

EL CURRÍCULO DOCENTE BASADO EN COMPETENCIAS

Dr. Roberto Corral Ruso¹

Uno de los problemas psicopedagógicos más persistentes de la práctica social durante el último siglo ha sido la cuestión de cómo evaluar la calidad de las acciones humanas en la búsqueda de eficiencia de sus resultados productivos y eficacia en la consecución de fines socialmente deseables. Tal calidad se ha identificado con diferentes nombres y definiciones psicológicas a lo largo de este período, de la misma forma que se han propuesto y probado diferentes vías para su selección, perfeccionamiento y/o formación. Términos como inteligencia, conocimientos, destrezas, capacidades, habilidades, creatividad, talento y otros se han relevado en la consideración de una facultad psicológica responsable y garante de la calidad de las acciones humanas, pero también en las últimas décadas se les ha sumado otros términos como valores, sentidos, significados personales y otros que exponen la insatisfacción con una imagen fuertemente racional de estas facultades; de acuerdo con cada definición se han elaborado instrumentos de evaluación y experiencias de formación que van desde los tests evaluativos hasta los procesos de enseñanza y capacitación, todos procurando prever la excelencia del desempeño del hombre fundamentalmente en los espacios productivos, pero en las últimas décadas también en otros espacios de su actuación.

Una contradicción básica se presenta en todos estos esfuerzos: la evaluación de la calidad depende de comparar los resultados de la ejecución humana con un patrón de excelencia definido socialmente y que mide su grado de cercanía; pero al mismo tiempo, esta calidad se supone dependiente de una capacidad privativa e interna del sujeto individual, con mayor o menor grado de flexibilidad en esa dependencia. Cómo alcanzar coherencia entre dos perspectivas distintas, que cambian totalmente la manera de enfocar las vías de optimización ha sido uno de los problemas fundamentales de la psicotécnica, tanto en la evaluación como en la enseñanza. Después de todo, solo es posible evaluar directamente la calidad de las acciones ejecutadas en presente real o la repetición de determinadas declaraciones; la existencia de capacidades internas del sujeto es cuestión de inferencias que se

¹ Facultad de Psicología-Universidad de La Habana.

fundamentan en principios teóricos aceptados o en comprobaciones empíricas realizadas a largo plazo. La virtud de una idea o un concepto acerca de la calidad y pertinencia de las acciones humanas depende de la medida en que es capaz de predecir, a partir de acciones reales, las posibilidades de ejecuciones exitosas en el futuro.

Una de las propuestas contemporáneas que intenta superar esta contradicción define el término **“competencias”**. El propósito de esta ponencia consiste en explorar los antecedentes del término, las razones por las cuales aparece y algunas ideas acerca de su posible definición para los espacios educativos, en especial, la descripción de los modelos del profesional para la elaboración de currículos docentes.

El espacio de la Psicología Organizacional parece haber sido el lugar de nacimiento y utilización del término **“competencias”**. Sin embargo, es probable que resulte el eco de una distinción propuesta mucho antes por la Lingüística, relacionado con la adquisición del lenguaje en los niños. Así se diferenciaba la capacidad de producir muestras de lenguaje –hablar o escribir- como desempeño verbal, de la capacidad de reconocer estas muestras –oír o leer- como competencias lingüísticas. La competencia siempre resultaba más extensa que el desempeño, y se evidenciaba en la diferencia entre la cantidad de palabras de un idioma que cualquier individuo puede producir espontáneamente, de la cantidad que puede reconocer adecuadamente. Al parecer existe una potencialidad relacionada con el dominio verbal que permanece latente si no se ejecuta, pero que se realiza en situaciones específicas que la exijan; más aun, algunas ejecuciones verbales son realmente “creadas” por el individuo a partir de reglas de producción y no dependen de una presentación previa. Véase la propuesta de N. Chomsky, que a pesar del tiempo sigue estando presente.

Se considera a David McClelland el autor que introduce por primera vez el concepto de **“competencias”** como una nueva categoría para referirse a las características individuales de las personas en sus puestos laborales que garantizan la excelencia de su desempeño. En un artículo fundacional “Midiendo las Competencias y no la Inteligencia” (1973), el autor señala como ni los tests de habilidades profesionales al uso, ni el coeficiente de inteligencia, ni los rasgos de personalidad pueden predecir con seguridad el desempeño de los hombres en puestos de trabajo específicos. En

rigor era un conflicto de carácter metodológico en su inicio, que surgía de la imposibilidad de identificar una cualidad interna y privativa del sujeto individual como predictor eficiente de su futura ejecución.

Esta incongruencia se presentaba en muchas profesiones, en las cuales el dominio de las habilidades y la existencia de ciertos rasgos personales medidos por las pruebas tradicionales no parecían ser significativos para su realización exitosa. A partir de este cuestionamiento, que él extendía a las evaluaciones académicas –los profesores bien sabemos que los índices de notas de los alumnos no son necesariamente buenos predictores del éxito profesional en el futuro-, McClelland proponía el estudio de la actividad de los profesionales de excelencia, de sus cualidades y sobre todo de la forma práctica en que resolvían las tareas profesionales con la intención de perfilar otra imagen del profesional no dependiente de la evaluación a través de pruebas. Otros autores ya habían instrumentado esta propuesta como comparaciones entre expertos y novatos, y ya es práctica usual en la creación de “sistemas expertos” computacionales, pero de lo que se trataba era de extenderlo a la selección y capacitación laborales. A estas cualidades las llamó **“competencias”**, para diferenciarlas de “inteligencia” o “habilidades”, objetivo de evaluación de las pruebas tradicionales.

Estas preocupaciones surgidas desde el desarrollo de la Psicología Organizacional han tenido una contraparte en las elaboraciones de los teóricos de la inteligencia, que en las últimas dos décadas han sometido la definición de este término a una crítica considerable. Autores como Gardner, con su propuesta de inteligencias múltiples, Goleman, con su sorprendente consideración de la inteligencia emocional, y Sternberg, con su visión múltiple y contextualizada de la inteligencia, han mostrado la imposibilidad de mantener una visión reducida y fraccionada de las posibilidades de realización del ser humano y han apoyado directa o indirectamente la legitimidad de un nuevo término que supere las incongruencias del concepto de inteligencia, tanto teóricas como metodológicas y hasta sociales, bien representado por la crítica de Gardner hacia los sistemas contemporáneos de enseñanza, que privilegian como inteligencia una forma específica de actuación, relacionada con un pensamiento racional y clasificador, dejando fuera toda otra consideración. En esta misma dirección, los intentos de encontrar una salida a la dicotomía entre saberes y valores,

entre conocimientos y motivación, han ayudado también a la búsqueda de conceptos que trasciendan esta diferencia que en estos momentos, resulta limitante de una visión integral del hombre.

Por otra parte la complejidad creciente de los sistemas productivos plantean a los individuos exigencias crecientes, que no pueden ser identificadas con acciones rutinarias o bien estructuradas y con reglas fijas de solución. Cada vez más el mundo laboral exige personas creativas, independientes, capaces de identificar sus contextos de actuación, evaluar situaciones, tomar decisiones, hacer inferencias y generalizaciones, acciones estas que no pueden ser reducidas a currículos centrados en contenidos declarativos o rutinarios.

A partir de estas ideas, diferentes definiciones conceptuales y sobre todo operacionales se han avanzado sobre el término "**competencias**", relacionadas específicamente con las acciones de selección y predicción de los profesionales con desempeño exitoso en las organizaciones productivas.

No es intención de esta ponencia detallar las diferentes definiciones que se han adelantado del término "**competencia**", sino tratar de comprender su pertinencia y riqueza. Suelen ser muy contradictorias y a veces apenas sustitutivas de otros términos. La mayoría de las definiciones comprenden las **competencias** como unidades de actuación que expresan lo que una persona debe saber y poder hacer para desarrollar y mantener un nivel de desempeño eficiente en su labor. Incluye aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y de experiencia. Se organizan en torno a unidades: roles, posiciones y procesos que constituyen la estructura social de la actividad a ejecutar. (Gallart y Jacinto, 1995). Tienen que ver con la capacidad de elección, uso y manejo eficiente de recursos y con la capacidad de poder insertarse en la complejidad de relaciones y exigencias de los puestos de trabajo contemporáneos, para aprender nuevos conocimientos y explotar modernas tecnologías. Son características de las personas, pero no como cualidades abstractas de la personalidad, sino como realizaciones efectivas en una situación laboral, como un "saber hacer" que supone el encuentro, la coincidencia de la persona y el puesto.

A pesar de tantos intentos, no existe una definición única del término, y cada autor enfatiza alguna cualidad de acuerdo con sus intenciones o prácticas profesionales. Una complicación adicional aparece cuando se traslada desde los espacios laborales hacia los educativos, relacionados más con la formación que con la selección de personas para puestos específicos de trabajo. Por supuesto, un término nuevo crea una especie de "moda": se habla de currículos por competencias aunque no se tenga una idea clara o una definición que permita operacionalizar las acciones de formación o simplemente se sustituyen las palabras antiguas por palabras modernas que no se definen o que se asumen acríticamente con las mismas definiciones.

De todas formas, es necesario reconocer el déficit que se intenta salvar con su introducción, y que se relaciona con una insatisfacción generalizada con los resultados de décadas de selección, capacitación y formación de profesionales. Por otra parte, los reclamos desde la educación, en la insistencia de modificar los sistemas de enseñanza también exigen cambios en los términos que utilizamos para elaborar los objetivos de la educación. La ya tradicional división en conocimientos, habilidades y hábitos resulta insatisfactoria para captar el sentido mismo de lo que se aprende, y la adición de los valores solo aumenta la confusión, porque de lo que se trata es de comprender cómo las personas construyen sentidos personales de lo que aprenden, cómo lo usan en el vínculo entre lo que el puesto laboral exige y lo que la persona desea, cómo se inserta el hombre en su mundo.

A partir de la consulta de diferentes fuentes, relacionadas sobre todo con el enfoque histórico-cultural, una experiencia personal en la enseñanza y la realización de algunas investigaciones referidas al aprendizaje, me atrevo a adelantar no una definición precisa, sino algunas ideas que pudieran concretarse en una conceptualización teórica, metodológica y práctica de las competencias.

Una aclaración previa: la visión positivista y mecánica de la reflexión en la época de la modernidad ha insistido durante siglos en una simplificación de los objetos y sus relaciones, en un corte total entre realidades, que quedan de esta manera condenados a no encontrarse. Uno de estos cortes se refiere a la dicotomía hombre-mundo, expresada de diversas maneras, como diferencia entre subjetivo-objetivo, o sujeto-objeto, o subjetividad-objetividad, y así, hasta el cansancio de los

reduccionismos. Muy rara vez se comprende que lo que realmente importa es cómo cualidades, contenidos, eventos, discursos y herramientas se desplazan y transitan de una realidad a otra, cómo lo objetivo se subjetiviza y viceversa. Así, el sentido último del término **competencia** intenta captar esta realidad cambiante y dialéctica de una relación entre el hombre y su mundo, un emergente que nace de un encuentro y que no está prefijado de manera absoluta ni en un sujeto ni en un rol o puesto de trabajo profesional. Las **competencias** son simultáneamente exigencias de una actividad profesional comprendida como sistema de tareas básicas generalizadas (véase mis investigaciones sobre la descripción del modelo del profesional expresada en términos de tareas), y cualidades de las personas que se realizan y concretan en esta actividad o en sus productos. Esto no significa que sean realidades definitivamente separadas: solo son formas diferentes de nombrar y describir un tránsito entre lo que aparece en un polo u otro de acuerdo con la posición o las intenciones de un observador. Para un psicólogo pudieran ser cualidades de las personas; para un sociólogo existen en prácticas sociales de las culturas y sus ideologías; para un pedagogo son contenidos a enseñar y evaluar; para los tecnólogos son productos de la actividad humana, y así continúa en la diversidad de realidades que constituyen el hombre en su mundo. Sus manifestaciones y estructuras son diferentes al igual que sus fines, pero se transforman unas en otras en una espiral de creación y desarrollo.

Lo que sigue a continuación son ideas que alimentan una posible definición. El objetivo es abarcador: debe identificar todos los rasgos de una definición, sus exigencias metodológicas y sus realizaciones concretas.

Primera idea: la competencia existe como potencialidad, como virtualidad, que se realiza, se concreta, se actualiza en un desempeño real. No es posible predecir el desempeño futuro sin ejecución real, pero al mismo tiempo, la competencia no se reduce al desempeño, sino a una cualidad más amplia y generalizadora de la experiencia que existe potencialmente en el individuo y que puede manifestarse en una variedad de ejecuciones. Esta idea supone diferenciar la competencia del resultado del entrenamiento de acciones o la memorización de declaraciones, y reconoce su flexibilidad y la posibilidad de ejecutarse en diferentes actividades, aparentemente lejanas entre sí. Expresa también el “toque” personal, la marca que

una persona introduce en su accionar y que pudiera transformarse en recurso de una colectividad o hasta de una cultura.

Segunda idea: la competencia supone una implicación personal, no es la mera acción que se ejecuta por órdenes de otros o imperativos contextuales de fuerza mayor o por respuestas automáticas, sino el significado que la persona le atribuye a su desempeño de acuerdo con sus motivaciones. Requiere una imagen personal de la actividad, en la que aparecen no solo las características objetivas del desempeño y sus resultados, sino también las posibilidades, alcances y fines de la persona que ejecuta. Trasciende además la dicotomía cognitivo-afectivo, no es una u otra, sino una unidad que solo tiene sentido para la persona que la realiza.

Tercera idea: Más que la acción misma, la competencia se concreta en la actividad que orienta la acción, las órdenes que la persona se da a sí misma para ejecutarla. Simultáneamente es acoplamiento de motivos, expectativas y metas personales con el monitoreo de la ejecución y autoevaluación de sus resultados, lo que en Psicología Cognitiva se ha dado en llamar "metacognición". Requiere algún grado de autorregulación del propio individuo entendida como cualidad personal y su conversión –casi reducción o autolimitación- a sujeto de una actividad, definida por él mismo como necesaria para alcanzar determinados fines personales. De hecho, la persona se transforma en actor de un rol, y su desempeño es en realidad una "actuación".

Cuarta idea: La competencia no es un mero recurso propiedad de la persona; incluye desde luego el proceso de identificación de recursos personales, tales como experiencias, conocimientos, habilidades, preferencias y otros; la forma en que se pueden utilizar en la ejecución de la actividad, y el reconocimiento de la carencia de otros recursos, que pueden ser identificados en el entorno inmediato como ayudas o apoyos necesarios, o contenidos a aprender como dominios personales antes de la ejecución. La autoevaluación de la propia potencialidad para ejecutar una actividad y la excelencia de los resultados esperados es un agente movilizador de acciones complementarias vinculadas directamente con la actividad central, pero variable de persona en persona de acuerdo con los recursos que considere que posee ya como dominios personales.

Quinta idea: La competencia se completa con una cualidad definitoria; la posibilidad de derivar recursos individuales y soluciones a los problemas del desempeño de la fortaleza y fecundidad de las relaciones con otras personas. De esta forma, las competencias suponen una evaluación de los contextos como posibles fuentes de recursos, el apoyo en comunidades de praxis y la participación en redes sociales de circulación de saberes. Las competencias existen continuamente en estas redes de circulación que permiten su dominio individual y su perfeccionamiento continuo, a la vez que exponen el carácter social de los aprendizajes. Requieren cualidades personales que permiten la cooperación con otras personas, el dominio de habilidades comunicativas y el manejo de símbolos culturales.

Ninguna de estas ideas es totalmente novedosa. De hecho su anuncio y hasta su definición es parte de diferentes teorías y espacios de reflexión. Lo que en mi criterio pudiera lograrse es una visión comprensiva y holística de la **persona-que-aprende** que trascienda el dilema interno-externo de que se habló al principio. Además, pudiera ser un auxiliar importante para unificar las diferentes tendencias que hoy intentan cambiar las directrices de la educación. Un punto sí queda claro: la educación del futuro deberá necesariamente centrarse en las competencias entendidas como estas unidades de análisis, y no en fragmentaciones como ha ocurrido hasta ahora.

Hasta aquí la propuesta. Representa apenas una reflexión y desearía que tuviera el poder de provocar, de convocar a un cambio. Es solo un punto de partida.

Bibliografía.

- Chomsky, N. (1972) *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Corral R, (1990) "La aplicación de un método teórico a la elaboración del perfil profesional en la Educación Superior" *Revista Cubana de Educación Superior* (Vol X) No. 2.
- _____(1991) "La Psicología Cognoscitiva Contemporánea y la Educación" *Revista Cubana de Educación Superior* Vol XI No. 1-2.
- _____ (1999) "El dilema cognitivo-afectivo y sus fundamentaciones históricas" *Crecemos*, Año 5, No. 1.
- _____(2000) "Los retos de la educación para el próximo milenio" *Saberes*, Año 1, Vol 1, No. 2.
- _____(2002) "La Zona de desarrollo próximo y la pedagogía universitaria" *Revista Temas*, No. 31 (octubre-diciembre)
- Cuesta Santos, A. (2001): *Gestión de Competencias*, La Habana: Ed. Academia.
- Díaz Pérez, M. (2004) *La Gestión del Potencial Humano en las Organizaciones. Una concepción científica para su estudio*. Tesis de Doctorado. Universidad de La Habana.
- Gallart, M. A. y C. Jacinto. (1995) "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación - trabajo". *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*,
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences. The theory in Practice* New York: Basic Books
- Gardner, Howard (1997): *Estructura de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*, Barcelona: Ed. Kairós
- Lévy, P. (1990) *Les Technologies de l'intelligence*. Paris: Ed. La Découvert.
- Mertens, L. (1997) "Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos". Cinterfor/OIT. Montevideo.
- Rodríguez-Mena, M. y otros, (2004) *Aprendiendo en la Empresa*. La Habana: Ed. Prensa Latina
- _____. (2005) "Competencias para la autorregulación del aprendizaje" (aceptado para publicar) *Crecemos*.

- Sternberg, R. J. (1986) *Intelligence Applied*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Vigotsky, L.S. (1976) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Ediciones Revolucionarias.
- _____ (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana : Editorial Científico-Técnica.
- _____(1988) *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En: Colectivo de Autores del Departamento de Psicología Infantil y de la Educación (Eds.) Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I (tomo III) pp 25-46. La Habana : ENPES.
- Wittorski, R. (1997) *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L´Harmattan.