *capacidad para el desempeño con éxito de funciones y papeles en un ámbito específico de la actividad humana o en el marco general de la vida*. La competencia, así definida, coherente con la función genérica de la educación, y sus implicaciones se analizan para identificar los posibles problemas de su utilización como formato de los objetivos educacionales y, por tanto, como base curricular y referente de los procesos y resultados educativos.

Finalmente, partiendo, como premisa, de que la educación basada en competencias podría considerarse el resultado de la mera transferencia de la Psicología del Entrenamiento a lo que convencionalmente consideramos educación *sensu stricto*, se plantea y formaliza el problema de la pertinencia del enfoque EBC en el contexto de la educación general.

Tras analizar la problemática y dificultades del enfoque EBC para cumplir la función propia de la educación general, es decir, *la preparación genérica para la vida*, se hipotetiza como solución la posibilidad y pertinencia de una *competencia general*, concebida al más alto nivel de abstracción y aplicable a un conjunto de funciones y papeles vitales generales importantes que tienen aspectos en común. Los requerimientos de esta competencia general para la vida serían, a su vez, muy generales: amplios conocimientos, obviamente generales, y uso adecuado de las capacidades intelectuales.

Palabras clave: *Competencia, educación basada en competencias, Entrenamiento, Análisis de tareas, Educación general y Competencia general.*

Origen próximo de la educación basada en competencias

La idea de una educación basada en competencias, o con la finalidad principal de desarrollar en los alumnos un conjunto de competencias básicas, no es tan reciente como puede sugerir la actual proliferación de publicaciones sobre el tema. Su origen es claramente anterior al proyecto (OCDE) conocido como DeSeCo (Diseño y Selección de Competencias) que sirvió de base a las pruebas PISA, a partir de la aplicación del año 2000. La descripción, análisis y valoración de este proyecto fueron publicados por Rychen y Salganik (2001 y 2003). Algo similar podríamos decir con respecto a los proyectos de la Unión Europea (Recomendación sobre las competencias para el aprendizaje permanente y el Acuerdo de Bolonia definiendo el Espacio Europeo de Educación Superior). Estos proyectos no fueron el origen del actual movimiento en pro de la educación basada en competencias sino manifestaciones relevantes del mismo.

En cuanto al origen de la idea de una educación basada en competencias, podríamos hacer referencias más o menos justificadas, por un lado, a las concepciones educativas de los clásicos—escuela para la vida, de Séneca— o a los intentos de Makarenko (1933-35) de llevar a la práctica, en los primeros años de la Unión Soviética, el principio de la concepción marxista de la educación por el trabajo y para el trabajo; y, por otro, a la aparición de los primeros métodos de análisis de tareas, apoyados parcialmente en la teoría pavloviana del condicionamiento clásico, desarrollados después en el marco del movimiento americano para el entrenamiento manual y técnico (Achtenhagen y Grubb 2001).

En todo caso, el origen próximo real del actual movimiento hacia una educación basada en el desarrollo de competencias, habríamos de situarlo sucesivamente en los siguientes movimientos pedagógicos:

- La preocupación americana por renovar la capacitación inicial de los maestros de Educación Primaria en la década de los años setenta del pasado siglo.
- La reforma del entrenamiento vocacional en diversos países europeos, América del Norte y Australia, en los años noventa del siglo XX.

1) *La reforma de la capacitación inicial de los maestros en USA.* El apoyo de las autoridades federales de educación de los Estados Unidos a diversas iniciativas como Teacher Corps, Multi-state Consortium of Performance Based Education y, especialmente, al proyecto de Modelos de Formación de Maestros de Educación Primaria que la propia Office of Education, a través del Bureau of Research, inició en 1967 con la convocatoria de un concurso de propuestas para seleccionar modelos innovadores de capacitación profesional del profesorado en diversas universidades, puede considerarse decisivo para la difusión y desarrollo del movimiento en pro de una educación basada en competencias. La convocatoria indicaba que lo realmente necesario es disponer de una variedad de conjuntos de especificaciones educativas detalladas que puedan ser usadas como guía para desarrollar programas eficaces de formación de maestros. Entre otras cosas, la convocatoria pedía que las propuestas incluyeran:

- Objetivos formativos conductuales.
- Conductas docentes mensurables.
- Enfoque sistémico.

Fueron seleccionados diez conjuntos de especificaciones que se apartaban significativamente de los modelos tradicionales de capacitación docente. Su base no eran el conocimiento ni las prácticas de enseñanza tradicionales sino, más bien, lo que denominan *performances*, es decir, realizaciones, desempeños del maestro para que los alumnos aprendan. Además, quizá como consecuencia, los modelos deberían estar:

- Enfocados al producto.
- Orientados al estudiante (personalización).
- Más centrados en el trabajo de campo (en las propias escuelas) que en las aulas universitarias.
- Estructurados en módulos.
- Abiertos y flexibles.

Especificando, además, funciones de investigación, desarrollo y entrenamiento para su implementación.

Previo un estudio de viabilidad, los modelos se experimentaron en distintas universidades; pero la carencia de fondos no permitió una prueba rigurosa. La elaboración y experimentación de los modelos impulsó la explicitación de una gran cantidad de *competencias docentes* y la consolidación de la técnica de *análisis de tareas* para especificar las competencias.

Este movimiento de formación docente en base a competencias despertó un gran interés entre profesores, pedagogos y psicólogos que pusieron en circulación una amplia literatura tanto académica como de orientación práctica sobre el tema. Las obras de Houston (1974) y de Burns y Klingstedt (1973) son representativas a este respecto.

Una parte de los estudios y ensayos se centró en la crítica del propio concepto de educación basada en competencias y en su aplicación a la formación de profesores. Incluso, la misma Office of Education de Estados Unidos, que había apoyado y promovido la idea, cuestionó su base teórica y la investigación generada, llegando en 1977 a inhibirse respecto del proyecto. Después, la idea se fue generalizando a otros niveles y modalidades de educación y lo que comenzó siendo *formación de profesores basada en competencias* (CBTE, en la expresión inglesa y de aquí en adelante FPBC en contexto español) se convirtió en *educación basada en competencias* (CBE, en la expresión inglesa y de aquí en adelante EBC en contexto español).

El interés teórico por el tema y, por tanto, las publicaciones sobre el mismo, continuaron hasta mediados de los años ochenta del siglo pasado. El libro dirigido por Nickse y McClure (1981) representa con fiabilidad el estado de la cuestión en este periodo.

2) *La renovación de la formación profesional en diversas partes del mundo.* A partir de la última década del siglo XX, la reforma de la formación profesional preuniversitaria (capacitación laboral, manual o técnica) comenzó a vincularse con la educación o entrenamiento basado en competencias, tanto en América del Norte como en Europa y Australia (Grootings, 1994). Una de las razones que tratan de explicar esta asociación sería las expectativas de las distintas partes implicadas en la formación para el trabajo y en la regulación de la cualificación profesional (Aitken, J. 1993), es decir, empleadores, políticos, directivos y administradores de la educación y los propios formadores, acerca de la potencialidad de la educación basada en competencias, EBC, para reducir la brecha que separa las exigencias del mercado laboral y la capacitación para el trabajo.

En sus comienzos, la formación profesional basada en competencias se caracterizaba por partir de un detallado análisis de los diversos aspectos conductuales de las tareas profesionales (Friedlander, 1996; Lucía y Lepsinger, 1999). Las tareas profesionales son divididas en sus partes componentes, dando como resultado largas listas de elementos conductuales fragmentados. El entrenamiento para el trabajo basado en competencias aparece, pues, asociado principalmente al conductismo, a modelos instructivos como el *mastery learning* y a la enseñanza modular, coincidiendo en gran medida con el movimiento americano de formación de maestros basada en competencias de la década de 1970.

En el Reino Unido y Australia, en los años finales del pasado siglo, el entrenamiento vocacional basado en competencias se introdujo

como un elemento importante de los planes nacionales de reforma del entrenamiento profesional que permitiría incrementar su competitividad en el mercado (Velde, 1999), llegando en Australia a plantearse, incluso, la transformación en esta línea de la Enseñanza Secundaria Superior, como recientemente se está intentando en México, con la educación media superior general (Bachillerato). Los proyectos británico y australiano tienen muchas similitudes: ambos sistemas parecen apoyados en un enfoque conductista de competencia, tradicional en la capacitación para el trabajo manual y técnico-profesional en el cual, el punto de partida, no discutible para la definición de competencias ocupacionales, conduce inexorablemente al análisis de las tareas componentes como descripción del trabajo u oficio para el que se intenta capacitar. Aunque se han llevado a cabo algunos intentos de investigación tratando de explorar enfoques de educación basada en competencias de carácter más holístico, los resultados de estas investigaciones, en general, no se han traducido en cambios significativos en la práctica educativa (Velde, 1999). Por otra parte, podemos afirmar también que, en el resto de los países anglosajones, la educación técnico-profesional basada en competencias tampoco logró una aceptación plena. Achtenhagen y Grubb (2001) llegan a la conclusión de que el enfoque de entrenamiento basado en competencias podría resultar apropiado para un modelo industrial taylorista, pero resulta inadecuado para la preparación de personal que debe trabajar en ambientes laborales complejos que requieren flexibilidad y habilidad para resolver problemas.

Sin embargo, pese a las objeciones que periódicamente surgen contra la educación y el entrenamiento profesional basados en competencias, el sistema sigue extendiéndose. Según Gonczi (1997), la estructura educativa para hacer frente a las deficiencias del entrenamiento ocupacional va adoptando en un número creciente de países la forma de educación basada en competencias, EBC, definida como

«educación basada en resultados» que deben ser contrastados con estándares predeterminados acerca de lo que los estudiantes pueden hacer. Esto es bien patente, no solo en los países anglófonos, sino también en el ámbito germánico, especialmente en Alemania y Holanda (Grootings, 1994). En efecto, más recientemente, las discusiones sobre formación profesional basada en competencias en Alemania y Holanda abogan por enfoques más holísticos, considerando la competencia como un conjunto integrado de habilidades para hacer frente a tareas complejas; incluso en los debates sobre las políticas de entrenamiento vocacional en Holanda (VET) este enfoque holístico es visto como un vehículo para la innovación educativa y como una introducción al aprendizaje permanente. Esta situación parece la más extendida en Europa en opinión de Lobanova y Shunin (2008). Sin embargo, aunque el esquema de la política educativa se apoya en un enfoque holístico, el diseño práctico de los procesos de aprendizaje y los procedimientos de evaluación continúan basados en una definición más rigurosa de las tareas y competencias, muy cerca de las concepciones conductistas.

Respecto a otras partes del mundo, el trabajo de Arguelles y Gonczi (2009), en el que examinaron la implantación de sistemas de entrenamiento profesional en varios países de culturas diferentes, incluidos México, Australia, Costa Rica, Francia y Nueva Zelanda, pone de manifiesto las formas de llevar a efecto la educación basada en competencias, EBC, en diversos sistemas culturales y educativos, manteniendo las características esenciales de este enfoque educativo.

Aunque, desde sus primeros pasos en los últimos años del siglo XX, la EBC ha sido objeto de crítica, en la actualidad aparece como un tema importante en la literatura pedagógica y en la lista de prioridades de la práctica escolar, situándose en el primer plano de las reformas educativas: la EBC se ha incorporado al núcleo de las potenciales soluciones pedagógicas

recurrentes. En efecto, al final del siglo XX y comienzo del XXI, ha resurgido y está perfilándose la idea de una educación estructurada en torno a un conjunto acordado de competencias que proporcione a los alumnos las experiencias necesarias para adquirirlas. Al igual que en los años setenta, la educación basada en competencias (EBC) aparece envuelta en una compacta masa de dudas y problemas teóricos y prácticos en gran parte derivados, por un lado, de la imprecisión y ambigüedad del término *competencia* y, por otro, de la insuficiente distinción entre *educación* y *entrenamiento*. Esta situación justifica que en este trabajo intentemos precisar un concepto de competencia coherente con la función de la educación.

Educación ¿para qué?

La respuesta genérica a esta pregunta puede resultar una obviedad: el hombre alcanza la categoría humana a través de la educación. Al contrario que otros animales, el hombre no podría llegar a ser hombre sin la influencia de otros hombres. Más concretamente, la influencia de la sociedad, de la comunidad humana en que necesariamente nace y se integra, es la única forma de llegar a ser hombre.

Cuando hablo de la educación en este sentido, por supuesto, no la identifico exclusivamente, y ni siquiera principalmente, con la acción de la escuela. Antes de que existiera la institución escolar, las sociedades, todas las sociedades, disponían de procedimientos adecuados para incorporar a las nuevas generaciones a sus valores, sus formas de vida y los modos de relacionarse entre sí y con otros grupos. Incluso existían los ritos de iniciación a la vida adulta que podrían equipararse a exámenes de la competencia de los jóvenes para afrontar las responsabilidades de un adulto. En este sentido, para contestar a la pregunta que inicia el epígrafe, podríamos decir, siguiendo en un plano de máxima generalidad, que la función de la educación, así concebida, es

preparar a las nuevas generaciones para el desempeño exitoso de las funciones y los papeles o roles vitales, propios del hombre, en el contexto de una comunidad caracterizada por una determinada cultura. Una tal educación solo es concebible como un mecanismo social de perpetuación de la cultura de pertenencia.

En efecto, todas las comunidades humanas se caracterizan por lo que podríamos considerar un perfil axiológico, es decir, el conjunto de valores realmente vigentes en las mismas que justifica y valida sus normas, usos, modos de comportamiento, etc. Estamos hablando de su cultura y, justamente, la cultura determina los roles vitales de los miembros de una comunidad. En consecuencia, la educación, como preparación para desempeñar las funciones y roles vitales determinados por la cultura, podríamos identificarla como el mecanismo genético de la misma para asegurar su conservación y perpetuación. Así concebida, la educación desempeña respecto a las culturas la misma función —transmisión de los rasgos culturales— que la herencia biológica cumple respecto a las especies —transmisión de los rasgos biológicos—. En ambos casos se trata de la conservación y perpetuación de los rasgos propios de una cultura o de una especie.

Parece, pues, que la educación basada en competencias supone preparar a las nuevas generaciones para el desempeño exitoso de papeles y funciones, lo que sugiere una cierta connotación de capacidad y aptitud para *hacer algo*. En consecuencia, epistemológicamente, no parece impertinente el tratamiento del tema en el marco de la distinción entre *saber qué* y *saber cómo* en la interpretación de Scheffler (1965). En esta perspectiva, la educación basada en competencias, EBC, acentúa el *saber cómo*, situándose más en la línea del entrenamiento, mientras que la educación general tradicional se sitúa claramente en la línea del *saber qué*. Esta situación plantea la necesidad de una definición precisa, válida y operativa del concepto de competencia.

Las competencias en la perspectiva de la educación

Competencia es un término polisémico etimológicamente derivado del verbo latino *competere* que significa, además de competir, *ser suficiente para algo*. También se aplica a *aquello que conduce a ese algo*. Por tanto, un individuo es competente cuando reúne los requisitos *suficientes* para hacer algo, para llegar a alguna parte, en fin, *para lograr algo*. Esto supone que la competencia hace referencia a una realidad que puede tener diversos grados de complejidad, dependiendo de la cantidad y nivel de exigencia de los requisitos para lograr suficiencia en algo. En educación, la idea de competencia como objetivo surgió, en parte, como reacción frente a la posición preeminente del conocimiento en este campo, especialmente del conocimiento propositivo, *saber qué*. Por tanto, esta reacción pretende acentuar la acción, es decir, el saber vinculado a las aptitudes, habilidades y destrezas como manifestaciones del conocimiento procedimental, o *saber cómo*. Ciertamente, un conocimiento no es necesariamente una competencia, pero tampoco lo son una capacidad, una aptitud o una habilidad. Sin embargo, no es pensable una competencia sin ellos. Tomando el segundo sentido etimológico, estas categorías del *saber cómo* pueden representar *aquello que conduce a ese algo*, cuyo logro constituye la esencia de la competencia. En consecuencia, la competencia se identifica más que con la posesión de conocimientos, capacidades o destrezas, *con el éxito en el logro de algo*, que obviamente supone en el individuo unos requisitos *sine qua non* para ello. Naturalmente, la determinación del éxito en el desempeño de una función exige la existencia de estándares que marquen los niveles de suficiencia en condiciones claramente especificadas. Como idea cercana, puede resultar útil un artículo de Climent Bonilla (2010) en el que presenta, además, una diferenciación de competencias y habilidades.

La competencia, por definición, se halla vinculada, como hemos señalado, a alguna posición,

función o role (profesor competente, médico competente, director competente, etc.). Las ligaduras en esta vinculación son el conocimiento, la habilidad, la capacidad de juicio, la actitud, etc., requeridos para un funcionamiento exitoso en la posición o papel desempeñado. Es decir, la posesión, como condición crítica de los requerimientos de éxito, y el uso experto, *integrado*, de los mismos es lo que confiere competencia a un individuo. En esta perspectiva, la competencia aparece como el todo *integrado* de un conjunto de factores interrelacionados, algunos de los cuales ni siquiera pueden ser identificados, otros son difíciles de medir y otros excesivamente complejos para que su identificación o su mera consideración resulten prácticas.

La educación basada en competencias comienza con la identificación precisa de las funciones o papeles a desempeñar con éxito y de las exigencias, en forma de competencias a desarrollar, que este desempeño implica. Sigue la definición de los conocimientos, destrezas y actitudes cuya aplicación integrada permitirá el desempeño exitoso, eficiente, del papel o función determinados, relevantes individual o socialmente en nuestra cultura.

Algunos autores enfatizan los factores afectivos (Bisquerra, 2003) o los motivacionales de la competencia. En esta línea, las competencias serían *disposiciones motivacionales* que facilitarían el uso adecuado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta idea fue plenamente desarrollada, hace cincuenta años, por White (1959) en el ámbito de la biología, llegando a un concepto más general que expresó así: «La competencia es la capacidad de un individuo para interactuar eficaz y eficientemente con su ambiente». Esta perspectiva ofrece variaciones definicionales que reflejan la multidimensionalidad del concepto competencia y no está lejos de nuestra idea como «éxito en el desempeño de papeles y funciones en la vida» (Chickering y Claxton, 1981) o, lo que es lo mismo, *desempeño*

eficiente de funciones y roles en un ámbito determinado o en la vida en general. Subyaciendo la expresión y desarrollo de competencias, podemos identificar los siguientes principios básicos:

1. Significación y condicionamiento de los contextos y situaciones que conforman las respuestas competentes interactuando con las predisposiciones y capacidades del sujeto. En efecto, una persona puede ser un excelente médico o profesor en ciertos contextos y no tanto en otros.
2. Las características intelectuales, perceptivas, físicas, etc. delimitan el grado de competencia de un sujeto.
3. En educación, resalta la importancia de emplear distintos estilos de intervención y de promover distintos estilos de aprendizaje.
4. La competencia es motivadora en sí misma por ser creadora de motivos.

En síntesis, parece claro que la competencia es un macro concepto que incluye mucho más que un conjunto de unidades discretas de carácter psicomotor, intelectual y afectivo. Además de esto, la competencia implica complejas interacciones entre estos factores poderosamente influidas por estilos de aprendizaje y condiciones motivacionales. Según esto, la educación basada en competencias parece ser especialmente útil en la formación para el trabajo y, aunque parezca contradecir la opinión más generalizada, no específicamente para el empleo (encontrar una buena posición en el trabajo en el sentido más convencional). La siguiente reflexión pretende justificar esta postura. El trabajo como actividad propia del hombre es la tarea de hacer bien la propia vida como ser humano. Aunque la educación basada en competencias puede mejorar el desempeño del empleo, su verdadero propósito, como educación, es ayudar a hacer bien la propia vida.

Otro de los problemas, y no el de menor envergadura, de la educación basada en competencias

es el diseño adecuado de la evaluación, tanto del nivel alcanzado por los alumnos cuanto de la efectividad de los programas de educación y/o entrenamiento.

Problemática de la evaluación del nivel de adquisición de las competencias

Las bases y postulados de esta orientación educativa parecen apuntar hacia modelos evaluativos holísticos, de apreciación global de la competencia, más que a la valoración analítica de los elementos implicados. En efecto, la evaluación de una competencia resulta mucho más compleja que la simple medida de conocimientos y habilidades básicas. Así, la constatación de que un sujeto no alcanza el nivel de conocimientos, habilidades, aptitudes o de motivación requerido por una determinada competencia indica, sin lugar a dudas, que el sujeto en cuestión no ha logrado dicha competencia; pero la constatación de que se ha alcanzado el nivel establecido en cada uno de los factores requeridos por la competencia, tampoco supone necesariamente garantía de su logro. Esto nos permite afirmar que el principal indicador del logro de una competencia por parte de los alumnos es la habilidad para el desempeño eficiente de la función o papel para la que está siendo preparado y el criterio esencial de éxito en tal desempeño es la demostración empírica de la competencia. En otras palabras, el criterio de dominio, indicador de competencia, es el ajuste del propio desempeño del papel, o función, a unos estándares, o niveles de realización, empíricamente contrastables. En una perspectiva pragmática, las preguntas pertinentes en este contexto podrían ser éstas: si partimos de una definición de competencia apoyada en el desempeño eficiente de papeles y funciones vitales, en cuanto objetivo de la EBC ¿Cómo podemos desarrollar un adecuado sistema de evaluación para determinar en qué grado los alumnos han adquirido la competencia prevista? y ¿cuáles

podrían ser las implicaciones de proceder en esta línea?

Una breve revisión de la literatura sobre este tema (Cano García, 2008; Gerard, 2008), partiendo de la citada experiencia de los años setenta del siglo pasado, nos permite señalar algunos aspectos, entre los cuales destaca, sin duda, *la importancia de elaborar definiciones operacionales de las competencias deseadas como producto de la intervención educativa*. Por tanto, las especificaciones precisas de esos roles o funciones constituyen un primer paso crítico en la evaluación de competencias. Otro punto crítico es la selección de funciones específicas dentro de los papeles o funciones generales, así como los indicadores de realización que deben prescribirse como criterios de juicio valorativo. Es esencial considerar algunas condiciones que afectan decisivamente a esta modalidad de evaluación como el problema de diseñar proyectos para evaluar la competencia adquirida en el desempeño de roles, cuando ni los propios roles ni, por supuesto, las condiciones sociales, o de otro tipo, en que se desempeñan permanecen constantes.

La evaluación en EBC en general constituye, como afirmaba anteriormente, uno de los mayores problemas de esta modalidad educativa, pero resulta de una complejidad mayor la evaluación de las denominadas *competencias básicas* en el variadísimo y complicado contexto de la educación general en las escuelas básica, media superior y determinados programas universitarios. En mi opinión, y suponiendo que estas competencias básicas fueran realmente competencias en el sentido defendido en este artículo y, en todo caso, pertinentes en el contexto de la educación general, quizá podría avanzarse sensiblemente en el proceso de solución si esta situación problemática promoviera un esfuerzo concertado en la comunidad de evaluadores y expertos en medición educativa para impulsar la sofisticación de las técnicas evaluativas y de medida, obviamente, más allá de los tests de elección múltiple.

Educación general y competencias

Las raíces teóricas de la educación basada en competencias (EBC) hemos de buscarlas en la psicología del entrenamiento, fuertemente apoyada en la psicología conductista y en la teoría del aprendizaje social, «modeling», de Bandura (1965). En realidad, se trata de una transferencia de la tecnología del entrenamiento a la educación. Avanzando un poco más, podríamos considerar la EBC como una matización de la enseñanza por objetivos, concebidos éstos como competencias profesionales a desarrollar mediante el adecuado entrenamiento. Quizá, la ausencia, en esta concepción, de una distinción nítida de las diferencias básicas entre educación y entrenamiento explicaría, al menos en parte, las dificultades que surgen en la interpretación y uso de los objetivos.

Veamos algunas diferencias convencionalmente aceptadas entre los conceptos *educación* y *entrenamiento*:

Educación:

- El mundo de la educación generalmente no es percibido como un conjunto de tareas y trabajos. Aparece, más bien, como un mundo de contenidos y valores.
- Algo que llamamos *conocimiento* está en la base de todo lo que hace el profesor. Tradicionalmente, conocimiento y conducta no se identifican.
- Más que análisis de tareas es análisis de contenido.
- A la hora de enseñar, el educador piensa en una materia más que en una tarea.

Entrenamiento:

- Alude a un tipo de enseñanza cuyas metas son explícitamente definibles.
- Los objetivos de conducta son producto de un análisis y registro de las tareas implicadas.

- La conducta terminal de un episodio de entrenamiento puede ser descrito en términos de respuestas físicas dadas por el aprendiz.
- Estas conductas son observables y repetibles y pueden ser definidas y analizadas porque ya existen y son explicitadas por profesionales expertos.

Por tanto, el grado de generalidad del papel o función objeto de enseñanza puede ser un indicador de que su aprendizaje se identifique más con la educación *sensu stricto* o con el entrenamiento. En todo caso, en este artículo se parte de la premisa de que la hipótesis más plausible es que la educación basada en competencias, EBC, se halla más cerca, en principio, del entrenamiento que de la educación, tal y como convencionalmente los he descrito. Por ejemplo, preparar atletas competentes entraría claramente en la modalidad de educación basada en competencias y quedan pocas dudas sobre su carácter de entrenamiento; quizá, también, preparar a un oficial tornero o un especialista en calderas de calefacción, son casos de entrenamiento que podría justificar un programa educativo basado en competencias. Sin embargo, no resulta tan claro que la educación de los alumnos de enseñanza básica y media general pueda identificarse como un entrenamiento para el logro de unas competencias equiparables a las de un atleta de salto con pértiga, a las de un oficial tornero o a las de un especialista en calderas de calefacción. Un caso intermedio sería la formación de un médico en la que, por un lado, parece pertinente la educación basada en competencias ya que se trata de que el médico adquiriera competencia en el desempeño de ciertas funciones o papeles profesionales claros (competencia para diagnosticar enfermedades, competencia para seleccionar y aplicar el tratamiento más adecuado para curar total o parcialmente una enfermedad diagnosticada y otras). No obstante, aunque algunos aspectos de la preparación del médico exigen entrenamiento, una parte importante de la misma estaría vinculada a la modalidad descrita como educación en sentido tradicional.

En los ejemplos presentados, las funciones y papeles o roles para cuyo desempeño se prepara, atletismo, oficial tornero, especialista en calderas de calefacción y medicina están bien definidos y tienen un alto nivel de especificación. Mucho menos patentes son las características en la preparación para el desempeño de papeles y funciones vitales en sentido lato para las que teóricamente debe preparar la *educación general*, es decir, la educación básica y la educación media y, en cierta medida, una parte importante de la educación universitaria (OEI, 2005). Por tanto, la pretensión de estructurar el currículo en torno a competencias comporta un cierto nivel de riesgo, especialmente, si esta orientación se limita a una solución verbal del problema que, en el caso de la educación básica en España y media superior de México, hasta el momento, ha consistido en agrupar los aspectos curriculares menos específicos en el apartado *competencias básicas* o *competencias genéricas* que, en modo alguno, evita que la intervención educativa para su adquisición por el alumno y su evaluación hayan de ser necesariamente diferentes que en el caso de aspectos más claramente competenciales.

Con estas premisas, planteamos el problema de la pertinencia de un enfoque EBC en el contexto de lo que se entiende como educación general. En efecto si, en principio, al ordenar los diversos enfoques de la educación, según el nivel de generalidad de las funciones y papeles para cuyo desempeño prepara, aceptamos la existencia de un continuo escalar, podríamos establecer entre ellos una gradación desde la máxima especificidad (claramente entrenamiento) a la máxima generalidad (educación general). Convencionalmente, y como meros ejemplos sustituibles por otros, ofrecemos los siguientes niveles escalares:

1. **Entrenamiento.** Preparación para el desempeño de funciones o papeles muy específicos. Por ejemplo, preparar para el desempeño exitoso del salto de altura con pértiga exigiría conocimientos,

- habilidades y destrezas también específicos e identificables con relativa facilidad.
2. **Entrenamiento - Educación.** Preparación para el desempeño de funciones o papeles con un nivel de especificidad menor (mayor generalidad perceptible). Por ejemplo, preparar para el desempeño exitoso de un oficio manual con cierta base técnica (fontanero) exigiría algunos conocimientos, técnicas, habilidades y destrezas también más generales y menos fácilmente identificables que cuando se trata de un mero entrenamiento.
 3. **Educación - Entrenamiento.** Preparación para el desempeño de funciones o roles profesionales con alto nivel de generalidad y complejidad técnica en alguna de sus facetas importantes. Por ejemplo, preparar para el desempeño eficiente de la profesión de médico, ingeniero o profesor exigiría, asimismo, conocimientos de elevado nivel, alto nivel técnico, habilidades y destrezas más generales, complejas y de más difícil identificación y definición.
 4. **Educación.** Preparación de las nuevas generaciones para el desempeño eficiente de las funciones y papeles o roles vitales generales, propios del hombre para vivir en el contexto de una comunidad caracterizada por una determinada cultura, es decir, lo que conocemos como *educación general*. Esto exigiría, a su vez, conocimientos, habilidades y destrezas generales de gran dificultad de identificación, precisión y definición.

Problemática de la EBC para cumplir la función propia de la educación general

La preparación de las nuevas generaciones para desempeñar con éxito las funciones y papeles vitales generales, finalidad específica de la educación general en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, parece situarse lejos del

entrenamiento que, como afirmaba anteriormente, se centra en la preparación para el desempeño de funciones y papeles muy específicos y determinables con precisión, características que no definen a las funciones vitales generales. En efecto, si nos preguntamos ¿qué funciones o papeles deberá desempeñar con éxito una persona para lograr una *buena vida* en una comunidad humana en el marco de una cultura determinada? Cuando hablo de una buena vida me refiero a una vida en general satisfactoria para el propio individuo y en armonía con la comunidad. Las funciones posibles constituyen, sin duda, una gran multitud y de muy diversos tipos. En efecto, podemos fácilmente prever la necesidad de desempeñar funciones y papeles *familiares, sociales, profesionales* y de otra índole, pero el conjunto de aquellos a que habrá de enfrentarse cada persona es difícilmente definible. Probablemente, un individuo podría vivir con similar nivel de satisfacción desempeñando con éxito distintos conjuntos de roles vitales generales; y, sin duda alguna, podemos decir que diferentes individuos vivirán satisfactoriamente desempeñando conjuntos de roles vitales generales, a su vez, diferentes.

Si esto fuera realmente así, habríamos de reconocer que, a la hora de formalizar el currículo para la educación general, tropezaríamos con un problema serio, la enorme dificultad de identificar y seleccionar las funciones y papeles vitales generales así como definir las competencias correspondientes para garantizar su desempeño a los alumnos de las escuelas de Primaria y Secundaria. La enseñanza secundaria superior (bachillerato) deberá, además, preparar a los estudiantes, para desempeñar con éxito sus futuras tareas en la universidad, es decir, desarrollar la *competencia académica*, en este caso, una verdadera competencia, tal como se define en este artículo, requerida a los estudiantes para su adecuado desempeño en la educación superior lo cual exigiría el recurso a cierto tipo y nivel de entrenamiento.

La asociación entre el papel a desempeñar y la competencia se realiza a través de los componentes integrados en la misma: conocimientos,

habilidades, destrezas, juicio, actitudes y valores. En consecuencia, el proceso curricular en la preparación de las nuevas generaciones para desempeñar papeles o roles vitales generales, en el marco de la educación general, continuaría con el análisis de la competencia en sus componentes integrados, identificables con los requerimientos y exigencias, ya citados, para el cumplimiento de la función o el desempeño del papel correspondiente. Teóricamente la posesión, o el logro de estos elementos críticamente requeridos y el uso eficiente de los mismos es lo que habría de conferir competencia para la vida a las nuevas generaciones. Sin embargo, como afirmaba anteriormente, no es posible afirmar con seguridad que la posesión y el dominio de los supuestos requerimientos de una determinada competencia, especialmente en el contexto de la educación general, supone automáticamente su existencia. Un individuo puede poseer, adquirir o desarrollar los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores exigidos para cumplir una función o desempeñar un papel o rol laboral, profesional o vital general, y no desempeñarlo con éxito o, si se prefiere, puede disponer de los requerimientos propios de una competencia y carecer de tal competencia. Obviamente, la razón de esta aparente contradicción es que, realmente, no es «razonable» afirmar que se cumplen todos los requisitos exigidos por una competencia cuando, como en el caso del desempeño de funciones de alto nivel de generalidad, propias de la educación general, no resulta fácil disponer de evidencia empírica que lo permita. En realidad, el único criterio válido para confirmar la existencia de una competencia es la evidencia empírica del desempeño con éxito por un sujeto o, en su caso, por un grupo, de la función o papel asociados a dicha competencia.

¿Hacia una competencia general?

Las reflexiones que preceden ponen de manifiesto, por un lado, la problemática y complejidad

del enfoque educativo centrado en competencias en el contexto de la educación general y, por otro, las limitaciones de los intentos de solución a estos problemas al recurrir a conceptos ambiguos como *competencias básicas*, en la planificación curricular de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en España (Reales Decretos 1513 y 1631, 2006) y *competencias genéricas* en las bases para la reforma del currículo de Bachillerato mexicano (SEMS, 2008).

Aparte de que, como afirmaba anteriormente, la EBC se basa y justifica científicamente en la psicología conductista y se halla más vinculada a la forma de intervención educativa que llamamos entrenamiento que a la forma de intervención conocida como educación *sensu stricto*, lo cual ya suscita la idea de cierta incompatibilidad epistemológica con la educación general, existen otros problemas más concretos como la práctica imposible de identificar y, por tanto, de seleccionar conjuntos significativos de funciones y papeles vitales generales como núcleo curricular de la educación general lo cual implica que tampoco será posible identificar y definir con precisión las correspondientes competencias para asegurar el desempeño eficiente de las funciones y papeles no identificados, ni analizar estas competencias no definidas para determinar sus componentes, identificables con los requerimientos y exigencias para este desempeño (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.).

Del mismo modo que la suma de conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos no asegura una competencia, la suma de competencias para el desempeño de otros tantos papeles vitales generales no asegura tampoco la competencia de *saber vivir*. Por tanto, la vía para un intento más realista de acercamiento a la educación general apuntaría a algo similar a una *competencia general* para vivir en una determinada comunidad caracterizada por una cultura, aunque teóricamente resulte paradójico hablar de una competencia general, cuando las competencias, por definición, se consideran capacidades específicas.

Una competencia general, pues, no puede ser concebida como un conjunto de competencias sino como una competencia formulada a un más alto nivel de abstracción y, consecuentemente, aplicable al desempeño de las funciones y papeles vitales pero solo en aquellos aspectos del desempeño comunes a todos ellos. Esto supone que los aspectos específicos del desempeño de cada función o papel vital no estarían asegurados por esta competencia general.

Los requerimientos y exigencias de esta competencia general serían, a su vez, generales. En principio, los más pertinentes serían unos amplios conocimientos generales y una habilidad intelectual general aplicables al cumplimiento de la gran mayoría de las funciones y papeles vitales generales. La aceptación de esta proposición nos conduciría a la conclusión de que la finalidad de la educación general es el desarrollo de una cierta *competencia general para saber vivir cuyo requerimiento básico sería el uso integrado de una amplia base de conocimientos generales y de la inteligencia general*.

Esta conclusión separa radicalmente a la educación general del entrenamiento y la devuelve a su concepción original como la forma más cercana a la idea convencional de educación *sensu stricto*, en la que siempre destacó el papel del conocimiento y el desarrollo intelectual, entendido éste como la utilización adecuada de la inteligencia general, es decir, por un lado, del conjunto de las habilidades intelectuales y, por otro, de las estrategias cognitivas y meta-cognitivas.

En síntesis, la educación general, como la modalidad de intervención educativa más adecuada para desarrollar en los alumnos *la competencia general para la vida*, es decir, la máxima probabilidad para un desempeño eficiente de las funciones vitales esenciales en el seno de una determinada cultura, podríamos caracterizarla por el objetivo de lograr que las nuevas generaciones se incorporasen a la vida adulta con «la cabeza bien llena y bien hecha», superando la vieja e injustificada contraposición entre ambas alternativas.

Referencias bibliográficas

- ACHTENHAGEN, F. y GRUBB, N. W. (2001). Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional diversity, en V. RICHARDSON (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, 604-639.
- AITKEN, J. (1993, October/ November). National vocational qualifications: A review. *Electrotecnology*, 19-22.
- ARGUELLES, A. y GONCZI, A. (eds.) (2000). *Competency Based Education and Training*. México: Editorial Limusaorld Perspective.
- BANDURA, A. (1965). Influence of model reinforcement contingences on the acquisition of imitative responses. *Journal of the Personality and Social Psychology*, vol. 1, 589-595.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, vol. 32, 2.
- BURMS, R. W. y KLINGSTEDT, J. L. (1981). *Competency-Based Education. An Introduction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- CANO GARCÍA, M. E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, vol. 12, 3.
- CHICKERING, A. y CLAXTON, C. (1981). What is Competence?, en R. NICKSE y L. MCCURE (eds.). *Competency-Based Education*. New York: Teachers College Press, 5-41.
- DEL SCHALOCK, H. (1981). How can Competencies be Assessed. Issues in Role-Based Assessment. En R. NICKSE y L. MCCURE, *Competency-Based Education. Beyond Minimum Competency Testing*. New York: Teachers College Press, 148-175.

- FRIEDLANDER, P. (1996). Competency-driven, component-based curriculum architecture. *Performance and Instruction*, 35 (2), 14-21.
- GERARD, F. M. (2008). *Evaluer des compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- GONCZI, A. (1997). Future directions for vocational education in Australian Secondary schools. *Australian and New Zealand Vocational Educational Research*, 5, 77-108.
- GROOTINGS, P. (1994). Competencies: the word, the facts. *European vocational Training Journal*, vol. 1, 5-69.
- HOUSTON, W. R. (1974). *Exploring Competency Based Education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- LOVANOVA, T. y SUNIN, Yu. (2008). Competence- Based Education: A Common European Strategy. *Computer modeling and New Technologies*, vol. 2, 45-65.
- LUCIA, A. D. y LEPSINGER, R. (1999). *The Art and Science of Competency Models. Pinpointing Critical Success Factors in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- MAKARENKO, A. S. (1933). *Poema Pedagógico*. Traducción española 1967.
- NICKSE, R. y MCCLURE, L. (eds.) (1981). *Competency-Based Education Beyond Minimum Competency Testing*. N. York and London: Teachers College Press.
- OEI (2005). *Competencias del docente universitario*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la OEI.
- REAL DECRETO 1513 (2006), de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631 (2006), de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, N. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle, Toronto, Berna and Göttingen: Hogrefe and Huber.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, N. H. (2003). *Key Competences for a Successful Life and Well-Funtioning Society*. Seattle, Toronto, Berna and Göttingen: Hogrefe and Huber.
- SCHEFFLE, I. (1965). *Conditions of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- SEMS (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México DF: Publicaciones de la SEP.
- VELDE, C. (1999). *An alternative conception of competence: Implications for vocational education*. London: Triangle.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero-Ice de la Universidad de Deusto.
- WESSELINK, R. y otros (2003). *Education and Competency Studies*. Hamburgo: EERA, *Actas de la ECER*.
- WHITE, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Abstract

The competency problems in general education

The purpose of this paper is to establish the compatibility between *general education* and the educational approach of Competency Based Education, *CBE*, whose concept is very close to the one known as training.

Competency Based Education today is, in part, the convergent result of two previous educational movements: a) the American attempt to deeply changing the way of training elementary school teachers in the 70s; and b) the world general reform of vocational education in the 90s.

Even though from the beginning, *CBE* has been the object of serious criticism, nowadays it appears as an important topic in the educational literature and, very frequently, as an alternative in educational reforms.

There is not a concept of competency universally accepted. In this article, we present a definition of competency coherent with the function and role of education, generally identified with the preparation of the new generations to perform life roles in the context of a given culture. Consequently, to be competent implies *the successful performance of roles in one aspect of life or in life in general*.

Finally, considering CBE as a transfer from Training Psychology to conventional education, the pertinence problem of this approach in the context of *general education* is formally brought up. After analysing the problems and difficulties of CBE in fulfilling the specific function of general education, that is, the generic preparation for life in general, it is put forward, as a starting point, the hypothesis of the possibility and the pertinence of a *general competency*. In theory, this highly abstract competency would apply to perform general roles in life with common aspects. The requirements of this general competency for life would be also very general: A rather large ensemble of wide knowledge and adequate use of intellectual abilities and cognitive strategies.

Key words: *Competency, Competency Based Education, Training, Task Analysis, General Education, General Competency.*

Résumé

Le problème des compétences dans l'enseignement général

Cet article cherche essentiellement à déterminer avec précision le degré de compatibilité entre *l'Enseignement Général*, propre des niveaux primaire et secondaire obligatoires, et *l'Enseignement Axé sur les Compétences*, EAC, lié, à son origine et à sa requête, avec la modalité d'intervention éducative que nous connaissons comme *entraînement*.

L'essai américain de changer en profondeur la capacitation initial du corps d'enseignement d'école primaire (décennie de 1970) et la réforme de l'entraînement technique et professionnel pour le travail à l'Europe, aux États-Unis, au Canada et à l'Australie (décennie de 1990), constituent l'origine immédiat de l'actuel mouvement de *l'Enseignement Axé sur les Compétences*, EAC. Tous les deux ont rapportés les idées qu'aujourd'hui constituent, le noyau conceptuel de cette approche éducative.

L'article définit la *compétence* comme la *capacité pour la réussite dans le développement de fonctions et de rôles dans un domaine spécifique de l'activité humaine ou dans le cadre général de la vie*. Les compétences, ainsi définies, cohérentes avec la fonction générique de l'éducation et ses implications, sont analysées pour identifier les possibles problèmes de son emploi comme format des objectives éducatives, et, par conséquent, comme l'axe du curriculum et référent des processus et des résultats éducatives.

Finalement, en partant de la prémisse que *l'Enseignement Axé sur les Compétences* pourrait être considéré le résultat du simple *transfer* de la Psychologie de l'Entraînement en vers ce que conventionnellement nous regardons comme l'éducation *sensu stricto*, il se pose et se formalise le problème de la pertinence de l'approche EAC dans le contexte de l'enseignement général.

Après avoir analysé la problématique et les difficultés de l'approche EAC pour l'accomplissement de la fonction propre de l'enseignement général, c'est-à-dire, *la préparation générique pour la vie en général*, nous pressentons comme solution la possibilité et la pertinence d'une compétence général, conçue au plus haut niveau d'abstraction et applicable à un important ensemble de fonctions et de

rôles vitales généraux avec des aspects communs. Les exigences de cette compétence générale pour la vie seraient, au même temps, très générales aussi : des amplex savoirs, notamment généraux, et l'usage adéquat des capacités intellectuelles.

Mots clés : *Compétence, Enseignement Axé sur les Compétences, Entraînement, Analyse d'activités, Enseignement Général et Compétence Générale.*

Perfil profesional del autor

Arturo de la Orden Hoz

Catedrático Emérito de la Universidad Complutense. Actualmente dedica una parte importante de su actividad a tareas de asesoramiento en investigación y evaluación educativas en universidades y centros mexicanos. Líneas de investigación centradas fundamentalmente en modelos y funciones de la evaluación educativa y en metodología de la investigación.