



¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias?

María Teresa Sales | Licenciada en Ciencias de la Educación (UdelaR). Actualmente forma parte del comité académico del posgrado ANEP-UDELAR en Didáctica para la Enseñanza Primaria, es integrante del GRE (Grupo de Reflexión sobre Educación) y tutora de tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria (UdelaR).

1. Introducción

Ante la (re)aparición de “las competencias” en el sistema educativo del país, por ahora oficialmente en el Marco Curricular para la Primera Infancia (0 a 6 años) y también, aunque en etapa inicial en Primaria, sin participación amplia de los docentes, con escasa difusión teórica y sin que se explicita públicamente su fundamentación educativa, el texto que sigue se propuso reflexionar, desde la teoría crítica de la educación, sobre una serie de preguntas que el tema convoca: ¿A qué responde hoy su (re)aparición o *aggiornamento* en el mundo, y específicamente en el país?; ¿hay una única concepción de “competencias”?; ¿cuáles son sus supuestos básicos?; ¿de qué dependen las indispensables opciones a realizar?; ¿cuáles son algunas de las implicancias con relación a su implementación, a su dimensión pedagógica y a sus potenciales riesgos?

Trataremos el tema, por demás complejo en sí mismo, desde un triple abordaje, dentro de los límites de un artículo.

- ▶ *Contextualizado en tiempo y espacio*, a los efectos de “historizar su presente” y visualizar a qué factores sociales y económicos respondió su origen y responde su reaparición actual.
- ▶ *Conceptual y teórico-político*, en cuanto a que el concepto de competencias no es unívoco, no es neutro, ni es aceptado unánimemente, aunque en la perspectiva dominante aparece como tal.

- ▶ *Propositivo*, en términos de sugerencias básicamente metodológicas tomando como base nuestro “deber ser” conceptual, teórico (y metateórico) inicial, con relación a cómo se viene procesando institucionalmente la política educativa de las competencias que se está implementando.

2. Encuadre contextual

Algo de genealogía de las “competencias” para entender mejor el presente¹

La génesis del *concepto* de competencia en el campo económico se ubica a fines del siglo XX; se entiende al mismo tiempo como la capacidad que se tiene para realizar la o las tareas que el análisis de un cargo ha señalado como esenciales, y como el desempeño eficiente y eficaz (producto o resultado) en dichas tareas. El empleo del término por primera vez es atribuido a David McClelland, profesor de Psicología de Harvard, quien lo justificara en 1973 sosteniendo que el éxito en la adquisición de un puesto de trabajo va más allá de los títulos presentados y pruebas psicológicas a las que se somete al candidato. Desempeñar bien el trabajo depende de las características personales y de sus competencias. Estas son, para él, indicadores de conducta o conductas observables que se presuponen necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo.

¹ Michel Foucault ha mostrado cómo los conceptos están marcados por su contexto social de origen, por lo cual se impone un abordaje histórico de los mismos.



En la educación, el desarrollo del concepto es anterior al empleo del término en sí. Coincide y se relaciona históricamente con cambios económicos, laborales, políticos y sociales, en ese orden de preeminencia aunque, por supuesto, interdependientes.

Tanto en el terreno productivo como en el pedagógico, el movimiento de las capacidades, de las habilidades o actualmente de las competencias se integra al cuestionamiento a la educación de corte enciclopedista con predominio de lo abstracto, a la vez que a la necesidad de resolver problemas de la realidad. El primero de los cuestionamientos no es nuevo en la educación. A principios del siglo XX, Dewey, representante del pragmatismo en los EE. UU., sostiene la necesidad de que la educación se base en una teoría de la experiencia, acercando la enseñanza a la vida cotidiana de los niños. La enseñanza de habilidades y destrezas para la vida y el trabajo, comprobables a través de resultados observables y por lo tanto medibles, buscó superar la enseñanza libresco en función de las nuevas necesidades formativas de la cadena de montaje. Este enfoque orientó, por la década de los veinte, la incipiente teoría curricular, con base en el Positivismo y el Pragmatismo, extrapolados del campo productivo (específicamente de la Administración Científica del Trabajo y en consecuencia del Taylorismo) al campo educativo. Franklin Bobbitt, el primer teórico del currículo, integra en la época una “Comisión de economía del tiempo en educación”, y además de *El currículo*, título de su obra de 1918 en la que

por primera vez se emplea ese término, escribe un artículo sobre “La eliminación del desperdicio en educación”. Werrett Charters, por su parte, contemporáneo y contemporáneo de Bobbitt, aplica un cuestionario a miles de mujeres, en el que deben consignar minuciosamente lo que hacen en una semana. Una vez analizados los datos, Charters produce el “Currículo para el oficio de ser mujer”.

Si bien Bobbitt no se refirió nunca a “competencias”, ante las nuevas necesidades sociales y económicas planteaba:

«...ahora debe surgir un nuevo tipo de sabiduría que solo puede surgir de las experiencias vividas [...] se debe entrenar al pensamiento en situaciones actuales [...] entrenar al ciudadano no en el conocimiento de la ciudadanía, sino en el ejercicio de ella; no para el conocimiento de la ciencia abstracta sino para el uso hábil en situaciones prácticas.» (Bobbitt, 1918 *apud* Díaz Barriga, 2011)

El discurso actual plantea “solucionar problemas de la realidad”. Más cerca en el tiempo, Ralph Tyler autor de la segunda generación de teóricos del currículo, sienta las bases de la programación por objetivos conductuales, antecedente directo de una de las líneas teóricas de las competencias en la actualidad. Escribe *Principios básicos del currículo* (1949), libro distribuido por OEA en su momento, que signó hasta el presente el formato de los planes de estudio de América Latina. Tyler plantea: *«...la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará dicha conducta»* (Tyler, 1973:19).

Más recientemente, la expresión “habilidades y destrezas” es la que empleaba el programa PISA de la OCDE en su versión de 2001. Sin embargo, ya a partir del año 2003 comienza a emplear “adquisición de competencias” como el principal objetivo de la educación y el objeto de las mediciones estandarizadas internacionales que realiza.

Desde sus orígenes, el *concepto* de competencias, aunque sin ese nombre, estuvo ligado a la tradicional articulación de corte reproductivo educación-sociedad/Estado, que le asigna a la primera el ser insumo privilegiado en la formación de personas funcionales a la sociedad del momento. Por la época en la que se fue incorporando esta concepción en el currículo, la educación tenía como fin explícito formar al ciudadano en los aún jóvenes nuevos Estados Nacionales, y al trabajador para el campo económico en la producción de alto volumen.

La crisis del Estado Benefactor por los ochenta en la Europa occidental, llevó a la necesidad de racionalizar las políticas sociales estatales, por lo cual los Estados incursionan en nuevos campos de regulación del nivel terciario de los sistemas educativos: definición de metas y operacionalización de criterios de calidad de los egresados, y acreditación de las propias universidades. Lo anterior implica un nuevo relacionamiento entre las instituciones educativas y el Estado, que se materializa por la vía de la rendición de cuentas o *accountability*. Estamos ante la figura del llamado “Estado Evaluador” (Bentancur, 1997-98), en el que las instituciones públicas se deben responsabilizar y dar cuentas ante la sociedad, ante el Estado, y actualmente a partir de metas y estándares regionales, ante las organizaciones supranacionales.

Aunque no hay acuerdo en el campo educativo se presume que las competencias, por lo menos en el sentido de “conductas” que las mismas tienen en el modelo que proviene del campo productivo y laboral, son pasibles de estandarización, incluso internacional, y que su evaluación, al ser medición de desempeños, brinda mayores garantías de objetividad y precisión para la *accountability* o rendición de cuentas, que la tradicional evaluación de conocimientos y saberes. Ejemplo de lo anterior son las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010), que el país suscribió oportunamente, en especial la que se extracta a continuación:

**«META GENERAL QUINTA
MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULO ESCOLAR**

META ESPECÍFICA 10: *Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.*

INDICADOR 13. *Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.*

Nivel de logro: *Disminuye en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6.º grado, PISA, TIMMS o PIRLS en las que participan diferentes países. Aumentan en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas.»*

A partir de la Circular N° 5/14 de la Inspección Técnica, transcrita por Circular N° 22 del CEIP del 27 de marzo de 2014, Primaria se ha encaminado hacia la enseñanza por competencias, en concordancia con la Evaluación en Línea nacional que se viene aplicando y con las pruebas PISA de la OCDE, que la circular toma como referencia (cf. ANEP. CEIP, 2014:2).

Actualmente, en una economía globalizada en el marco del Posneoliberalismo, hay nuevas, o mejor dicho *aggiornadas* demandas a la educación. Las organizaciones supranacionales integradas por bloques de países tienen objetivos muy claros en cuanto al rol de la educación en su articulación con la sociedad: ser funcional al crecimiento económico, ahora en el marco de una competitividad internacionalizada. Es el caso no solo de la OEI, sino también de la OCDE. Desde el campo educativo, obviamente no es unánime el acuerdo sobre tal funcionalidad.

«Las intenciones de la OCDE son tan claras como firmes. Esta organización internacional quiere incidir en las políticas educativas de su zona de influencia, hacerlas converger más, aumentar el desempeño y la equidad de los sistemas educativos en nombre de la competitividad, en una sociedad del conocimiento y un mundo globalizado. La presión simbólica que ejerce la OCDE es a veces tan insistente que podría volverse contraproducente.» (Lafontaine, Soussi y Nidegger, 2009:78 [la traducción es nuestra])²

3. Las competencias en perspectiva teórico-política

3.1. Algunos de los supuestos de base que dan sentido a distintos conceptos de competencias

Así como no hay un único sentido posible de “educación” ni una sola concepción de su funcionalidad en la articulación persona-educación-sociedad, no hay tampoco un sentido único y “dado” del término “competencias”. No obstante (cf. Pulido, 2009), la visión economicista original de las competencias no ha desaparecido; ha cobrado renovado impulso en la concepción de una

² Ver Pérez Gomar (2014) para un mayor desarrollo de la incidencia contemporánea de Europa en el impulso a la política educativa por competencias.

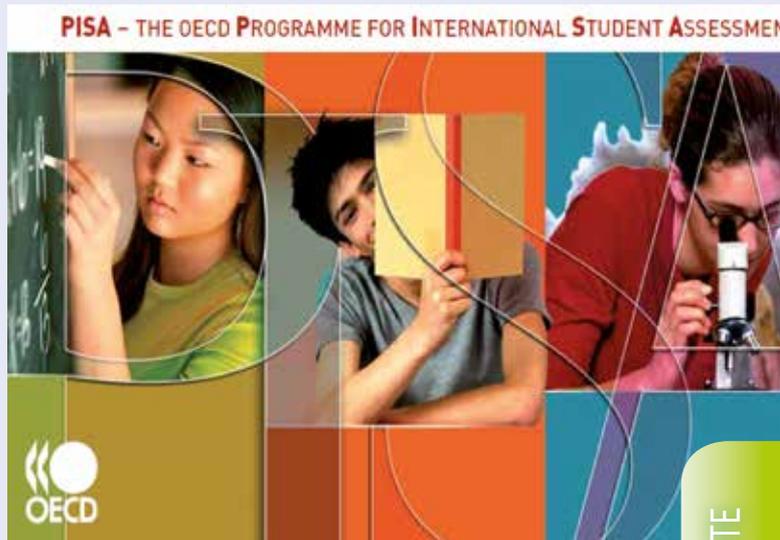
educación al servicio del crecimiento económico y de esa manera integra una nueva agenda educativa incluso en países presumiblemente progresistas.

Desde la pedagogía de corte humanista y de autores de la línea de teoría crítica de la educación han surgido sentidos alternativos a las competencias, ligados a otras concepciones de educación y de su funcionalidad, que ponen a la construcción integral de la persona y de su sociedad de pertenencia presente y futura en el centro de la reflexión y la acción, por encima de ser un simple insumo del mercado como recurso o “capital humano” del mismo.

Ubicarse en una u otra perspectiva lleva a considerar a las competencias educativas, aun a las profesionalizantes, pero también a las básicas, de muy distinta manera; así como a enfocarlas también en forma diferente a la corriente utilitaria.

Una perspectiva humanista de la educación como la que sustentamos sirve de “filtro” o “lente” para la consideración reflexiva y crítica de lo que con frecuencia nos viene dado, a los efectos de dar sentido en clave propia y ética a la realidad educativa en la que trabajamos, a las competencias específicamente, para actuar consistentemente.

¿Qué es lo que en oleadas llega hegemónicamente a la educación, como verdades que pasan a sustentar nuevas políticas educativas cuyo fondo con frecuencia pasa desapercibido porque son de nuevo signo? No refieren *directamente* a lo económico, sino que van más allá y se orientan a la conformación de subjetividades, identidades, expectativas y a la construcción de sentidos, por supuesto congruentes con el nuevo régimen de acumulación de capital exportador transnacionalizado desde los años ochenta. “Modernización”, concebida como tecnologización de la educación; formación permanente para responder a los cambios que inciden en la eficiencia de los actores y países, “imperialismo de lo cuantitativo” por su supuesta objetividad unilateral, obsesión por la evaluación dentro de una lógica de la performatividad: el “saber hacer”, que es medido por resultados de aprendizaje de competencias con base en una teoría de la acción; evaluación por pruebas estandarizadas de resultados que habilitan a clasificar personas e instituciones; énfasis en la formación de capital humano y formación para el trabajo, y no para la vida, son algunos de los sentidos que con frecuencia no se discuten (cf. Pulido, 2009:9).



En lo internacional, como vimos, desde la OEI en coordinación con PISA (prueba de la OCDE) y con otras pruebas internacionales, viene establecido que los países que suscribieron las *Metas Educativas 2021* deben trabajar por competencias en la educación primaria. El texto no especifica ninguna conceptualización de las mismas.

En lo nacional, el tema de las competencias aparece tratado en la mencionada Circular N° 22 (ANEP. CEIP, 2014). No constituye una directiva oficial en relación con la implementación oficial de un currículo por competencias. En lo hechos se viene procesando por cadena jerárquica, sin que se explicita oficialmente la fundamentación pedagógica que se le atribuye; sin la reflexión previa nacional amplia con los docentes de aula, ya que se trata de una nueva política educativa; sin formación sistemática de los maestros; y sin que haya sido objeto de consideración por la Formación Docente para el momento en el que habría que formar docentes en ese sentido. Ha trascendido que tampoco se ha planteado un nuevo currículo sustitutivo del programa escolar vigente (ANEP. CEP, 2009), que está estructurado en torno a áreas, disciplinas y contenidos, y no por competencias, y tampoco ha habido hasta el momento una difusión pública fundamentada de los cambios. De esa manera, el “fondo” de las competencias permanece invisible. Lo que no se ve, no se puede problematizar. El tema se da así en el marco de lo que Lundgren (1992:67) llamó “código curricular invisible”.

Sin embargo, el término “competencias”, entre tantos otros del campo educativo, no tiene un sentido propio y unívoco, sino que es subsidiario de la persona y la sociedad que se aspire a construir, del concepto de educación que se sustente en consecuencia y de la función social que se le atribuya. De esas y otras reflexiones, y de acuerdos a construir, recién se podría derivar una postura integral en relación al tema: definir si es válido adherir o no a un enfoque por competencias en la educación; por qué, para qué y para quién o para quiénes; qué concepción de las mismas se suscribe en consecuencia, se desarrolla, se explicita y se busca construir en las prácticas institucionales, qué relación se establece entre las competencias y los saberes, los conocimientos y la información (lo que implica tomas de partido en la relación teoría-práctica), qué relación entre las competencias y las situaciones y familias de situaciones (¿qué da lugar a qué?; de lo que surgen dos abordajes pedagógico-didácticos diferentes) y recién después: cuál sería el repertorio de competencias a integrar en el diseño y el desarrollo de un currículo orientado en los sentidos antes definidos.

De ese conjunto de definiciones de fondo surgirían con consistencia líneas pedagógico-didácticas en general, y de las competencias en especial, que integren una propuesta de evaluación coherente con las definiciones en relación a aquellos supuestos antropológico, sociológico y pedagógico de partida, y de las opciones ontológicas y epistemológicas a las que se hubiere llegado en materia de las competencias en sí mismas (¿son procesos, son resultados o ambos?, ¿son acciones o conductas, por lo tanto objetivables y medibles por medio de instrumentos con estándares prefijados?).

El análisis riguroso de todo lo anterior es lo que permitiría construir el referente³ para la evaluación de las mismas. En ese sentido no es lo mismo evaluar competencias, entendiéndolas puramente como *desempeños*, que como *desarrollos personales* que *pueden* llevar a desempeños. En esta segunda línea de pensamiento no solo se evalúa la competencia manifiesta, sino la competencia “sentida”. “La cuestión del retorno reflexivo y del sentido dado al aprendizaje es tanto o más importante que la dimensión que se podría considerar únicamente comportamental. Ser competente

no consiste en agregar un saber hacer y un saber ser a un saber, sino en saber lo que se sabe, cómo se sabe, con qué poder de acción, para hacer frente a situaciones nuevas” (Clerc, 2012 *apud* Rey, 2012:6 [la traducción es nuestra]).

Sería importante comparar la perspectiva anterior con las evaluaciones de competencias de los estudiantes sobre la base estrictamente de resultados observables y por lo tanto medibles, que se contrastan con estándares que pueden llegar incluso a venir pautados desde otros contextos geográficos y con el empleo de instrumentos como las rúbricas que propone la Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo⁴, que se transforman en cualquier momento en estandarizadas. Basta con observar que en internet ya comenzó la “industria de las rúbricas” que se ofrece *ready made* a los docentes, en forma totalmente descontextualizada.

Aun en la perspectiva simplificadora de evaluar desempeños, no es lo mismo evaluar un resultado ligado a una situación conocida, a una nueva pero prevista, o a su transferencia a una imprevista. Volveremos sobre el tema de la evaluación de competencias más adelante.

Comprender, en líneas generales, a qué responden las distintas corrientes de pensamiento sobre las competencias puede contribuir a ubicarnos mejor en el tema, y a ayudar a realizar opciones en la multiplicidad de dilemas y alternativas que se abren. A eso nos orientamos en el apartado que sigue.

3.2. Corrientes de pensamiento y conceptos de “competencias”

No hemos comenzado por explicitar un concepto de “competencia” porque, como hemos visto, no hay UN único concepto. No hay incluso unanimidad de criterios sobre la pertinencia y el valor de su introducción en el campo educativo.⁵

Desarrollaremos sintéticamente las principales corrientes pedagógicas sobre el tema y sus apoyaturas teóricas, y luego explicitaremos conceptos de “competencia” derivados de cada una de ellas.

Las presentaremos como corrientes que tienen un enfoque de corte instrumental, y las que genéricamente podemos agrupar como “alternativas”.

³ Empleamos el término “referente” en el sentido de “aquello en relación a lo que se produce el juicio de valor” implícito en toda evaluación (cf. Barbier, 1999).

⁴ La Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo es “coordinada” por el Banco Mundial.

⁵ Ver Crahay (2006). En ese artículo, el autor sugiere “olvidar la noción de competencia, para repensar la del aprendizaje”.

3.2.1. El enfoque laboral-instrumental o funcionalista de las competencias

En este enfoque se parte del análisis de tareas que conforman las ejecuciones (hoy llamadas competencias) que definen el perfil de un cargo. Se llega a ellas a través de consultas a potenciales empleadores sobre las competencias que consideran necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo y se adecua la formación de recursos humanos a sus requerimientos. Más allá de que este método ya estaba presente en la mencionada obra de Bobbitt para definir qué se debía enseñar, recién se ubica en la década de los treinta, en los EE. UU., el establecimiento de una educación basada en competencias, aunque sin emplear tal término aún, sino el de “objetivos de aprendizaje”. Comienza a desarrollarse la llamada “pedagogía por objetivos” de la que el enfoque por competencias, en cualquiera de sus orientaciones, es heredero. En la formulación curricular en uso se obvia “el estudiante será capaz de” (+ verbo) y se explicita la competencia comenzando por el verbo correspondiente: crear, distinguir, asumir, participar, reconocer...⁶

Ese tránsito se fue dando bajo la presión de sectores del empleo que cuestionaron lo que se enseñaba en las escuelas, a la vez que sostuvieron y sostienen la necesidad de formar recursos humanos para las proteicas necesidades del mundo del trabajo, muchas veces coyunturales, lo que una educación tradicional no contempla.

La perspectiva laboral de las competencias obvia la formación integral de la persona y, por supuesto, lo que es un aprendizaje complejo, ya que el mismo no es necesario en los puestos que se definen con un análisis de tareas, que son por lo general instrumentales, y están ligados a la mano de obra rutinaria. Los que sí, en cambio, requieren una formación diferente, y no instrumental, son los de los “analistas simbólicos”, con los cuales los países centro a través de sus mejores universidades buscan, desde los noventa, competir en el todo mundializado. La provisión de esos cargos, según Reich (1993)⁷ se define por la capacidad de resolver problemas o incluso anticiparse y crear problemas, darles solución e innovar (lo que no se

descarta en las otras concepciones de competencias que abordaremos más adelante), pero lo hacen mediante procesos superiores de pensamiento. «Desde luego los analistas simbólicos aprenden a leer, a escribir y a hacer cálculos, pero estas habilidades básicas se desarrollan de una manera muy particular» (Reich, 1993:224). Desde la escuela se potencian en ellos actitudes muy diferentes al acatamiento de normas y conocimientos, a repeticiones con base únicamente en el principio de autoridad, al desarrollo de la resistencia al tedio, a la repetición de algoritmos, de métodos, medios y tareas, entre otras actitudes, todas ellas ligadas al disciplinamiento y heredadas de las que fueron necesarias en la cadena de montaje.

El planteo anterior señala cómo el enfoque laboral instrumental de las competencias no es hoy adecuado ni siquiera para la organización internacional del trabajo en la competencia internacionalizada, que requiere, salvo para la formación de la mano de obra rutinaria, un desarrollo personal en términos de saberes y competencias complejas, que apunten a la innovación.

El enfoque laboral de corte conductual de las competencias tuvo la apoyatura teórica del conductismo, y se reflejó la teoría curricular estadounidense de la segunda mitad del siglo XX basada en objetivos comportamentales (Bloom, Mager, Gagné), que reflejan conductas a obtener en los estudiantes mediante estímulos externos producidos por la enseñanza.

En clave similar al enfoque conductista laboral, pero con una *perspectiva sistémica*, aparecen las nuevas competencias para el mundo globalizado, la economía del conocimiento y para el comportamiento del nuevo ciudadano que se requiere en ambos. La categorización que en este sentido propone la OCDE en términos de competencias genéricas son: usar herramientas de manera interactiva (lenguaje y tecnología), interactuar con grupos heterogéneos y tomar decisiones en forma autónoma. Son los ejes de la OCDE, y de su instrumento de medida, de clasificación y ranqueo de países: PISA⁸. Se trata de formar individuos funcionales a una nueva ciudadanía en la globalización económica y cultural mediante un repertorio impuesto de competencias clave. Respecto a

⁶ Verbos tomados de UCC. CCEPI (2014).

⁷ Robert Reich es un economista estadounidense, demócrata, graduado en Harvard. Hombre de empresas, pero muy interesado en la educación. Fue asesor de Bill Clinton en materia educativa en su primera campaña electoral y su ministro de economía en esa presidencia. En el libro de referencia dedica dos capítulos a la educación del “analista simbólico”. Es catalogado en el último libro de Giroux (2012) como “liberal crítico”.

⁸ Proyecto DeSeCo. *La Definición y Selección de Competencias clave. Resumen ejecutivo*. En línea: http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02_parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscecutivesummary.sp.pdf

“esta idea”, Díaz Barriga (2011:12) sostiene: «*Es pretenciosa, así como son pretenciosos sus impulsores al no reconocer los rasgos específicos, culturales y políticos que dificultan la ciudadanía global que pregonan*».

Veremos más adelante como, si partimos de enfoques diferentes de las competencias, las pruebas objetivas de evaluación exportadas al mundo que emplea PISA y otros instrumentos que se basan en estándares prefijados no son los dispositivos más adecuados. Tampoco consideramos que sean válidos para evaluar conocimientos y menos aún los *saberes* en los que se basa un desarrollo alternativo de las competencias, tanto por su lógica reduccionista de medición, por su carácter terminal aunque se trate del fin de un período, su inoperancia para evaluar procesos y sus efectos negativos ya constatados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.⁹

3.2.2. Alternativas al modelo laboral instrumental de las competencias

Desde el punto de vista pedagógico, Díaz Barriga (2011) plantea que los autores que intentan ser revisionistas de la perspectiva laboral en los procesos de formación, han buscado distanciarse de la teoría conductista de los aprendizajes en su base, muy cuestionada desde hace décadas, y más aún, como dice el mismo autor, ya “fuera del debate pedagógico”.

Las no tan nuevas concepciones del aprendizaje con apoyatura teórica en las perspectivas cognoscitivista (Tardif) o constructivista, e incluso la perspectiva del pensamiento complejo (Tobón) están en la base de concepciones alternativas de las competencias, entendidas en este caso como *desarrollos complejos*. Por lo tanto, no corresponde dar cuenta solamente de resultados en términos de desempeños (productos), sino también y prioritariamente de los *procesos* en los que se construyen esos resultados.

Las nuevas concepciones pueden dar a las competencias una apoyatura teórica más integral, que responda a cómo se conciben hoy los aprendizajes y la conformación de las personas, y orienten los procesos educativos no solo a resultados, sino a la formación de sujetos con capacidad de comprensión contextualizada de la realidad, de intervención creativa sobre ella y de construcción

de proyectos personales, laborales y sociales. Esos procesos integran, en su desarrollo, conocimientos y habilidades superiores propias del pensamiento reflexivo, crítico, complejo, entre otros, como veremos más adelante.

Cualquiera sea la perspectiva que un sistema adopte en relación a las competencias, lo que marca la orientación *real* y su concreción *en los hechos* es cómo se las evalúa, ya que como sostiene Gimeno Sacristán, “la evaluación condiciona todo el currículo”. Los docentes trabajamos, conscientemente o no, en función de la evaluación, y del o de los instrumentos que se empleen, y los alumnos “acomodan el cuerpo” en el mismo sentido, lo que forma parte del oficio de ser estudiante. El riesgo es que por la vía de modelos no adecuados de evaluación se desvirtúen los fines últimos de la formación, aun de los que puedan estar encuadrados en corrientes “alternativas” de las competencias.

3.2.3. Las perspectivas cognoscitivista, socio-constructivista y compleja de las competencias. Algunas implicancias para la formación con estos enfoques

Agrupamos estas tres perspectivas en la medida en que comparten muchos aspectos en común. En las tres se reconoce el papel primordial del sujeto que aprende en la construcción de su conocimiento que, por definición, es un proceso, tiene avances, retrocesos y distintos ritmos, e implica un proceso que va encadenando nuevos conocimientos y habilidades con los anteriores. En las competencias, lo anterior se da además no solo en el marco de «*reconocer la necesidad de construir un aprendizaje a partir de integrar los saberes desarrollados a nuevas situaciones, sino que la realidad que se presenta como contexto del nuevo aprendizaje emana de hechos concretos*» (Díaz Barriga, 2011:12).

La anterior perspectiva sacude la didáctica de corte tradicional, con centro en la transmisión de conocimientos en abstracto y descontextualizados, y exige partir de la realidad ya sea mediante el estudio de casos y de situaciones dilemáticas, el aprendizaje por problemas que sean reales o por lo menos “pedagógicamente” reales, la elaboración de proyectos, entre otras modalidades.

Implica, asimismo, visualizar las competencias como “desarrollos” porque son inacabadas a lo largo de la vida; siempre se pueden cuestionar, reelaborar y eventualmente mejorar. Por su carácter operativo no implican solo adquirir una

⁹ Hemos desarrollado el tema de las pruebas estandarizadas en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 130 (Abril 2015).

“imagen de la realidad” como simple adquisición y repetición de conocimientos, sino la posibilidad de construir conocimientos a partir de la realidad, con fines de intervención para cambiarla. Eso ha llevado a incorporar la perspectiva de la complejidad en el abordaje de las competencias¹⁰. Es lo que hace el autor colombiano Sergio Tobón, para quien las competencias deben ser abordadas desde y para la totalidad de la persona y no para su desempeño laboral exclusivamente. El desarrollo de competencias en la educación se da en torno a un para qué institucional que oriente las actividades de aprendizaje, la enseñanza y la evaluación desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo, tales como la consideración del contexto amplio, las estrategias para afrontar lo inesperado, lo incierto, el abordaje de las situaciones y de las propias competencias para intervenir sobre ellas, en su complejidad y no parcelándolas en disciplinas fragmentarias. La perspectiva de Tobón se basa en los principios del pensamiento complejo: además de las mencionadas “contextualización y la interdisciplina”, la relación entre el todo y las partes, es decir, la “hologramática” por la que el estudiante, sus supuestos, su subjetividad y su identidad (el todo) están en las competencias que va desarrollando y que pone en juego (las partes), las que a su vez van conformando aquellas dimensiones de partida e incluso las modifican; y el principio “dialógico” entre tradicionales opuestos que en las competencias se interpenetran como teoría/práctica; medios/fines; procesos/productos, individuo/sociedad...

Las competencias son complejas en sí mismas, porque ponen en juego todos los esquemas referenciales de las personas, en forma consciente o no, acertadamente o no, pero siempre diferentes entre ellas. Entenderlo así introduce cambios en una didáctica que necesariamente deja de ser “homogeneizante” y se basa en una evaluación consistente que apunta a facilitar procesos y no meramente a clasificar personas a partir de desempeños por estándares de logro con vocación también de homogeneización.

¹⁰ La perspectiva de la complejidad es desarrollada en la actualidad por varios autores, muy vinculados en las ciencias sociales al pensador francés Edgar Morin. “Complejo” viene del latín y significa “tejido junto”. En líneas más que generales, esta corriente se opone a la fragmentación y el reduccionismo de la realidad que produjo la racionalidad del siglo xvii (Descartes) y su versión moderna instrumental positivista. Propone en una vastísima obra, una transformación del pensamiento que re-ligue lo que se fragmentó (por ejemplo, ciencias naturales-ciencias sociales) y que no simplifique en forma reduccionista el abordaje de la realidad y la intervención sobre ella.

3.2.4. Algunos conceptos de competencias inscriptos en las anteriores perspectivas alternativas de las competencias y algunas de las características que se derivan de ellos

Hay varios autores que trabajan en esta dirección “alternativa”. Perrenoud (1999) es tal vez el autor “clásico” en este sentido. Se ha difundido un concepto muy sintético de competencias que este autor maneja en su primer libro sobre el tema: competencia es “la movilización oportuna de saberes”. Otros autores han tomado esta idea de base desarrollando sus elementos constitutivos (Tardif, 2006) e inclusive, como adelantamos, abordan el mismo concepto desde la perspectiva epistemológica de la complejidad (Tobón, 2007).

De la lectura intensiva de este primer libro de Perrenoud deduzco un concepto más desarrollado que el antes citado. Para este autor, una competencia es lo que alguien tiene la *posibilidad* de hacer, en *situaciones nuevas, no previstas*, movilizando en forma multidimensional y compleja el *conocimiento* existente y los *instrumentos intelectuales* que le permiten definir *finés* y *estrategias* contextualizadamente, así como resignificar la propia competencia original. Como se puede apreciar, cada una de las palabras que nos permitimos destacar en cursiva tiene trascendencia directa en la didáctica de las competencias y, en consecuencia, en su evaluación.

Para Tardif (2003:63) es un saber actuar complejo, que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaces de una variedad de recursos en situación. En este sentido está lejos de un objetivo y no es sinónimo de un saber hacer o de un conocimiento procesal... constituye un saber actuar muy flexible, y adaptable a diversos contextos y problemáticas... es más bien de orden heurístico que algorítmico. Se trata de una movilización selectiva de recursos.

Para Tobón (2007), las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y el afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial *sostenible*, y el cuidado y la protección del ambiente y de las especies vivas.

En los tres autores hay varias constantes, tanto para las competencias a construir con los alumnos, como las que necesitan los docentes para contribuir a dicho proceso.

- ▶ Se abordan las competencias desde y para la totalidad de la persona, superando la visión del *homo œconomicus* de la economía clásica y neoclásica, que se orienta exclusivamente por el interés, en la base de la lógica productiva, sin por ello renegar del papel de la educación en el campo económico y el trabajo. Se concibe a la persona como emprendedora en sentido amplio, con capacidad para construir proyectos personales, y en lo laboral, guiado por un sentido ético que lo lleva a tratar de mejorar y transformar la realidad. El desarrollo de competencias se da en torno a un para qué institucional que orienta y facilita las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación con centro en competencias multidimensionales y complejas.
- ▶ Los recursos que se ponen en juego son variados: informaciones, conocimientos, saberes, actitudes, esquemas mentales, *habitus*¹¹. Son medios internos de tipo cognitivo, afectivo, social, sensoriomotriz propios de una persona, que interactúan con medios externos como un texto, las TIC y, para el caso de competencias docentes, con la actividad laboral, lo institucional, los alumnos... El desarrollo de competencias *complejas* en la escuela requiere, obviamente, de docentes con sólida formación pedagógico-didáctica en esta materia.
- ▶ El “saber hacer” combina los recursos de manera única y adaptada a cada situación. La persona construye una representación inicial de la situación; su naturaleza, sus características, sus impactos, sus exigencias. Sobre la base de esta representación, la persona elige los recursos particulares internos y externos que son susceptibles de contribuir al cumplimiento de la actividad. También sobre esta base, la persona planifica los recursos con el fin de una acción eficaz en una situación dada. Se establece entonces una relación dialógica entre recursos y situación, que no admite ni estereotipación ni estandarización posible. A diferencia del trabajo homogeneizador para las competencias meramente instrumentales, se recupera y promueve la autonomía individual y grupal de los alumnos para su desarrollo.
- ▶ Toda situación auténtica o pedagógicamente auténtica involucra diferentes campos de conocimientos, por lo cual su interacción en un abordaje integral y no atomizado es parte constitutiva del desarrollo de una competencia.

Para el caso de las *competencias docentes*, Perrenoud (2001) afirma que no hay que proporcionar de manera estrecha los aportes teóricos solo a lo que puede ser movilizado en la acción más cotidiana de un profesor. Al caracterizar esa práctica deseable del profesor como una práctica reflexiva, con implicación crítica e inserta en una identidad profesional, considera que son necesarios saberes más allá de los que se ponen en juego en las prácticas concretas (puertas adentro del aula). Son los saberes multidimensionales los que pueden sostener prácticas docentes valiosas y situadas, entre los que el autor sitúa los siguientes.

- ▶ Una práctica reflexiva que pasa por saberes extensos, para no caer en un circuito cerrado, en los límites del sentido común.
- ▶ La implicación crítica de los profesores en el sistema, que exige una cultura histórica, económica, sociológica que va más allá de lo que hay que procesar en la clase y en la misma educación. Implica comprender cómo todo lo que sucede en este ámbito tiene que ver con el contexto nacional regional y mundial. Comprenderlo permite, con frecuencia, resistir a imposiciones ideológicas hegemónicas, y generar alternativas.
- ▶ El “saber hacer” se desarrolla y nunca termina. La cantidad y calidad de recursos a movilizar es tal, que la competencia no es un estado de llegada, sino un proceso dinámico de construcción en el que se combinan disposiciones, representaciones, conocimientos, saberes y habilidades en configuraciones que van variando con relación incluso a una misma situación contextual. Es necesario comprender, describir y tener en cuenta ese desarrollo para graduar curricularmente las distintas etapas formativas, desarrollando en ellas las llamadas competencias transversales, lo que agrega una complejidad adicional al tema en el currículo y en las prácticas, pero puede favorecer e impulsar los abordajes integrados de distintos campos de conocimiento.

¹¹ “*Habitus*” es una categoría desarrollada por el sociólogo Pierre Bourdieu, conformada por determinaciones personales (que son al mismo tiempo de origen social) que operan sobre nuestra percepción de la realidad y condicionan nuestra acción. Sin embargo no estamos sometidos necesariamente al “*habitus* inicial” ya que es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable pero no inmutable; a través del análisis reflexivo podríamos deconstruir esas determinaciones y actuar de diferente manera.

► El proceso de construcción de competencias es evolutivo y en espiral, porque permite adaptarse a nuevas situaciones, asociando nuevos recursos de distinto tipo o empleando los ya conocidos de otra manera, dando lugar a configuraciones originales de los mismos. El concepto de Perrenoud enfatiza este último aspecto “...lo que alguien tiene la posibilidad de hacer, en situaciones nuevas, *no previstas...*”. Sin embargo, este es uno de los tantos aspectos de las competencias que son controvertidos por diferentes autores, mostrando la complejidad del tema. Con la intención de mostrar, y solo a título de ejemplo, que un abordaje por competencias implica dilemas, problemas, posiciones encontradas y derivaciones múltiples, la *tarea* para movilizar la ejecución de una competencia no puede estar al nivel de saber *repetir*, incluso algo difícil, ni al nivel de la ejecución (saber *repetir* la acción, aun cuando esta sea difícil), sino que debe ser *inédita* (Beckers, 2002 *apud* Crahay, 2006). La doble exigencia que aparece en varios autores, entre los cuales está Perrenoud, de que el problema que moviliza una competencia sea a la vez complejo e inédito (Crahay llama críticamente a esto: “la complejidad inédita erigida en norma”), es cuestionada por Crahay porque el objeto de la evaluación pasa a ser un “saber movilizar” misterioso, que sería más del orden de una inteligencia “heredada” que de los aprendizajes escolares. La evaluación de las competencias podría estar así confirmando desigualdades preexistentes entre los alumnos, y conducir a una educación elitista. Otros autores, sin embargo, piensan que eso solo se puede dar en la medida en que los problemas que se planteen a los alumnos sean problemas *complicados*, imposibles, y no *complejos*. Esta perspectiva considera que no se trata de confrontar a los alumnos a operaciones fuera de sus posibilidades, sino de hacerlos poner en juego una articulación diferente de operaciones ya conocidas o realizadas. Hay algunas investigaciones europeas al respecto pero el problema no está saldado, aunque hay indicios de que los alumnos con dificultades desarrollarían más fácilmente las competencias estrictamente disciplinares, mientras que los buenos alumnos podrían establecer la distancia necesaria que se requiere en las competencias transversales.



- La posibilidad que da el proceso de construcción de competencias, que habilita su aplicación a distintas situaciones, lleva a la necesidad de definir curricularmente familias de situaciones, referidas a distintos públicos, a diferentes contextos, a distintos campos de acción. Del punto de vista didáctico, la formación específica para la elección de las situaciones, problemas y contextos de una competencia, así como para vehicular los conocimientos necesarios es crucial. Hace además a la profesionalización de los docentes, lo que no se consigue con “bancos de situaciones o de problemas”, como los que ya circulan.
- El trabajo por competencias puede contribuir a salvar la endémica brecha entre la teoría y la práctica, pero lo más difícil para el estudiante tanto de la educación básica como de la formación docente es identificar los campos de conocimientos, los saberes, las habilidades, los procedimientos implicados en una situación en la que tiene que poner en juego una competencia. En este sentido también son deseables, espacios o por lo menos instancias curriculares para el trabajo interdisciplinario de docentes y alumnos, a los efectos de construir la situación de partida, la o las competencias involucradas de que se trate en sí mismas, a la vez que para la identificación reflexiva y crítica de aquellos saberes e instrumentos intelectuales que hacen a su construcción.

«El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. [...]»

La noción de aprendizaje a través de problemas es tal vez un tanto estrecha para corresponder a oficios diversos. Sería mejor hablar de manera más global de un proceso clínico de formación, construyendo al menos parcialmente la teoría a partir de casos, sin necesariamente limitarse a “problemas”. Un proceso clínico se organiza en torno a situaciones singulares, ocasiones que sirven a la vez para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.» (Perrenoud, 2001)

En el sentido anterior, se trataría de trabajar en torno a una didáctica:

- ▶ *cíclica* (los procesos de cambio de los esquemas conceptuales y operativos de una persona no se modifican a partir de una única exposición a un conocimiento, a una nueva habilidad o competencia y tienen avances y retrocesos);
- ▶ *en espiral* (la frecuentación de los conocimientos y habilidades en distintas familias y contextos situacionales debe permitir que la competencia en proceso de desarrollo se vaya ampliando en relación a la pertinencia, cantidad, profundidad y calidad tanto del análisis de la situación de partida como de los recursos puestos en juego, así como de su aplicabilidad);
- ▶ *relacional* (mediante la concurrencia de las miradas de distintas disciplinas y de la permanente reflexión práctica-teoría);
- ▶ *crítica* (en el sentido ya explicitado de “no dar nada por dado”, sino de analizar las ideologías subyacentes en las competencias que puedan venir dadas: sus fuentes, supuestos y finalidades, como principio de procedimiento).

3.2.5. La evaluación de las competencias como parte de la didáctica antes caracterizada

La evaluación de competencias presenta dificultades de tal envergadura que pueden llevar a simplificarla, banalizando así o incluso poniendo en riesgo el propio abordaje de la enseñanza por competencias no meramente instrumentales.

Las dificultades para su evaluación son de muy diferente tipo, algunas ligadas a los docentes, a las instituciones, a la tradición educativa del país; otras, las de base, en relación con la naturaleza de las propias competencias, cuando se supera su carácter meramente instrumental.

En el primer sentido, la puesta en práctica de las competencias en la vida corriente está muy lejos de la representación que las instituciones y los docentes tradicionalmente consideran “buena”. Según Perrenoud, es un relacionamiento con el saber que la escuela, por lo general, rechaza.

Otra dificultad radica en que a muchos docentes los desestabiliza no contar con objetivos tradicionales de aprendizaje, y con un recorte y una secuenciación establecidos de los contenidos.

Del punto de vista institucional, para bien o para mal, los sistemas educativos entre los que se cuenta el nuestro, están virando a instrumentos de evaluación que sirven prioritariamente a fines estadísticos para la rendición de cuentas. Las formas de evaluación de competencias, salvo que se insista en pruebas estandarizadas de algún tipo, que las desnaturalizan, requieren priorizar dispositivos diferentes incluso a los tradicionales cuestionarios, ejercicios, redacciones. Si no es así, se corre un riesgo comprobado: “Una solución frecuente consiste en reformular las pruebas de evaluación fraccionando la competencia en ítems evaluables según las rutinas tradicionales, lo que facilita la evaluación, pero desnaturaliza la evaluación de competencia que se busca y alimenta la confusión entre los docentes” (cf. Rey, 2012:4).

En cuanto a dificultades ligadas a la naturaleza de las competencias, si consideramos su desarrollo como un proceso que no tiene fin, establecer el desarrollo de una competencia no significa necesariamente determinar *a priori* y taxativamente aprendizajes esperados o productos de una competencia; el desarrollo de competencias significa reconocer la parte procesal de una competencia en un área o familia de situaciones.

«Esta es la cualidad de su evolución, pues su desarrollo conformaría una espiral en la que se va pasando de lo que genéricamente se denomina saber-actuación novato a saber-actuación con mayor experiencia, lo que permite la transferencia a nuevas situaciones. Entre otras cuestiones, esto modifica la perspectiva que se tiene sobre la evaluación, cuando ésta se reduce a solicitar determinados productos o resultados, y significa en cambio reconocer que un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias estaría integrado por un conjunto de componentes cualitativos, donde lo cuantitativo debe quedar subordinado a ello. La calificación (...) requeriría transformarse hacia un esquema de informes de desarrollo cognitivo y procesual de los estudiantes. (...) transitar de los modelos de evaluación del aprendizaje centrados en puntajes a modelos de evaluación centrados en la descripción del grado de proceso que se ha desarrollado y de una valoración (auto, hetero y co-valoración) de los aspectos que obstaculizan tal desarrollo.» (Díaz Barriga, 2011:19-20)

En el sentido anterior que compartimos no solo para la evaluación de competencias, sino para toda evaluación en el campo educativo, se distingue una evaluación como comprensión de procesos y de resultados para el acompañamiento y la mejora del aprendizaje, de la calificación cuantitativa que las instituciones requieren a los efectos de la certificación. Las lógicas son diferentes, pero ambos procesos no son dicotómicos, sino que es posible y deseable que se alimenten mutuamente (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014).

Mientras los resultados en la formación son aleatorios, están sometidos a imponderables, no necesariamente reflejan lo que el estudiante sabe o sabe hacer, y no se dan en relación causal lineal y simultánea con la enseñanza, un trabajo por competencias desde la perspectiva laboral instrumental de base conductista suele ser certificado por dispositivos con referencia a estándares de logro por niveles de competencias...



«...Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia» (Castellanos apud Díaz Barriga, 2006:23)

Sin dudas, las competencias en el enfoque de corte laboral-instrumental pueden ser certificadas a través de estándares e indicadores genéricos e incluso descontextualizados, porque su lógica se extrapoló de las tareas que realiza un trabajador en cualquier campo para una función dada en un momento dado. Si esa lógica instrumentalista se extrapola a la educación, se corre el riesgo de una homogeneización mediocrizante por su instrumentalismo y de perder control sobre qué persona se quiere formar, para qué y para quién, porque todo eso ya viene dado como supuesto del modelo de certificación. Lo que sí cabe preguntarse es a qué intereses responde ese modelo.

Las competencias *con enfoque socioconstructivista* requieren, en cambio, no solo nuevos instrumentos de evaluación/certificación, sino también de un cambio “de cabeza” que permita pasar de la evaluación como *medición* de lo que supuestamente se aprendió, visualizado en términos de desempeños por ser “observables”, ergo “objetivables”, medibles y comparables en términos de criterios de desempeño, a *comprensión* del proceso realizado y los resultados (ambos objetivos/subjetivos), con sus avances y retrocesos en términos de organización y movilización de recursos de todo tipo, lo que no es necesariamente observable. Se trata de una evaluación que se focalice no solo en la competencia “manifiesta”, sino en la “sentida”, es decir, el sentimiento de ser más o menos competente en relación a una tarea que se anticipa, en función de lo cual la persona puede comportarse en forma diferente.

Esta es la mayor dificultad de la evaluación de competencias, a la vez que puede constituirse en motor de cambio hacia modelos de evaluación de corte hermenéutico. Ya no se trata de evaluar un resultado descontextualizado, ni de descomponer un trabajo en partes para asignar puntajes y luego hacer un promedio, sino que el docente, siguiendo a Clerc (*apud* Rey, 2012:6), se debe transformar en un *observador profesional de los alumnos trabajando*, lo que según Perrenoud (2004) habría que desarrollar como definición misma del oficio de docente. El papel de observador debe articularse con el de mediador en el proceso de desarrollo de las competencias, acompañando y apoyando el trabajo del estudiante en el pasaje de los conocimientos meramente declarativos a los procedimentales, de estos a las competencias simples (habilidades) y finalmente a la competencia metacognitiva, en la base del desarrollo continuo de esa y de otras competencias.

Una progresión curricular del desarrollo de competencias en todo el ciclo de Primaria no coincide necesariamente con una progresión de contenidos/habilidades como la del programa existente, por lo cual es indispensable inscribir el trabajo de los docentes en un currículo diseñado específicamente por competencias (no meramente instrumentales, por supuesto), que los lleve a situar una evaluación como prolongación de las otras, en el conjunto del programa. La evaluación debe ser pensada en el momento de la reforma curricular y no después, y ya que implica cambios profundos; si se trata de un abordaje complejo de las competencias, debe ser difundida y explicada a los alumnos, a los padres y a la comunidad.

En el plano más instrumental de la evaluación en un encuadre curricular “alternativo” por competencias, las instancias *certificadoras* pasan de ser pruebas *de* conocimientos a ser *sobre* conocimientos, es decir, se evalúa la aplicación de los mismos a situaciones y problemas reales en función de la o las competencias que se busca desarrollar. Ello implica la necesidad de repensar los instrumentos de evaluación/certificación a fin de que sean adecuados para el registro de procesos y para favorecer la metacognición con relación a ellos. En ese sentido habrá que seleccionar entre los ya existentes (portafolios individuales o grupales, bitácoras, desarrollo de proyectos, entre otros) o pensar creativamente en nuevos, a la luz de los objetivos *formativos*



de las competencias; llevarlos a la práctica y eventualmente reformularlos, en un proceso de investigación/acción que se enriquecería con el carácter de grupal. El desarrollo de competencias no meramente instrumentales exige mucha investigación por parte de los docentes, lo cual puede favorecer su profesionalidad.

En la evaluación de este tipo de competencias es fundamental dar participación a los involucrados, es decir los docentes (heteroevaluación), y los alumnos, que son los que conocen sus procesos subjetivos en la base de sus desempeños, en forma individual (autoevaluación) y colectiva (evaluación grupal o subgrupal), a los efectos de triangular las perspectivas. Mientras la evaluación tradicional como medición, de corte positivista, presume que los aprendizajes son objetivables en conductas, observables, y por lo tanto medibles, el modelo alternativo, con base en los paradigmas interpretativo y crítico sostiene que los verdaderos aprendizajes *profundos* ya sea en términos de conocimientos o de competencias no son necesariamente observables y menos aún cuantificables. Implican cambios procesales en los esquemas de pensamiento y de acción como los que reseñamos anteriormente, que la mayoría de las veces solo conoce el involucrado. Se requiere entonces interpretar el objeto de evaluación, a través del cruce de las perspectivas en juego.

En este encuadre, la autoevaluación de proceso, es decir, formativa (Scriven, 1967) es una competencia a desarrollar en los docentes y en los alumnos, en cuanto reguladora de las prácticas de los primeros y generadora del “hacerse cargo” de los aprendizajes por parte de los segundos.



Por su parte, la *heteroevaluación* de competencias debería ser un proceso que vaya registrando los rasgos de su desarrollo en el estudiante y a qué etapas va dando lugar, lo que implicaría haber investigado a fondo cuáles son esos rasgos. Se trataría de *informes de proceso* sobre la *construcción de competencias* (que es en definitiva la competencia más importante, ya que equivale a “aprender a aprender”) y de los alcances que va logrando el estudiante, no considerándolos terminales de un período del curso, sino como parte del proceso. Como la evaluación desde esta perspectiva es básicamente orientadora, las instancias de informe personalizado e intercambio con el estudiante, en diálogo con la heteroevaluación y la autoevaluación individual y grupal en las instancias certificadoras que la institución requiere, servirían para un abordaje fenomenológico con vocación de mejora de los aprendizajes por sobre la calificación y la certificación.

Coincidimos con Díaz Barriga (2006) en que si finalmente el enfoque por competencias concluye en una serie de indicadores de desempeños, será necesario aclarar cuál es la aportación de aquel al campo de la educación, ya que en todo caso, con el mismo se regresa a la década de los años cincuenta del siglo pasado.

En un plano más global y de fondo, compartimos las preocupaciones y las propuestas del Maestro Miguel Soler extraídas de su discurso *Las misiones socio pedagógicas: las de ayer, las de hoy, las de mañana*¹².

¹² Discurso de clausura del “Curso de Formación para Maestros Comunitarios 2014-2015”, Palacio Legislativo, sábado 17 de octubre de 2015. En línea: http://www.mateamargo.org.uy/wp-content/uploads/2015/10/las_misiones_socio_pedagogicas.pdf

«Me parecen derrotistas aquellas visiones de la educación que se limitan a ayudar a los alumnos a que se ubiquen en la realidad presente, tal como ésta se va conformando por el imperio de poderes nacionales y multinacionales. [...]»

Para crear este futuro distinto y en gran parte desconocido necesitamos el aporte de una educación también distinta y en gran parte también desconocida. No creo posible abordar esta labor prospectiva sin organizarla. Nos estamos malacostumbrando a las improvisaciones, a la ruptura no siempre justificada con el pasado, al lanzamiento de innovaciones no sometidas a experimentación y evaluación rigurosas, a la imitación de modelos exóticos para ponernos aparentemente al día. [...]»

...es hora de que se emprenda la elaboración del Plan Nacional de Educación.» (Soler, 2015) 

Agradezco al Instituto Universitario de la ACJ su autorización para emplear, en este artículo, contenidos del informe de consultoría sobre el tema “competencias” que me fuera encomendado en 2014.

Bibliografía citada

- ANEP. CEIP. República Oriental del Uruguay (2014): Circular N° 22 (27 de marzo). En línea: http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular22b_14.pdf
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- BARBIER, Jean Marie (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- BENTANCUR, Nicolás (1997-98): "El Estado Evaluador como nueva forma de relacionamiento Estado-Universidades" en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, N° 10. Montevideo: ICP. En línea: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodecienciaspoliticas/wp-content/uploads/sites/4/2013/archivos/20071110001818.pdf>
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial. Colección El Mamífero Parlante. Serie Mayor. En línea: <http://colegiosociologosperu.org/nw/biblioteca/Cosas-dichas-1987.pdf>
- CRAHAY, Marcel (2006): "Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation" en *Revue Française de Pédagogie*, N° 154. En línea: <https://rfp.revues.org/143>
- DE ALBA, Alicia; DÍAZ BARRIGA, Ángel; GONZÁLEZ GAU-DIANO, Edgar (1991): *El campo del currículum. Antología*. México: UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006): "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" en *Perfiles Educativos*, Vol. 28, N° 111 (Enero), pp. 7-36. México. En línea: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2011): "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula" en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 2, N° 5, pp. 3-24. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2014): "Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo" en *Propuesta Educativa*, N° 42, Año 23, Vol. 2 (Noviembre), pp. 9-27. FLACSO Argentina. En línea: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/83.pdf
- GIROUX, Henry (2012): *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Extensión-UdelaR / Criatura Editora.
- LAFONTAINE, Dominique; SOUSSI, Anne; NIDEGGER, Christian (2009): "Évaluations internationales et/ou épreuves nationales: tensions et changement de pratiques" (Cap. 3) en L. Mottier Lopez; M. Crahay (dirs.): *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruselas: De Boeck. Pédagogies en développement.
- LUNDGREN, Ulf P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ed. Morata.
- McCLELLAND, David C. (1973): "Testing for Competence rather than for Intelligence" en *American Psychologist*, N° 28, pp. 1-14. En línea: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?sessionid=CD79461A542018DBB5F64C23E504A2AF?doi=10.1.1.1.3157091&rep=rep1&type=pdf>
- OEI (2010): *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: CEPAL/OEI/SEGIB. En línea: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- PÉREZ GOMAR BRESCIA, Guillermo (2014): "La política curricular y el diseño por competencias: significados, oportunidades y riesgos" en *Temas*, N° 5/6 (Mayo). Montevideo: CENID.
- PERRENOUD, Philippe (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, Philippe (2001): "La formación de los docentes en el siglo XXI" en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIV, N° 3, pp. 503-523. En línea: <http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>
- PERRENOUD, Philippe (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- PULIDO CHAVES, Orlando (2009): "Pos-neoliberalismo y Educación: nuevos escenarios y desafíos en las políticas educativas en América Latina". En línea: http://www.academia.edu/4034864/Posneoliberalismo_y_educaci%C3%B3n_en_Am%C3%A9rica_Latina
- REICH, Robert B. (1993): *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- REY, Olivier (2012): "Le défi de l'évaluation des compétences" en *Dossier d'actualité, Veille et analyses*, N° 76 (Junio), pp. 1-18. Lyon: IFÉ. En línea: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>
- SALES, María Teresa; RODRÍGUEZ, Luisa; SARNI, Mariana (2014): *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trucho.
- SCRIVEN, Michael (1967): "The Methodology of Evaluation" en R. W. Tyler; R. M. Gagné; M. Scriven: *Perspectives on curriculum evaluation*, 1. Chicago: Rand McNally.
- TARDIF, Jacques (2003): "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha" (Traducido de *Pedagogie Collégiale*, Vol. 16, N° 3, Marzo 2003, por Óscar Corvalán). En línea: <http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/view/5/9>
- TARDIF, Jacques (2006): *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.
- TOBÓN, Sergio (2007): "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos" en *Acción Pedagógica*, N° 16 (Enero-Diciembre). En línea: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- TYLER, Ralph W. (1973): *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- UCC. CCEPI. República Oriental del Uruguay (2014): *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. En línea: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primerainfancia_version-digital-2.pdf