



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Frida Díaz Barriga Arceo (2015)

“¿Es posible enseñar competencias disociadas de los
contenidos curriculares?”

en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,

Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),

IISUE-UNAM, México, pp. 235-252.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

¿ES POSIBLE ENSEÑAR COMPETENCIAS DISOCIADAS DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES?

*Frida Díaz Barriga Arceo**

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los noventa, el discurso y los modelos de formación por competencias han entrado con fuerza en el campo de la educación en nuestro país al igual que en otras latitudes. Las principales reformas curriculares en México, en todos los niveles educativos, desde preescolar, educación básica y media hasta el nivel universitario, han incorporado propuestas de desarrollo curricular por competencias como el componente central con el que se pretende innovar la enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga Arceo y Lugo, 2003; Pinar, 2011). Ya en 2003, Pinar en el *Handbook* que constituye el primer intento por configurar la arquitectura de los estudios curriculares a lo largo del mundo, a través de discutir la historia y el estado actual de este ámbito de investigación e intervención en 29 países, encuentra importantes tensiones entre las perspectivas global y locales en este campo. Se enfrentaba desde inicios de los noventa la creciente adopción, en muchas de las reformas curriculares nacionales de las que se da cuenta en los diversos países analizados, de la visión empresarial de la educación, que incluye la reestructuración de la función docente, la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas y de los enfoques de rendición de cuentas, competencias y desempeño.

La pregunta de fondo es si realmente el currículum y la enseñanza basados en competencias han logrado la innovación, si realmen-

* Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma Nacional de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

te se han transformado mentalidades y prácticas educativas en las aulas y si la formación de los estudiantes ha alcanzado los elevados estándares que se plantean. Pero, al mismo tiempo, queda pendiente dilucidar el tipo de persona y ciudadano que se forma en estos enfoques y si al enseñar competencias se cancela la posibilidad de adquirir o ahondar en los conocimientos o contenidos del currículum (conceptos, habilidades, actitudes).

Desde nuestro punto de vista, en México, actualmente se enfrenta una situación similar a la reportada por Mulder, Weigel y Collins (2007), quienes analizaron el uso del concepto competencia en la educación y en particular en la formación profesional técnica en Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos. Estos autores encontraron que existen importantes dificultades para establecer una definición coherente y de uso común del concepto competencia, que no es sencillo desarrollar estándares apropiados respecto a ésta y que falta literatura académica sobre el impacto de este modelo educativo. También encontraron la carencia de una relación uno a uno entre competencia y desempeño, la idea errónea de que el concepto de competencia va en contra del conocimiento y en detrimento del valor de éste. También reportan dificultades importantes en el diseño de principios educativos basados en competencias en los planos del currículum y la enseñanza, así como problemas para la evaluación del aprendizaje de competencias. Las incidencias encontradas abarcan no sólo el modelo de competencias en sí mismo, sino a los cambios que implica; destaca la falta de información e instrucción de los profesores, la necesidad de ajustes en la organización de los centros educativos, la variación en las trayectorias de aprendizaje que han hecho difícil la programación educativa, que no corresponde a los procedimientos ni procesos antes instituidos. La conclusión principal de estos autores apunta a que se han obviado los cambios en el rol del profesor y del estudiante, y que es esencial que se preste atención estructural al desarrollo de competencias en los mismos profesores y directores de los centros educativos. Y aún más importante, se encuentra que existe una sobredependencia en la estandarización de competencias, mientras que el potencial de este tipo de modelo reside en las posibilidades del contexto donde se desarrollen.

En el análisis realizado de la producción curricular en México en la década de los noventa, encontramos una dispersión de significados en relación con lo que diferentes autores entienden por competencia y habitualmente un peligroso reduccionismo. Una importante crítica al currículum por competencias es que en muchos casos se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, que al parecer es la que está proliferando hoy en gran parte de los proyectos curriculares, donde la “competencia” queda reducida al dominio de un “saber hacer” procedimental muy puntual y de corte técnico, como una vía que sólo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. Uno de los principales problemas con el currículum por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas que no pueden plantearse en términos de tareas discretas y específicas ni dejar de lado el conocimiento. En otros casos, la noción de competencia ha remitido a enlistar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas de estudios concretos vuelve a privilegiar los contenidos declarativos y temáticos, en detrimento de los dos últimos (habilidades y actitudes), y no logra establecer su articulación. En este caso, se ha regresado a la lógica de los objetivos conductuales que supuestamente se pretenden superar con el enfoque de competencias (Díaz-Barriga Arceo y Lugo, 2003).

En este escrito abordaremos la supuesta contraposición entre competencias y conocimientos o contenidos curriculares, la cual, a nuestro juicio, plantea un falso dilema, pero depende de la manera en que se entienda la noción misma de competencia. Como una toma de postura, consideramos que en el currículum por competencias es indispensable plantear los conocimientos que dan sustento a ellas. De hecho, partimos de una concepción de competencia que permite integrar distintos tipos de conocimientos que son indispensables en el aprendizaje de los estudiantes (conceptos, valores, actitudes, habilidades) y por ello constituyen el tipo de contenidos curriculares que permitirán a los educandos movilizar tales saberes para comprender y afrontar situaciones reales y relevantes.

De entrada, hay que reconocer la carencia de una verdadera reflexión conceptual del término competencia, de un vacío teórico de origen en el campo de las teorías curriculares y educativas, así como de la falta de evidencia empírica que ofrezca suficiente soporte a las expectativas generadas respecto a lo que se logra cuando se implanta un modelo educativo por competencias. Es así que en un trabajo ampliamente difundido, Ángel Díaz-Barriga cuestiona si el enfoque de competencias constituye una propuesta innovadora o simplemente es un disfraz de cambio, sobre todo en un contexto educativo como el actual, que se caracteriza por una compulsión al cambio (Díaz-Barriga, 2006).

Diversos autores coinciden en que la entrada del discurso de las competencias en la educación no tiene su origen en un paradigma o enfoque psicoeducativo centrado en los procesos de enseñanza o en el diseño del currículum escolar; por ello, existe un importante vacío pedagógico. Se suelen identificar como vertientes originarias del constructo competencia una cierta reestructuración de la noción de capacitación en destrezas laborales y certificación de puestos de trabajo proveniente del campo de la empresa, que toma como recurso metodológico el análisis conductual de puestos y tareas. También suelen mencionarse los desarrollos teóricos provenientes del enfoque psicolingüístico de Chomsky, quien en los sesenta acuña el concepto de competencia lingüística y lo diferencia del desempeño o ejecución, para dar cabida a un conjunto de procesos y habilidades complejas circunscrito a un ámbito de conocimiento específico. A partir de su planteamiento, otros más comienzan a hablar de competencias comunicativas, ideológicas, discursivas o pragmáticas. Ribeiro (2008), además de mencionar la teoría chomskiana y la raíz conductista de las competencias en la pedagogía por objetivos, menciona otra vertiente, la competencia cognitiva planteada por Piaget y los enfoques de aprender a aprender. También se suele citar como referente el documento de J. Delors “La educación encierra un tesoro”, que habla de un conjunto de saberes indispensables en todo proceso educativo: el saber, el saber hacer, el ser y el convivir.

Al respecto, Blas (2007: 14) afirma que “más que de nuevos modelos o desarrollos conceptuales, se trata meramente de sustituciones terminológicas de conceptos antiguos, donde el tradicional análisis ocupacional de tareas o el análisis de aptitudes y actitudes parecen haber sido disfrazados por un nuevo lenguaje”. En todo caso, existen distintas vertientes y una diversidad de modos de entender lo que es una competencia.

En otro texto (Díaz-Barriga y Rigo, 2000) hemos planteado que el enfoque de competencias y su traslado al campo educativo, por lo menos en lo concerniente a México, nace de un interés orientado a vincular el sector productivo con las instituciones educativas, especialmente en los niveles y modalidades que se abocan a la formación de técnicos de nivel medio y profesionales, así como a la preparación para el empleo semicalificado de la población adulta. El interés primordial se ubicó en sus orígenes en la promoción, evaluación y certificación de competencias definidas de común acuerdo con el sector productivo, con el compromiso de parte de las instituciones educativas de replantear sus programas de estudio en dicha dirección. En este caso, lo usual es que la competencia aluda a un saber hacer que conduce a un desempeño eficiente, que se puede demostrar mediante ejecuciones observables.

Pero la acepción anterior no es la única aceptada respecto a lo que se entiende por competencia, de hecho, a más de dos décadas de los primeros intentos por trasladar el término a la educación y al currículo, el debate continúa respecto a qué es y cómo se deriva una competencia. Así, no existe una definición consensuada del término, menos una perspectiva unificada respecto a cómo se aprenden, enseñan y evalúan las competencias, cuestión que se complejiza si añadimos el asunto de los contenidos, las disciplinas y profesiones, los niveles y contextos educativos.

Para arribar a una conceptualización del término, es necesario tomar postura y ubicarse en un referente teórico-conceptual definido. Contra lo que suele pensarse, a nuestro juicio y desde un enfoque de enseñanza situada, la competencia no es la simple sumatoria de conocimientos más habilidades, más actitudes; aunque incluye dichos recursos, la competencia se construye gracias a la integración

u orquestación de tales recursos cuando se afronta una tarea en una situación determinada. El ejercicio de una competencia implica realizar una acción relativamente adaptada a la situación que se enfrenta de un modo lo más eficaz posible. Por eso se habla del carácter situado de la competencia, ya que la movilización de conocimientos ocurre y es pertinente en un contexto o situación dada, por lo que se requiere echar mano de procesos complejos que implican la toma de decisiones, la elaboración de juicios, la adopción de puntos de vista, la clarificación de valores o perspectivas éticas para afrontar la situación y para poder solucionar la problemática o tarea que se enfrenta.

Al respecto, César Coll (2007) destaca que la noción de competencia, entendida como arriba se ha indicado, hace aportaciones importantes a la educación en la medida en que sitúa en un primer plano la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes logrados, así como su significatividad. Aporta también la idea de que es indispensable arribar a una integración de distintos tipos de conocimientos, a la par que se reconoce la especificidad de lo que se enseña y evalúa, su carácter situado. En este sentido puede decirse que las competencias son “capacidades situadas”; es decir, capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas. Por esto, la mirada constructivista de corte sociocultural al tema de las competencias en educación destaca la importancia de los contextos de referencia (personales, sociales, culturales, educativos), que nos remiten tanto a procesos de adquisición como de uso, y que no pueden obviarse cuando se enseña o evalúa una determinada competencia.

En la literatura especializada se encuentran distintos referenciales o clasificaciones de competencias (competencias básicas, clave, transversales, comunicativas, profesionales, tecnológicas, éticas, interpersonales y un sinnúmero más de categorías). También en este caso no existe una lógica compartida de categorización, definición o jerarquización de las competencias, y dado el estatuto actual del tema, resulta poco menos que imposible establecer equivalencias.

Son muy diversas las definiciones que durante la última década, y desde diferentes miradas, se han elaborado en torno al concep-

to de competencia. El término competencia, surgido en el ámbito laboral, como muchos otros, ha encontrado una rápida inserción en el campo educativo, especialmente en lo que se refiere al diseño curricular, la formación de profesionales, la evaluación educativa o el proceso enseñanza-aprendizaje. Como un común denominador, se ha entendido a la competencia dentro del sector educativo como un saber procedimental, como un constructo y una propuesta educativa que permite dar respuesta a los problemas que una persona enfrentará a lo largo de su vida y que define lo que es *capaz de hacer* en situaciones concretas. En su acepción más difundida, estamos ante un concepto que implica un saber hacer procedimental, que se traduce en una intervención eficaz en diferentes ámbitos de la vida personal o profesional, y que comprende la integración y puesta en práctica de saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Blas, 2007).

Existen miradas reduccionistas, que restringen la noción de competencia a un “saber ejecutar” algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas. Esta concepción de la competencia como prescripción estricta está referida, de manera general, a la concepción conductista del aprendizaje y a la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas, fragmentadas, que son el resultado del análisis funcional de un desempeño, propio de un puesto de trabajo determinado. No obstante, esta visión, muy difundida en el ámbito de capacitación de técnicos profesionales y de mano de obra semicualificada, tiene muy poco potencial cuando se le quiere trasladar al ámbito de la educación profesional, universitaria o incluso básica.

Por el contrario, los autores de la comunidad franco-canadiense y suiza (entre ellos Denyer *et al.*, 2007; Jonnaert, 2002; Perrenoud, 2004; Tardiff, 2003), abogan por una concepción de competencia como prescripción abierta es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédito, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos. En este caso, se necesita que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya

el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones. Precisa responder de manera lo más pertinente posible a los requerimientos de la situación o problema que se afronta, e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Implica además una acción responsable y autorregulada; es decir, consciente, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. Esta concepción se encuentra vinculada con visiones de corte socioconstructivista y conlleva la identificación de procesos complejos, cognitivos, afectivos y sociales, que ocurren en una situación y contexto específicos. Hay que enfatizar que, en esta perspectiva, el conocimiento o contenido tiene un papel significativo, pero no único, y lo importante es que la competencia se construye gracias a la integración u orquestación de diversos recursos, incluidos los conocimientos o contenidos.

En coincidencia con lo anterior, se pueden identificar seis componentes fundamentales, que a manera de preguntas y respuestas se presentan de forma esquemática en el cuadro 1, con el fin de ofrecer al lector una clarificación de los elementos que integran una competencia.

CUADRO 1. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA

UN ¿QUÉ?	REFERIDO A UNA CAPACIDAD O HABILIDAD
UN ¿CÓMO?	RELACIONADO CON LA EJECUCIÓN DE TAREAS O PROCEDIMIENTOS
UNA ¿MANERA DE?	DEMANDA UNA REALIZACIÓN EFECTIVA Y EFICAZ
UN ¿POR MEDIO DE QUÉ?	SE REFIERE A LA MOVILIZACIÓN DE ACTITUDES, HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS (CONTENIDOS CURRICULARES EN DADO CASO)
UN ¿DÓNDE?	IMPlica LA EXISTENCIA DE UN CONTEXTO DETERMINADO, UNA PERSPECTIVA SITUADA DEL CONOCIMIENTO
UN ¿PARA QUÉ?	REQUIERE LA INTEGRACIÓN U ORQUESTACIÓN DE TODOS ESTOS ELEMENTOS PARA AFRONTAR UNA SITUACIÓN O PROBLEMA INÉDITO

Fuente: adaptado de Zabala y Arnau, 2008.

COMPETENCIAS Y CONTENIDOS IMBRICADOS EN UN PROCESO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

Para enseñar competencias a los estudiantes (y para formar a los docentes en competencias con la meta de que transformen las prác-

ticas en el aula), no basta con elaborar referenciales de competencias e insertarlas en el currículum, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes (o a los docentes en formación/servicio) a las tareas que se espera que resuelvan. Se necesita asimismo que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o de autorregulación. Los programas y objetivos de formación, desde la mirada de una educación por competencias, no toman como punto de partida conocimientos estáticos o declarativos, sino se derivan a partir de identificar una situación problema, actividades generativas y tareas complejas o proyectos que la persona en formación deberá enfrentar.

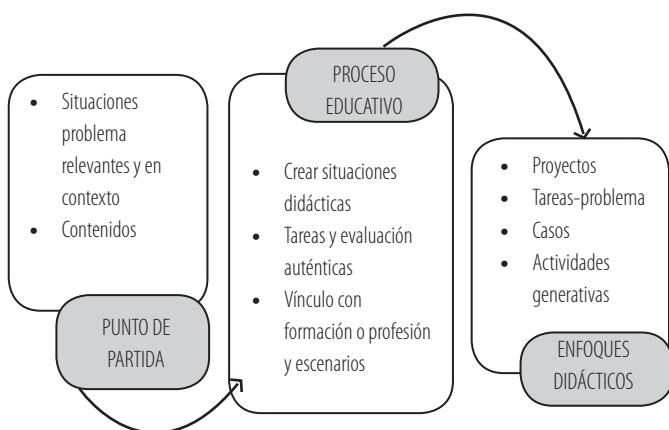
Por ello, cuando se enseña y aprende por competencias, se da una construcción en espiral en la acción, donde los conocimientos se perciben como herramientas útiles para la resolución de problemas (Denyer, 2007). Por lo anterior, es que estos autores afirman que en la educación por competencias en su sentido amplio cambia la lógica habitual de la transposición didáctica. En el modelo clásico de transposición didáctica, se parte de identificar el conocimiento erudito (usualmente contenidos disciplinares de tipo declarativo o conceptual) para transformarlo en conocimiento que se va a enseñar en las aulas. La expectativa en este caso es que el conocimiento aprendido sea trasladado eventualmente al medio social cuando sea requerido, aun cuando en la situación didáctica tal contacto no se haya propiciado. Por ejemplo, el profesor de idiomas enseña la gramática y el léxico del idioma extranjero, el alumno los aprende y se espera que sea capaz de comunicarse en dicho idioma cuando eventualmente visite el país extranjero. Desde el punto de vista didáctico, pareciera que lo que se necesita es que el estudiante sea entrenado para resolver ejercicios de aplicación del conocimiento enseñado.

Por el contrario, en la lógica de transposición didáctica en la educación por competencias, el punto de partida consiste en ubicarse en las demandas del medio social, para así proceder a la identificación

y análisis de las situaciones sociales o tareas que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes por enseñar en relación con las prácticas profesionales, de la vida diaria, personales, etc., que se han identificado como prioritarias. Por ello es que los objetivos de la formación en un modelo por competencias no se describen en términos de contenidos disciplinares, sino en términos de actividades o tareas que el estudiante enfrentará. Visto así, no son suficientes los ejercicios de aplicación o repaso del conocimiento, por el contrario, lo que se precisa es afrontar y resolver situaciones-problema, con toda la complejidad que ellas implican, lo más reales y cercanas posible al ejercicio social de la actividad y de preferencia en escenarios reales. No obstante, lo anterior de ninguna manera quiere decir que los contenidos pueden obviarse o dejan de ser importantes; quiere decir que su relevancia y procedencia se re-dimensiona (véase figura 1). En el ejemplo antes expuesto, no es que el conocimiento de la gramática o el léxico queden en el olvido o que no sean relevantes, sino que están al servicio de la comunicación, ya que los estudiantes de idiomas, “cualquiera que sea el bagaje lexical y gramatical recibido, sólo serán capaces de comunicarse realmente si se enfrentan con regularidad a situaciones y a tareas de comunicación” (Denyer *et al.*, 2007: 88).

Un problema no menor consiste en la dificultad de los actores de la educación para entender el qué y el cómo del enfoque por competencias. En particular, los profesores se encuentran confundidos respecto a qué son las competencias y más aún respecto a cómo enseñarlas y evaluarlas; los procesos de capacitación docente en este tema no han dado los frutos esperados. Diversos especialistas coinciden en que la complejidad y mayor reto de los procesos formativos por competencias residen en la necesidad de revisar concepciones y métodos docentes, cambiar a fondo las prácticas pedagógicas transmisivo-reproductivas. El enfoque por competencias sólo tendrá una incidencia significativa en la educación si logra un cambio en los modelos de enseñanza y evaluación, en la forma de organizar el currículum, en el modo de aprender de los educandos, en las concepciones de los actores de la educación, pero sobre todo, en la transformación de las prácticas educativas.

FIGURA 1. PROCESO DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA POR COMPETENCIAS



Fuente: adaptado de Zabala y Arnau, 2008.

En concordancia con las premisas del constructivismo sociocultural, las competencias se aprenden en el seno de una comunidad de práctica (Wenger, 2001). La manera en que los docentes perciben y emplean determinadas estrategias y recursos con fines didácticos, depende no sólo de sus historias de vida personales, sino también de lo que acontece en la comunidad de práctica de pertenencia. Ésta constituye un marco social de referencia donde ocurren las actividades de planeación, apoyo, tutelado y evaluación de los estudiantes y de los profesores. Por lo antes dicho, es mejor pensar la adquisición de competencias, y por ende la formación de profesores, ligada a la problemática, intereses y dinámica de interacción de la comunidad de pertenencia de dichos docentes y estudiantes.

LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES Y EL DISEÑO POR COMPETENCIAS

Desde nuestra perspectiva, un asunto pendiente para dar concreción a la idea de competencias educativas que se ha venido exponiendo, reside en la organización y estructura del currículum escolar. No se ha logrado plantear un modelo curricular innovador y congruente con el enfoque de competencias en el sentido de que en las recientes

reformas curriculares la estrategia no ha sido la transformación de las estructuras curriculares, sino la inclusión de competencias y otros elementos de innovación en una lógica de “implante” o “injerto”.

Una revisión de los mapas curriculares generados en las últimas reformas del currículum en nuestro sistema educativo, nos enfrenta a que no se ha dejado de lado la lógica que privilegia los temas o las categorías estructurales de las disciplinas científicas como principal elemento que articula y da sentido a los mapas o mallas curriculares. No podemos negar que la estructura y organización curricular en prácticamente todos los niveles educativos sigue siendo fuertemente disciplinar, ya sea que se opte por asignaturas o por áreas de conocimiento o incluso cuando se afirma que se trata de módulos de aprendizaje.¹

Esta situación plantea una serie de problemas en relación con la demanda de una formación multi e interdisciplinar y basada en el afrontamiento de situaciones problema, como lo requiere el abordaje por competencias. Es así que estamos ante la exigencia de replantear la epistemología del conocimiento que se enseña en las escuelas, para encontrar salidas decorosas a la conformación de los planes curriculares que pretenden ubicarse en la lógica de competencias para la vida y para la adquisición del aprendizaje complejo. Y a pesar de que en la última década se habla de la proliferación del currículum por competencias o por lo menos del fomento de las capacidades cognitivas y habilidades específicas de dominio, la realidad es que la lógica imperante en el diseño del currículum sigue siendo la mirada positivista que conduce al recorte unidisciplinar y a su estructuración en asignaturas más bien insulares y recargadas de contenidos fácticos. O, en todo caso, encontramos una suerte de híbrido entre este tipo de estructuración y la incorporación o superposición de elementos del llamado currículum por competencias, incluidos otros agregados del denominado currículum centrado en el alumno, de determinados núcleos o ejes transversales y de la introducción más o menos forzada de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

1 Al respecto, el lector podrá analizar el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México, en lo que concierne al currículum de preescolar, primaria y secundaria, en <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>>.

Así que consideramos que no se ha logrado superar del todo el currículum enciclopedista, tan denostado en el discurso educativo de la innovación mediante la enseñanza de competencias, debido a que a final de cuentas, el currículum termina sobrecargado de contenidos factuales y a los estudiantes se los evalúa con pruebas estandarizadas que miden dichos contenidos (Díaz Barriga Arceo, 2010). Cuando los diseñadores curriculares o los docentes mismos enfrentan las tareas de selección, caracterización y organización de los contenidos curriculares, y por ende la delimitación de los aprendizajes esperados y su evaluación, existe la tentación que menciona César Coll (2006) de “no renunciar a nada”.

En el caso de la integración en el currículum de cuestiones como la apropiación de las TIC con fines educativos, el aprendizaje de valores ciudadanos y éticos, la adquisición de habilidades para aprender a aprender y para comunicarse y construir el conocimiento en colaboración, entre otros, algunos autores postulan que ello no debe conducir a conformar asignaturas o áreas diferenciadas, sino que es necesario darles un tratamiento de contenidos o ejes transversales. Esto implica que la inclusión de este tipo de saberes y de las competencias asociadas con ellos, debería atravesar todo el currículum y estar presente de manera pertinente e integrada (*infusionada* o *embedida* como también se suele decir) con los contenidos curriculares disciplinares y en estrecha relación con el fomento de las capacidades cognitivas de alto nivel y en vínculo estrecho con situaciones concretas, en las cuales deben dinamizarse e integrarse todos estos aprendizajes. Pero esta opción lleva a otro problema, el peligro de que en aras de la supuesta integración en todos los espacios curriculares, lo que suceda es que terminen “diluyéndose”, con lo que quedarían al margen o como un implícito que no logra su concreción y que no se enseña o fomenta de manera deliberada.

Coll (2006) considera que los contenidos transversales constituyen una propuesta muy novedosa, fuente potencial para el aprendizaje de competencias para la vida, pero difícil de llevar a la práctica sin cambiar la actual organización disciplinar del currículum escolar. Y dado que no sería ni posible ni conveniente plantear dichos contenidos como asignaturas adicionales al currículum, de por sí ya sobrecargado,

una opción más pertinente a su juicio sería que el currículum deje de plantearse en términos disciplinares y se trabaje realmente en términos de competencias y ámbitos de alfabetización. Esto implica un cambio de fondo, pues no se trata solamente de definir, por ejemplo, cuáles competencias de búsqueda de información deben fomentarse en la clase de español o las pertinentes en la de biología de determinado grado escolar, sino concebir la estructura y organización misma del currículum de manera muy distinta de la actual. Y resulta claro que estos cambios también implican repensar las metodologías didácticas, las formas de evaluación, replantear escenarios y tiempos, etc. Más aún, trastocar la identidad y organización del gremio docente. En síntesis, el currículum por competencias entra en conflicto con la estructura unidisciplinar y jerárquica de los contenidos, pues su expresión necesita miradas multi e interdisciplinares enfocadas a dinamizar el conocimiento en torno a situaciones problema de relevancia social y científica.

Mientras no logremos replantear los sustentos epistemológicos del currículum e innovar su organización y estructura, mantendremos el recorte positivista de las disciplinas, la ruptura teoría-práctica, la jerarquía imperante entre los distintos saberes (aprender matemáticas es más “importante” que aprender historia), la representación del conocimiento que se enseña en la escuela como algo estático, incuestionable, finito y neutral. Y esto independientemente de si pretendemos enseñar por competencias o básicamente lo que deseamos es recuperar la idea de que todo conocimiento es relativo, inabarcable e inagotable, sujeto al devenir del cambio continuo, con una buena dosis de incertidumbre y conflicto de valores, y que hoy en día debemos aprender desde perspectivas multi y transdisciplinares.

Por lo anterior es que el hecho de “injertar” competencias en el currículum o por el contrario, eliminar los conocimientos o contenidos (entendidos como saberes culturales y científicos) con la intención de enseñar procedimientos y habilidades en el vacío, de ninguna manera va a resolver las demandas de formación del ser humano para enfrentar la complejidad y las contradicciones de la sociedad del conocimiento y la posmodernidad.

Consideramos, asimismo, que no se ha entendido que esta necesidad de cambio en la epistemología del conocimiento y su tras-

lado al currículum y la enseñanza, constituyen uno de los factores que más confusión está generando en los diseñadores de programas curriculares, por no decir en los profesores y estudiantes, acostumbrados al trabajo escolar que sigue la lógica de “los temas” de la disciplina por estudiar.

CONCLUSIONES

En este escrito hemos afirmado que competencias y contenidos son elementos indisociables en el currículum y la enseñanza, a la par que nos hemos pronunciado por el abordaje socioconstructivista de las competencias. No obstante, también tenemos que reconocer que en el presente no disponemos de una propuesta o modelo educativo que logre resolver en conjunto los problemas didácticos, epistemológicos o de orden instrumental e institucional que se han descrito sobre este tema. Existe la necesidad de generar una didáctica específica de la enseñanza basada en competencias que logre congruencia y recupere elementos clave de la didáctica específica de los distintos tipos de contenidos y disciplinas; a nuestro juicio aún no hemos iniciado un verdadero camino de colaboración con la participación de diversos especialistas y docentes, que conduzca a tal desarrollo con una mirada humanista, de carácter interdisciplinar y no estandarizada.

La enseñanza basada en competencias no es ni una panacea ni un enfoque neutral. Por esto hay que preparar al docente —y también a los estudiantes— en la reflexión ética y política respecto a lo que implica aprender y enseñar por competencias en distintos campos de conocimiento y, sobre todo, desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad.

Hemos afirmado que los programas por competencias no parten de identificar los conocimientos declarativos por enseñar, o por lo menos no deberían hacerlo, sino que el gran reto reside en identificar situaciones problema de relevancia social que conduzcan a proponer actividades generativas y tareas-problema que la persona en formación deberá enfrentar. Esto lleva necesariamente a cuestionar de en-

trada la relevancia cultural y social de los aprendizajes buscados, a clarificar la función social del conocimiento y a entender qué se incluye y qué queda fuera en un proceso educativo. Coll (2007) afirma que no es posible pensar en una homogeneización curricular ahogando la diversidad cultural e insiste en que tampoco se pueden desgajar dichas competencias de los contextos socioculturales de uso y adquisición. Es más, habrá que resaltar la importancia que se otorga al contexto en el que se lleva a cabo el aprendizaje por competencias y también en el que habrá de utilizarse. Es así que en el tema de competencias y su enseñanza, los contextos de actividad y práctica tienen un papel protagónico, al igual que las decisiones (procesos e instrumentos) que se tomen en relación con la evaluación de los aprendizajes competenciales.

En la literatura revisada encontramos también la idea de que la formación en competencias tiene como una de sus metas apoyar a la persona en proceso de formación en el tránsito de una condición inicial donde se es aprendiz o novicio en un campo determinado, a través de una serie de momentos o etapas, para arribar a una condición donde se logre suficiente pericia y se pase incluso a formar parte de la comunidad de expertos en cierto campo de conocimiento. Éste es otro aspecto, surgido de la investigación sobre expertos y novatos, poco entendido por los diseñadores curriculares, los docentes y los evaluadores.

Para enseñar y aprender competencias y los contenidos respectivos que se encuentran imbricados en ellas, no basta con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Pero tampoco existen situaciones didácticas únicas e idóneas que se puedan prescribir *a priori*, ni métodos educativos infalibles para enseñar competencias. Sin embargo, hay coincidencia entre algunos de los autores revisados en este escrito respecto a que aprender competencias en las instituciones educativas será posible en la medida en que se enfrente al estudiante en formación a situaciones reales o simuladas que lo hagan afrontar los problemas o casos propios en los que la competencia es pertinente.

Por lo anterior es que actualmente han cobrado relevancia los enfoques de la enseñanza situada y la evaluación auténtica (Díaz Barriga Arceo, 2006). Los métodos educativos de corte experiencial y de formación en la práctica (aprendizaje mediante proyectos,

aprendizaje basado en problemas, método de casos, aprender sirviendo en la comunidad, entre otros) constituyen opciones viables y deseables, aunque no únicas. Al mismo tiempo, resulta evidente que el énfasis en modelos que se orientan a la construcción colaborativa del conocimiento y la participación en comunidades de práctica, también han cobrado presencia creciente. Pero queda pendiente dilucidar si todo tipo de conocimiento puede y debe ser enseñando en la lógica de competencias o hay que plantear otras posibilidades.

Como comentario final, será a partir de reconocer su carácter esencialmente cultural y vinculado con prácticas sociales y educativas situadas, que las comunidades educativas podrán plantear experiencias educativas significativas, que sin renunciar al concepto competencia, le otorguen un sentido y potencial educativo a éste.

REFERENCIAS

- Blas, Francisco de Asís (2007), *Competencias profesionales en la formación profesional*, Madrid, Alianza Editorial.
- Coll, César (2007), “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39.
- _____ (2006), “Cada vez que ha habido cambio curricular, ha sido como resultado de un debate ideológico y no del análisis de las evaluaciones. Entrevista a César Coll”, *Docencia*, núm. 29, pp. 30-39.
- Denyer, Monique *et al.* (2007), *Las competencias en la educación. Un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Barriga, Ángel (2006), “El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz Barriga, Frida (2010), “Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación”, *Pensamiento Iberoamericano*, edición especial “Presente y futuro de la educación Iberoamericana”, segunda época, núm. 7, pp. 127-149.
- _____ (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Paidós.

- _____ y Elisa Lugo (2003), “Desarrollo del currículo”, en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (La Investigación Educativa en México, 5), cap. 2, pp. 63-123.
- _____ y Marco Antonio Rigo (2000), “Formación docente y educación basada en competencias”, en A. Valle (coord.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM (Pensamiento Universitario, 90), pp. 76-104.
- Jonnaert, Philippe (2002), “Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios”, en <http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/Competencias%20y%20socioconstructivismo%20JONAERT.pdf>.
- Mulder, Martin *et al.* (2007), “The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States: a Critical Analysis”, *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 59, núm. 1, pp. 67-88.
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Pinar, William (ed.) (2011), *Curriculum Studies in Mexico*, Nueva York, Palgrave-McMillan.
- _____ (ed.) (2003), *International Handbook of Curriculum Research*, Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Ribeiro da Silva, Mônica (2008), *Currículo e competências: a formação administrada*, São Paulo, Cortez.
- Tardif, Jacques (2003), “Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la puesta en marcha”, trad. de Pedagogie Collegiale, vol. 16, núm. 3, en <<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>>.
- Wenger, Étienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Zabala, Antoni y Laia Arnau (2008), *Cómo aprender y enseñar competencias*, 2a. ed., Barcelona, Graó.