

# Modelo basado en competencias en la educación superior: reflexiones e interrogantes

**Fernanda Pagura**

*Prof. FCE UNL*

*Email: fpagura@fce.unl.edu.ar*

**Andrea Pacífico**

*Prof. FCE UNL*

*Email: apacifico@unl.edu.ar*

## Resumen

Este trabajo presenta algunas reflexiones surgidas en torno al modelo educativo basado en competencias en el marco del CAI+D 2009 denominado *Educación y trabajo. El caso de los alumnos que abandonan los estudios superiores*.

A tales efectos se indaga acerca de los orígenes históricos y culturales de la utilización de este enfoque en el ámbito de la educación superior, partiendo de la Declaración de Bolonia del año 1999, y del análisis de los modos en que este enfoque se operativizó (Proyecto Tuning, Proyecto 6x4, etc). Se exponen y se analizan distintas definiciones del término competencias en vistas a clarificar su sentido y su alcance.

A partir de este planteo surgen algunos interrogantes y reflexiones críticas que procuran develar supuestos, vacíos y vacancias en torno al modelo basado en competencias.

## Palabras clave

- Competencias
- Educación
- Trabajo

## Abstract

This paper presents some reflections about emerging competency-based education model within the CAI+D 2009 called *Educación y trabajo. El caso de los alumnos que abandonan los estudios superiores*.

To this we look into the historical and cultural origins of the use of this approach in the field of higher education, based on the Bologna Declaration of 1999, and the analysis of the ways in which this approach is operatio-

**Keywords**

- *Competence*
- *Education*
- *Job*

nalized (Project Tuning Project, 6x4, etc). Presents and discusses various definitions of competence in order to clarify its meaning and scope.

From this arise some questions and critical reflections that seek to uncover assumptions, gaps and vacancies around competency-based model.

## 1. Orígenes históricos y culturales del enfoque basado en competencias

En la Declaración de la Sorbona, el 25 de mayo de 1998, se crea el Área Europea de Educación Superior, teniendo en cuenta el papel preponderante que poseen las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas. La creación de este Área procura promocionar la movilidad de los ciudadanos, la capacidad de obtención de empleos y el desarrollo general de los pueblos.

En esta misma línea el 19 de junio de 1999, la Declaración de Bolonia, firmada conjuntamente por los Ministros Europeos de Educación, reconoce la Europa del conocimiento como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y para la construcción de la ciudadanía europea. Si bien se expresa que las universidades europeas han aceptado el desafío y han tenido un rol preponderante en la construcción del área mencionada, se reconoce la necesidad de un nuevo impulso que profundice el camino recorrido a través de medidas concretas que logren una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior. Se proponen, entonces, incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior ya que “la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera gran atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas” (Declaración de Bolonia, 1999).

En cuanto a los objetivos a ser alcanzados en la primera década del segundo milenio podemos mencionar: la adopción de un sistema de titulaciones

fácilmente comprensible y comparable y el establecimiento de un sistema de créditos como medio para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. La consecución de estos objetivos se considera de capital importancia para promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo.

A partir de esta Declaración se desencadenan una serie de procesos, que tienen como marco la globalización, y que requieren de nuevas lógicas para visualizar a la educación superior con parámetros internacionales.

Así surge, como un modo de dar respuesta a los requerimientos planteados, el modelo basado en competencias. Este enfoque se operativiza en proyectos tales como el CHEERS (1999), Tuning Europeo (2001), el Tuning-América Latina (2005), Proyecto 6x4 (2005), REFLEX (2006) y PROFLEX (2009) que intentan constituirse en adelantos tangibles de este modelo.

## 2. El término competencia en clave histórico política

El concepto mismo de competencias, su definición como también su operativización tienen un anclaje histórico y político. Si bien no es tarea fácil delimitar conceptualmente el término competencia ya que en los últimos años, han proliferado de manera exponencial los trabajos y las propuestas educativas que tratan este tema, (Matilla, 2010) se observa que en principio, no habría diferencias sustanciales entre las definiciones elaboradas en torno al concepto de competencias. Sin embargo, las diferencias cualitativas se ponen en evidencia cuando se operacionalizan, es decir cuando entran

en juego dimensiones epistemológicas (sujeto del aprendizaje, enseñanza, contenidos) y metodológicas (cómo medir/qué medir/quién decide). Por ende, se impone una nueva lectura reflexiva sobre los avances acaecidos en materia de competencias, se busca desnaturalizar lo dado, reflexionar en torno a las implicancias de este enfoque y comprender sus sentidos de modo tal de contribuir al debate que debe realizarse antes de su completa adopción.

En este sentido, coinciden algunos autores (Escudero Muñoz, 2008; Pérez Gómez, 2006; entre otros) que el término competencia es un concepto polémico, difuso, controvertido, al que se le reconoce usos diferentes. A modo de síntesis, Pérez Gómez (2006) es contundente al afirmar que la categoría competencia es un “campo semántico brumoso”.

Ante adhesiones acríticas a la categoría de competencias, Escudero Muñoz (2008) invita a una reflexión necesaria desde las siguientes dimensiones:

- Dimensión epistemológica: ¿qué relaciones establecen las competencias entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción?
- Dimensión ontológica: ¿cuál es su estructura interna, sus elementos y relaciones? ¿Qué tipo de evidencias externas pueden valorarse como pruebas de su dominio?
- Dimensión Sociológica: ¿con qué criterios definir cuáles son las situaciones complejas y si son representativas del ámbito profesional?
- Dimensión Política: ¿quiénes y con qué tipo de criterios se han de determinar qué competencias y velar por su realización y acreditación?

A partir de estas dimensiones y recorriendo en clave histórica el concepto de competencia, se reconoce cómo se entraman los supuestos epistemológicos, ontológicos, sociológicos y políticos en contextos globales, dificultándose la posibilidad de desagregar por dimensiones o hacer lecturas por fuera de la historia.

El origen del uso del término competencia se ha adjudicado a David McClelland en su artículo “Testing for competence, rather than for intelli-

gence”(1973), afirma que medir la inteligencia no es útil para predecir el éxito en la vida laboral o personal de una persona. Propone en cambio, comprobar a través de la realización de una tarea, si las personas poseen o no ciertas capacidades, es decir, evaluar si son competentes. A partir de entonces esta noción ha sido muy utilizada en el plano laboral (Rojas Fernández, 2010). Recién sobre fines del siglo XX comienza a emplearse en el campo de la educación.

En el ámbito educativo tanto Pérez Gómez (2006), Escudero Muñoz (2008) como Salas y Planas (2008) coinciden en vincular el uso de la categoría competencias a modelos asociados a la Pedagogía por objetivos en la década del setenta en Estados Unidos. En la década de los noventa se instala el término en el marco de reformas educativas, que si bien tuvieron sus particularidades, acontecieron tanto en América Latina como en Europa. Esta centralidad que toma el concepto de competencias estaría movilizadora por la preocupación por “definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global” (Pérez Gómez, 2006). Según este autor, se reconoce al Reino Unido como impulsor de esta puesta en agenda internacional.

Particularmente en Argentina, en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) en la década de los '90, se establecen los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP) por Resolución N° 86 del Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 1998. Los TTP pretendían constituirse en ofertas formativas de carácter opcional para todos los estudiantes o egresados de la Educación Polimodal. Su función fue formar técnicos en áreas ocupacionales específicas cuya complejidad requerían el dominio de competencias profesionales posibles de desarrollarse a través de procesos sistemáticos y prolongados de formación. Las competencias se definían, en ese marco, como contenidos en acción (Aguerrondo, 1993). Sin embargo con la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 se buscó

recomponer la escuela técnica con otra perspectiva, ya que la Ley Federal de Educación fue rechazada por amplios sectores educativos.

En cambio, en el caso de la formación universitaria, se está trabajando para adoptar el modelo basado en competencias ya que se considera que el mismo da respuesta a los requerimientos actuales del mercado y es susceptible de medirse, cuantificarse, evaluarse y controlarse. La búsqueda de la eficacia y la eficiencia se presentan como ineludibles en este proceso. Puede considerarse que el escenario que se plantea en la época de los noventa impone el mandato de los organismos internacionales en relación con la formación en competencias, requerido por los procesos de globalización y con fuerte presencia de la lógica de la empresa.

En este punto cabe interrogarse respecto a la adopción del enfoque basado en competencias y de su sustento actual. Las decisiones en materia educativa sostenidas en los noventa, han sido fuertemente criticadas por su tinte neoliberal y en la medida de lo posible se intenta transformarlas, sin embargo el modelo basado en competencias se sostiene en el ámbito de la educación superior. ¿Esta sustentación del modelo está precedida de un proceso de análisis que contemple y valide su alcance y sus consecuencias? ¿O simplemente se incorpora para responder a estas demandas “externas” y “utilitarias” en el marco de una lógica que sólo responde a los requerimientos del mercado en materia de formación profesional?

Asimismo hay que considerar que el término competencia procede del ámbito del mercado de trabajo, al utilizarse en el ámbito educativo ¿se han buscado nuevos significados conforme lo irrepetible y singular del hecho educativo? ¿se han develado los supuestos en los que este modelo se asienta? ¿se conocen claramente sus riegos, en tanto forma parte de una lógica que no surge del ámbito educativo?

A los efectos de ir desarrollando estos interrogantes el presente escrito se focalizará en dos ejes:

- Análisis del concepto “competencia” desde una dimensión política, tomando como eje de análisis el

ámbito en el que el alcance del término hace foco: el ámbito laboral, el ámbito de la formación profesional, educativo o de la confluencia entre ambos. Este análisis permitirá develar si se responde a lógicas ligadas exclusivamente al mercado, si se mira sólo la formación profesional o si la potencialidad de la adopción de este enfoque se encuentra en las vinculaciones entre el ámbito de formación y el mundo del trabajo.

- Recuperación de las miradas críticas del concepto competencia desde distintas dimensiones de análisis.

### 3. Análisis del concepto competencia

En este apartado y a los efectos de analizar los distintos modos de abordar este concepto se han escogido algunas definiciones que consideramos pertinentes para nuestro análisis, sin pretender agotar la inmensa cantidad de variaciones que presenta este término en la literatura actual. Para muestra basta un botón, sólo se espera haberlo escogido bien.

Entre las definiciones que ponen el foco *en el ámbito laboral* podemos señalar las siguientes, sin pretensiones de agotar la cantidad de trabajos que tratan esta problemática desde la misma perspectiva.

Agudelo (1998) define a las competencias como capacidades integrales que tiene una persona para desempeñarse eficazmente en situaciones específicas de trabajo. Gallart y Jacinto (1997) también ponen la mirada al definir las competencias en el ámbito laboral, en tanto señalan que las mismas configuran un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

En el marco del Proyecto 6x4 se plantea “la diferencia entre cualificación y competencia, entendiendo la cualificación como capacidad potencial

para realizar tareas o actividades correspondientes a una actividad o puesto y la competencia como capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto determinado". "En el concepto de competencia se entrelaza e integra lo afectivo, lo psicomotor y lo cognitivo en una nueva síntesis en el momento de llevar a cabo la acción, la evaluación y la reflexión sobre la acción. Desde esta perspectiva, la competencia se demuestra en la acción o ejecución. Para poder evaluar el grado de dominio de la competencia es necesario contar con variables observables y criterios de valoración. En una expresión coloquial se puede decir que la competencia es la ejecución de la acción esperada, de forma rápida, bien hecha y de buen modo. Este sencillo acercamiento nos dice que hay que explicitar los criterios de valoración y que serán muy diferentes para cada profesión, lo que en el lenguaje académico equivale a hablar de la capacidad efectiva para realizar una actividad o tarea profesional" (UEALC, 2005).

Si bien en este Proyecto se busca cerrar la brecha entre la lógica académica y la lógica de la profesión a través de las competencias profesionales, se puede observar que el principal énfasis está puesto en el mercado laboral. Por un lado, la descripción de la competencia en términos de la acción que se lleva a cabo, las condiciones de realización y su criterio de ejecución refleja la realidad del ejercicio profesional, y por otro, con un análisis posterior de identificación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar la función correctamente es posible desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje y el diseño curricular. Expresan que las dos lógicas son complementarias, pues con esta información en el diseño curricular se pueden prever espacios para el desarrollo y la evaluación de las competencias así como del correspondiente conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes. Cabe preguntarse respecto a la noción de complementariedad entre ambas lógicas, ¿ambas buscan los mismos fines?, ¿las mismas metas?, ¿son movidas por las mismas intenciones? Por otro lado, se observa con claridad, en este planteo, el

dominio de los requerimientos del mercado laboral respecto al ámbito de formación profesional ya que la demostración del dominio de la competencia está en la ejecución de tareas y acciones.

Por otra parte podemos señalar algunos planteos que ponen la mirada fundamentalmente sobre el *ámbito educativo*. Así Muñoz de Priego Alvear (1998), considera a las competencias como aquellas cualidades personales que permiten predecir el desempeño excelente en un entorno cambiante que exige la multifuncionalidad. La capacidad de aprendizaje, el potencial en el sentido amplio, la flexibilidad y capacidad de adaptación son más importantes en este sentido que el conocimiento o la experiencia concreta en el manejo de un determinado lenguaje de programación o una herramienta informática específica.

En el año 2000 Perrenoud, hace referencia a las características que conlleva plantear los procesos de formación en torno a competencias y en tal sentido señala algunos elementos centrales que se derivan de esta opción: la movilización de recursos cognitivos en situaciones de acción compleja; la integración de elementos en una situación contextualizada; la decisión institucional de la limitación de la cantidad de conocimientos para enfocar la integración de los mismos en situaciones complejas; orientar el aprendizaje a la construcción de competencias.

Pérez Gómez (2006) y Escudero Muñoz (2008) coinciden en reconocer en el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) que impulsa la OCDE una perspectiva que se diferencia sustancialmente del resto. La competencia es definida como "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". En el modo de concebir las competencias se incorporan múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores),

que deben ser movilizados e integrados, en orden a definir y responder adecuadamente a situaciones o problemas complejos en contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos (Pérez Gómez, 2006).

La concepción que sostiene el proyecto DeSeCo habilitaría a una concepción complejizada de las competencias, que asume un carácter multidisciplinar, holístico y contextualizado siendo sus principales características las siguientes (Pérez Gómez, 2006):

- **Carácter holístico e integrado.** Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- **Carácter contextual.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- **Dimensión ética.** Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- **Carácter creativo de la transferencia.** La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto.
- **Carácter reflexivo.** Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- **Carácter evolutivo.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Por último, hay perspectivas que intentan abordar el término competencia dando lugar a la *articulación entre ambos ámbitos el de la formación y el laboral*, se considera que el foco está puesto en la trama, más que en el desenlace.

Como ejemplo podemos señalar el Proyecto de articulación de la familia de carreras en Ciencias Económicas (2002– 2007) trabajado en el consorcio de UU NEA y NOA: (Abdala Leiva, 2009) en el cual se considera que una de las características que define a las competencias es su nivel de complejidad, en tanto se constituyen y se manifiestan en la interrelación de sus componentes, conocimientos, habilidades y comprensión, que a su vez involucra un proceso de toma de decisiones. Otra perspectiva diferente se asume

desde las familias de carreras del área de Ciencias naturales que para realizar las articulaciones correspondientes, se centran en el grado de compatibilidad entre contenidos, carga horaria y bibliografía sin entrar en la definición de competencias.

En la articulación de carreras en Ciencias Económicas para diferenciar la conceptualización de las competencias en el ámbito laboral —como capacitación para dominar un conjunto de tareas específicas que aseguren efectividad y eficiencia en la evaluación de resultados— y rescatar su pertinencia en el campo específico de la educación, se enfatizó el carácter de disposición. Disposición susceptible de ser construida y actualizada por un proceso de aprendizaje que permita asumir e interactuar con la complejidad propia de la realidad, con sus incertidumbres y con sus cambios.

Luego de un trabajo intenso y compartido se llegó a la siguiente conceptualización de **competencia**: “Conjunto de capacidades complejas construidas en diversos grados, a partir de la integración de saberes, donde se movilizan los conocimientos para enfrentar situaciones problemáticas, darles sentido y operar de manera apropiada. Estas capacidades orientan y direccionan abarcativamente la formación del profesional de ciencias económicas en sus campos disciplinares, respetando los límites de cada objeto de estudio” (Abdala Leiva, 2009).

En esta perspectiva se reconocen que el término competencia supone la combinación de tres elementos: **a)** una información, **b)** el desarrollo de una habilidad y, **c)** puestos en acción en una situación inédita. En la combinación de estos tres aspectos se encuentra el significado del término en toda su complejidad.

En este mismo sentido, Galván (2009) retoma conceptos de Díaz Barriga quien sustenta que las competencias profesionales se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso de formación, existiendo una etapa básica en la formación en competencias, una inicial y otra avanzada. Para este autor, la etapa básica corresponde a la formación de las competencias profesionales en el trayecto del

plan de estudios, en el proceso de formación. En esta perspectiva un plan de estudios debe no sólo establecer los contenidos básicos que el estudiante debe dominar ni dejar como un problema para el egresado la integración de las mismas una vez que haya concluido sus estudios.

Las competencias básicas forman parte de la formación profesional y en el plan de estudios se requiere determinar con claridad tanto las competencias profesionales que son objeto de formación, como los mecanismos que se promoverán en el trayecto curricular con la finalidad de establecer con claridad no sólo la elección de lo que se debe formar, sino los mecanismos y etapas en las cuales ocurriría la formación. Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; en estricto sentido se podrían determinar mediante diversos estudios sobre el desempeño de los egresados en el mercado ocupacional. Se tiende entonces a ir entramando los ámbitos educativo y laboral a través de un diseño curricular que posibilite una formación integral que ponga la mirada en las complejidades específicas de cada contexto.

#### **4. Análisis críticos sobre el modelo basado en competencias**

Se reconoce en la literatura abordada un llamado a poner en reflexividad el concepto de competencia reconociendo que fue utilizado (dimensión metodológica) sin poner previamente en discusión las dimensiones epistemológicas que conlleva. Las concepciones sobre sujeto de la enseñanza, la relación teoría-práctica entre otros nudos epistemológicos orientan las decisiones metodológicas que se asumen a nivel del modo de incorporación de la noción de competencia en el currículo, como así también en las secuencias didácticas que se derivan.

La noción de competencia asociada a una mirada lineal y observable, Escudero Muñoz la encuentra

en la base del proyecto Tuning cuestionando la asociación final con los campos disciplinares en forma fragmentaria, operacionalizada en un listado que asume las mismas características.

Este autor analiza cómo se conjuga esta noción de competencia con las decisiones al interior de los procesos educativos simplificando la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (ya sea en el sistema universitario como en el resto del sistema educativo) al sostener un sujeto de la educación pasivo, libre de valores y de incidencia de la situación contextual.

Al respecto Matilla analiza diversas definiciones de competencia y señala algunas recurrencias, entre ellas, hace referencia a los logros: “Los logros que se asocian con un sujeto competente se relacionan con resultados o finalización de un proceso que es medible” (2010).

Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales (Kerka, 1998).

La noción de competencia del modelo DeSeCo, en cambio, asume una perspectiva diferente al nutrirse de los aportes del constructivismo y estudios sociológicos sobre el desarrollo y los procesos educativos sosteniéndose en una concepción de sujeto activo, reflexivo, que construye conocimientos en la interrelación con otros.

“DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación”. (en Pérez Gómez. 2006:11). Se reconocen competencias fundamentales imprescindibles para todo ser humano en diferentes contextos, que contribuyen a

una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad.

Las diferentes posturas acerca de la noción de competencia se visualizan con mayor intensidad en las decisiones epistemológicas que las sostienen como así también en las metodologías que se construyen. En este sentido, diseñar un listado de competencias que oriente un diseño curricular se acercaría a la “caja negra” de base conductista.

Al respecto Pérez Gómez afirma: “No es objeto del presente documento un análisis pormenorizado del decalage, del deterioro en cascada de la definición y selección de competencias fundamentales en los diferentes contextos y escenarios nacionales, pero sí es curioso y triste constatar la pérdida del poder innovador del mismo concepto de competencia fundamental, así como de la proporción y equilibrio entre las competencias clave que se pone de manifiesto en la concreción de las mismas que hace la Comisión Europea y el gobierno español en el desarrollo de la LOE. (P.G. 20)” Por otra parte, la interpretación conductista considera que las competencias y habilidades tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del significado de sus aplicaciones concretas. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes. Enfatizan las conductas observables en detrimento de la comprensión. Esta tradición bien conocida en Educación al ser continuación o desarrollo de la pedagogía por objetivos, a pesar de su vigencia en la práctica, ya no tiene defensores reconocidos académicamente, por la debilidad de sus planteamientos teóricos y la inconsistencia de los resultados de las investigaciones a que ha dado lugar “

Por su parte, Escudero Muñoz hace un análisis acerca de los “modelos de diseño basado en competencias” o un “modelo de diseño con competencias”. Para explicar, refiere a tres modelos educativos: por objetivo, de proceso y de praxis. El primero estaría asociado a un “diseño basado en competencias”, los dos siguientes se podrían vincular con un modelo

“con competencias”. El primer modelo se vincularía con procesos lineales, la “lista” de competencias que mencionara anteriormente, mientras que el modelo “con” sería un modelo holístico, complejo, interactivo, emergente.

Una concepción de las competencias asociada a la pedagogía por objetivos de base conductista, se asienta en una teoría del aprendizaje individualista, lineal y susceptible de ser desplegada en “observables”, es decir conductas y actuaciones posibles de ser medidas a partir de procedimientos estándares. Para esta línea, las competencias podrían sintetizarse “cual listado telefónico” (Escudero Muñoz, 2008) siendo base para proyectos internacionales con miras a llegar a ciertos estándares comparables.

Asimismo Cullen (2009) presenta una reflexión crítica sobre “enseñar por competencias” y señala el hecho de que las tareas de enseñar y de aprender corren el riesgo de “naturalizar” lo que “acontece”, si se adopta este enfoque por competencias, sin más, en el convencimiento de que permite adaptarse a los nuevos tiempos, permitiendo la estandarización de los logros educativos y la movilidad entre instituciones educativas en un mundo supuestamente globalizado. Propone, entonces, “resistir con inteligencia”, desmontar el “fetichismo” de las competencias, despojándolas de sus ilusiones. Al respecto Cullen señala que el auge y la universalización planetaria de la educación por competencias tiene que ver con tres cuestiones falaces: **1)** Confundir conocimiento con información e información con valor de cambio, es decir, con mercancía; **2)** Confundir potencia de actuar con capacidad de resolver problemas dados y esta capacidad con “mera adaptación y legitimación”, es decir, ideología. **3)** Confundir el dejarse interpelar por la alteridad en cuanto tal con la mera tolerancia de la diversidad o diferencia, y esta tolerancia con un “pluralismo” que al incluir excluye, es decir discrimina.

Por otro lado, se considera que una de las características de las sociedades actuales es su dinamismo contante, la vorágine de cambios y trans-

formaciones se sucede de un modo ineludible, ante esta situación ¿la formación universitaria basada en competencias, puede responder de un modo crítico y transformador a esta realidad, este enfoque es lo suficientemente flexible como para alojar la creatividad ante un mundo pleno de incertidumbres? O por el contrario esta larga lista de competencias cristaliza una formación sin posibilitar el surgimiento de respuestas transformadoras y desafiantes?

Por último, se considera que la complejidad y la transdisciplinariedad enmarcan el tratamiento de la educación basada en competencias (Matilla, 2010), se retoman, para su fundamentación, los aportes de Edgar Morin (1999). Al respecto, ¿es posible

operativizar de un modo coherente un enfoque que implica el reconocimiento de diversas lógicas y la unidad del conocimiento en la organización institucional actual de nuestras universidades —de cátedras— que supone otro modo de acceder al conocimiento? ¿Cómo puede operativizarse un modelo basado en competencias sin caer en intentar compatibilizar dos modos diferentes de pensar, en el cual se arruine el vino nuevo a causa del odre viejo?

La búsqueda de aspectos que puedan enriquecer y esclarecer este debate en el que cual se alojen distintas perspectivas de análisis se presenta como un verdadero desafío.

## Bibliografía

- Abdala Leiva, 132 Congreso, (2009): “Un enfoque constructivista en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática para el desarrollo de competencias”, *III Congreso Internacional de Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.
- Abdala, S.; Castiglione, A. (2004): “El desarrollo de la comprensión como competencia transversal en el proceso de formación universitaria”, 4to Encuentro Nacional y I Latinoamericano *La universidad como objeto de estudio*, UNT.
- Agudelo (1998): *Certificación de competencias laborales*, Montevideo, Cinterfort/OIT.
- Aguerrondo, I. (2000): “El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo”. *Desarrollo Escolar y Administración Educativa*. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación la Ciencia y la Cultura. [www.campus-oei.org/administracion/aguer](http://www.campus-oei.org/administracion/aguer) Budapest–Viena. Declaration on the European Higher Education Area (2010).
- Cullen, Carlos (2009): *Entrañas éticas de la identidad docente*, La Crujía, Buenos Aires.
- DeSeCo (2002).
- Diaz Barriga (2006): “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” *Perfiles Educativos*, tercera época, año/vol XXVIII, número 111, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Escudero Muñoz, Juan (2008): “Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgo” en Revista *Docencia Universitaria*, Nº 2.
- Gallart, M.A. y Jacinto, C. (1997): “Competencias laborales: tema clave

en la articulación educación–trabajo” en Gallart, M.A. y Bertoncello (Ed.): *Cuestiones actuales de la formación*. Montevideo. Cinterfor/OIT.

- Galván (2009): “Los graduados en Ciencias Veterinarias de la UNL: reflexión sobre formación y competencias”, *III Congreso Internacional de Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.
- Galván y col (2007): “La articulación entre enseñanza y evaluación de competencias en Medicina Veterinaria”, *Actas de la Segunda Jornadas de Pedagogía Universitaria*, UNSM.
- Kerka, S., (1998): *Competency–Based Education and Training. Myths and realities*. ERIC Publications.
- Matilla, M., (2010): “La comprensión del conocimiento como competencia compleja”.
- Morin, E., (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

la Cultura, Paris, UNESCO.

- McClelland, David (1973): “Testing for competence, rather than for intelligence”, *American Psychologist*.
- Muñoz de Priego Alvear, J., (1998): “Implantación de un sistema de selección por competencias”, *Training and Development*, N°10, Madrid.
- Pérez Gómez (2006): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria, Cantabria
- Perrenoud, Philippe (2000): *L’approche par compétences, ¿une réponse à l’échec scolaire?* Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation. Université de Genève.
- Proyecto 6x4 (2005).
- Sala, G.; Planas, J. (2008): “Retos teóricos e implicaciones metodológicas de la noción de competencia laboral”, Mimeo.
- Tuning América Latina (2005).
- Tuning Europeo (2001).