



Importancia de la educación basada en competencias para una **PRÁCTICA PROFESIONAL EFECTIVA**

CARLOS IBÁÑEZ BERNAL

Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Autónoma de Chihuahua

El término “gregario” se usa para referir una tendencia de los miembros pertenecientes a una determinada especie de animales, como las hormigas las abejas y el ser humano, a vivir juntos en sociedad, a congregarse. Ser gregario conlleva una importantísima función biológica: la supervivencia de la especie. Las sociedades gregarias generalmente presentan complejos niveles de organización entre sus miembros donde cada uno de ellos cumple un papel, una función que permite que prevalezca esa sociedad y por consiguiente su especie.



Naturaleza muerta con esponja marina.

Las sociedades humanas son para nosotros mismos el ejemplo más claro de gregarismo. Nos organizamos de tal manera que podamos sobrevivir como individuos y como sociedad afrontando las condiciones adversas que constantemente amenazan con destruirnos: escasez de alimento, variaciones climáticas extremas, enfermedades, agresión de otras especies o de otras sociedades humanas, etcétera. En este juego cotidiano de supervivencia, cada uno de nosotros debe asumir un papel, uno que podamos ejercer bien, en el que seamos *competentes*, es decir, en el que podamos desempeñarnos resolviendo con efectividad los problemas que nos atosigan.

No es difícil imaginar cómo evolucionaron las sociedades humanas desde la prehistoria hasta nuestros días. Esta es una historia muchas veces contada, por lo que no vamos a hacerlo aquí. Sin embargo, es necesario puntualizar algunos aspectos de esa historia que tiene que ver con uno de los mecanismos más importantes que permite que una sociedad humana se mantenga y evolucione: la *educación*.

Para que una sociedad humana pueda sobrevivir a las condiciones adversas a las que ya nos referimos con anterioridad, además de organizarse inteligentemente en colectivos pertinentes para responder y enfrentarlas con efectividad, debe poder renovar sus fortalezas y sus recursos ante la constante pérdida por el deterioro, decadencia y fallecimiento de sus miembros activos. El mecanismo o proceso de renovación de miembros activos en una sociedad es la *educación*. Con ella se puede garantizar la existencia de una cantidad idónea de miembros de un colectivo para que este cumpla su función social de afrontar determinado tipo de adversidades. En todo caso, el reto de la educación es cómo preparar a los nuevos miembros del colectivo para que desempeñen su función con eficacia.

Imaginemos que alguna vez en la prehistoria existieron sociedades de homínidos carentes de lenguaje. ¿De qué manera puede suponerse que los colectivos de estas sociedades renovarían a sus miembros activos? Aparentemente solo hay una forma: la observación e imitación del desempeño de los miembros activos competentes por parte de los miembros potenciales; sin duda una forma efectiva, pero poco eficiente en tanto lo que se aprendía no podía ir más allá de los individuos particulares que interactuaban en situaciones concretas.

Con la invención del primer lenguaje gestual y sonoro, aunado a la observación y la imitación, la educa-

ción de los nuevos miembros pudo haberse hecho más eficiente al facilitar el proceso de comunicación mediante los énfasis en aspectos fundamentales que debe cumplir el desempeño para ser efectivo; sin embargo, todavía sujeto a circunstancias restringidas de la interacción entre sujetos particulares.

Pero el gran invento de la humanidad es, sin duda, el lenguaje escrito, con apenas unos cinco mil años de existencia. Regalo de los dioses para algunos historiadores, el lenguaje escrito permite dejar un registro físico relativamente permanente –en una piedra, piel, papiro, papel– de lo que se quiere comunicar a otros, entre ellos, acontecimientos, procedimientos, reglas, máximas, explicaciones, criterios, por mencionar algunos ejemplos de lo que referimos mediante la palabra *conocimiento*.

Con el lenguaje escrito aumentó considerablemente la eficiencia de los procesos educativos. Ya no se requería obligadamente al individuo competente desempeñándose en presencia de los nuevos miembros para que estos pudieran aprender observándolo e imitándolo. El conocimiento, la descripción de los desempeños competentes y de las situaciones que los ameritan, estaba escrito ya en los libros como fórmulas lingüísticas. La función del maestro pasó de ser alguien que enseña mediante el ejemplo a resolver problemas concretos en situaciones naturales, a ser alguien que enseña mediante la palabra hablada o escrita en un aula. Así entonces, los desarrollos para hacer más eficiente la educación crearon escuelas compuestas fundamentalmente por aulas, donde se supone que es suficiente si cuentan con un maestro, sillas en determinado número para los estudiantes, cuadernos, lápices y libros. La función de la escuela pasó de ser el lugar donde se aprenden desempeños inteligentes que resuelven problemas con efectividad, al lugar donde se imparten conocimientos –fórmulas lingüísticas– con eficiencia. En pocas palabras, la escuela sustituyó al mundo real por conocimientos.

A los lectores podrá parecerles que lo dicho anteriormente es una exageración o una imprecisión, pero veamos los modelos que usan los pedagogos actuales para representar los procesos educativos. La figura 1 muestra el famoso triángulo pedagógico o didáctico de Jean Houssaye (1988), una representación gráfica de las relaciones entre el saber, el profesor y el alumno, componentes considerados necesarios de toda situación pedagógica, en la que “siempre se trata de que el saber ‘poseído’ por el profesor se convierta en un mo-

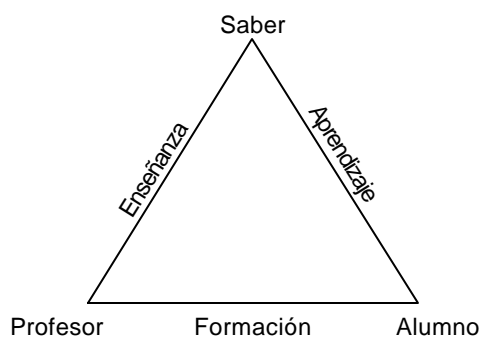


Figura 1. Triángulo pedagógico (tomado de Jean Houssaye, 1988).

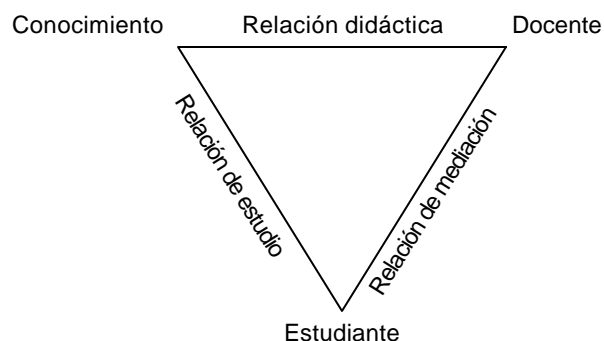


Figura 2. Triángulo de las relaciones de enseñanza (tomado de Saint-Onge, 1997).

mento dado en saber ‘poseído’ por el alumno” (Solère-Queval, 2003, p. 404). La figura 2 muestra el triángulo didáctico de Saint-Onge (1997), donde aparecen nuevamente el estudiante y el docente interactuando con el conocimiento. ¿En donde quedó el mundo real, el mundo en que vivimos, el que nos presenta situaciones que amenazan nuestro bienestar que debemos afrontar y resolver con inteligencia para no sucumbir como individuos o como sociedad? La respuesta es simple: *no está*.

Es posible que algunos piensen que el mundo real no es importante en educación, sino lo que se conoce sobre él, lo que se dice de él, pues sabiendo lo que se dice del mundo es posible hacer ante él lo que se requiera para resolver los problemas de la sociedad. Sin embargo, esto no parece ser así, y no somos los primeros en detectarlo y advertir enérgicamente sobre sus pobres resultados pedagógicos. En los últimos cuatro siglos ha habido gente de ciencia que nos lo ha advertido.

En 1657, hace exactamente 350 años, Juan Amos Comenio publicó su *Didáctica magna*, una gran obra sobre la educación que critica precisamente la forma de proceder de las escuelas de la época del siglo XVII:

Las escuelas enseñan las palabras antes que las cosas, porque entretienen el entendimiento durante algunos años con las artes del lenguaje y después, no sé cuándo, pasan a los estudios reales, las matemáticas, la física, etc., siendo así que las cosas son la sustancia y las palabras el accidente; las cosas son el cuerpo, las palabras el vestido; las cosas son la médula y las palabras la corteza y la cáscara. Deben presentarse juntamente unas y otras al entendimiento humano; pero en primer lugar las cosas, puesto que son el objeto, tanto del entendimiento como de la palabra [Comenio, 1657, 2002, p. 64].

También Juan Jacobo Rousseau para la educación del siglo XVIII menciona lo siguiente:

Transformemos en ideas nuestras sensaciones, pero no saltemos de repente de los objetos sensibles a los intelectuales, que por los primeros hemos de llegar a los últimos. Sean siempre los sentidos los guías del espíritu en sus primeras operaciones. No consultemos otro libro que el mundo, ni otra instrucción que los hechos [Montes, 2004, p. 162].

En el siglo XIX también la educación tiene un importante crítico en la persona de Herbert Spencer:

[...] en materia de educación, se debe estimular por todos los medios el desenvolvimiento espontáneo. Sería menester que el niño fuese inducido a hacer por sí mismo las investigaciones, a deducir por sí mismo las consecuencias de su descubrimiento. Sería posible *decirle* lo menos posible, obligándole a *encontrar* lo más que sea posible [Montes, 2004, p. 217].

El siglo XX no es excepción en este tipo de críticas al proceder de las escuelas; es más, hasta parece que se intensifican. Por ejemplo, John Dewey durante la primera mitad del siglo escribió:

[...] no podemos prescindir de la importancia que tiene para los fines educativos la relación estrecha, íntima y directa, de primera mano con la Naturaleza, con las cosas reales y materiales, con los procesos actuales de sus manipulaciones, y el conocimiento de sus necesidades y usos sociales. En todo esto había adiestramiento continuo de la observación, de la ingeniosidad, de la imaginación constructora, del pensamiento lógico y del sentido de la realidad, adquirido en el contacto de primera mano con las cosas actuales [Montes, 2002, p. 241].

O en forma, por demás contundente, lo que dice Celestín Freinet a mediados del siglo XX:

“Es en la fragua donde se forja el herrero”. Este viejo refrán artesanal hablaba bien, antaño, de la necesidad primordial de poner al aprendiz dentro del baño del oficio, al niño y al adolescente en el baño de la vida, para que formen, por medio de la experiencia y de la práctica soberanas, los hechos, los gestos y el comportamiento que orientarán su destino.

Sólo que la escuela, desde siempre, ha estado en contra de estos sabios consejos. “Es muy exacto que en la fragua se vuelve uno herrero. Pero el camino es largo, lento y empírico. Tomad unos libros y explicad, demostrad con lógica, hablad, gastad saliva. Economizareis la experiencia, e iréis más lejos y más de prisa en la práctica segura del oficio”.

Tocamos aquí el punto vital de la pedagogía, en la bifurcación peligrosa donde se separa de la vida y se transforma en escolástica. En esta bifurcación es donde, también nosotros, debemos escoger y orientarnos.

Lejos de nosotros el pensamiento de que los libros, el razonamiento lógico y la palabra ilustrada sean superfluos o inútiles.

Son la condición del progreso. Pero no deben entrar en acción más cuando la experiencia ha echado los cimientos y hundido las raíces en la vida individual y social.

[...].

Transformar, técnicamente, la escuela de la saliva y de la explicación en un inteligente y flexible taller de trabajo, he aquí la tarea más urgente de los educadores [Montes, 2004, p. 297].

Ya ubicados a principios del XXI, también Emilio Ribes (2002), en este mismo tenor, comenta lo siguiente:

El aprendizaje, en la tradición intelectualista, consiste en adquirir conocimiento acerca de las cosas y en cómo aplicarlo [...] En otras palabras, se aprende a “saber eso o algo” y de allí se desprende el “saber cómo”. El conocer, entendido como “saber eso”, tiene primacía sobre el saber hacer, entendido como “saber cómo”.

Así, por ejemplo, se supone que lo que un médico aprende primero son los síntomas de las enfermedades y los medicamentos a emplear, y que una vez que sabe “eso”, sabe cómo diagnosticar y recetar medicamentos. Sin embargo, esta es una ilusión o error conceptual, pues difícilmente un médico aprendería los síntomas de las enfermedades y los medicamentos a emplear sin entrar en contacto con un enfermo, sus síntomas y los efectos observados de los medicamentos ante ellos. No existen médicos “teóricos”. Sólo se reconoce que alguien sabe “algo” en la medida que hace o dice “algo”. Entender, como sinónimo de conocer, sólo puede mostrarse como parte del saber cómo acerca de “algo” [p. 4].

¿Qué pasa entonces con nuestras escuelas? ¿Por qué después de tanta advertencia de tan ilustres pedagogos y psicólogos seguimos igual y los sistemas educativos siguen provocando las mismas quejas y demandas después de varios cientos de años? ¿Por qué por más que se reestructuran los planes de estudio intentando incorporar principios pedagógicos simples como el de inducir primero a los estudiantes a entrar en contacto con el mundo real para luego a teorizar sobre él ya con fundamentos, nos vence la costumbre de solo pretender teorizar olvidándonos del mundo?

Seguramente no existe una explicación simple a este fenómeno, pero mucho tiene que ver nuestra tradición racionalista y en particular del idealismo epistemológico. Recuérdese que el idealismo sustenta que no hay cosas reales independientes de la conciencia, *lo que existe no son las cosas sino el pensamiento*; en esta postura se fundan también las teorías educativas de corte constructivista que actualmente están de moda. Otra parte de la explicación concierne a los profesores de esas escuelas, los llamados académicos, que encerrados en sus institutos se han olvidado del mundo y de los problemas sociales, para especializarse en la discusión teórica, el ditirambo y la diatriba frente a los estudiantes, no *con* los estudiantes. En fin, habrá quizás muchas más razones que estas, pero por lo pronto creemos que es urgente recuperar el mundo real en nuestra forma de entender los procesos educativos. ¿Cómo lo hacemos?

1. Lo primero que debemos hacer es asumir una posición epistemológica realista, que consiste en suponer que los objetos que percibimos tienen una existencia independiente de quien lo percibe, lo que transportado a un modelo de procesos educativos alternativo al triángulo pedagógico implica que el estudiante, más que interactuar con el conocimiento, interactúa con las cosas del mundo real.
2. En segundo lugar, debemos tener claro que aprender no es adquirir conocimiento, sino desarrollar nuevas formas de interacción –de hacer y de decir– ante los objetos del mundo real, y que esas formas de hacer y decir pueden corresponder a diferentes niveles de complejidad.
3. Tercero, que el hacer y el decir como desempeño de un estudiante ante los objetos deben cumplir determinados criterios que han sido convenidos por un grupo o colectivo de miembros competentes para que dicho desempeño pueda considerarse “correcto” o “adecuado” y entonces se pueda con-

cluir que el estudiante verdaderamente “aprendió” y que ahora es más un miembro competente del colectivo pues su desempeño está –metafóricamente hablando– “normado por la teoría”.

4. Cuarto, debemos suponer que el profesor es ya un miembro competente del colectivo y puede desempeñarse ante los objetos del mundo real cumpliendo los criterios establecidos por el colectivo. Pero además, y de forma indispensable, que el profesor es capaz de mediar al estudiante los criterios que su desempeño debe cumplir para considerarlo pertinente al colectivo de referencia.
5. Quinto, que esta mediación de criterios al estudiante la realiza el profesor a través del ejemplo, haciendo y diciendo las cosas “como se debe” frente al estudiante, y a través de la instrucción verbal o escrita, cuyas formas lingüísticas llamamos genéricamente “discurso didáctico”.
6. Finalmente, y quizá lo más importante de todo, que no es posible que un estudiante pueda aprender a desempeñarse competently ante los objetos del mundo real si no contamos en nuestras escuelas con la presencia de los objetos del mundo real.

Hasta aquí pudiéramos decir que hemos planteado los elementos de un nuevo modelo de procesos educativos, una guía general en la cual basarnos para organizar las condiciones y procesos educativos en una institución escolar. El siguiente paso es que estos principios se reflejen en el currículo del programa educativo a ofrecer.

Nuestra propuesta curricular tiene su origen en las ideas de Ribes (1990b) para la planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas basadas en los principios de la psicología interconductual (Kantor, 1967) y en la teoría de la conducta descrita por Ribes y López (1985). Se trata de un planteamiento totalmente independiente y ajeno a los modelos educativos basados en competencias que surgen bajo movimiento del pensamiento administrativo de la década de los 80.

Nuestro concepto de *competencia* se deriva del abordaje al problema de la inteligencia originalmente planteado por Ryle (1949) y que bajo esta psicología se analiza y se pretende corregir conceptualmente (Ribes, 1990a):

El desarrollo de la inteligencia es el desarrollo de la competencia del individuo en relación con su medio [...] es competencia diversificada, heterogénea, adaptada específicamente a las situaciones particulares,

pero consistente en una forma interactiva genérica de afrontar dicha diversidad en lo particular. Es conducta de solución de problemas específicos como ejercicio de una función general [p. 76].

Las competencias, a decir de Ribes (1990b), se refieren a:

[...] capacidades, es decir, a acciones que producen resultados o logros específicos en situaciones en las que se requiere de alguna destreza o habilidad específica para alcanzar dichos logros. Las competencias se aplican, como términos pertinentes, a condiciones en que se definen *problemas por resolver* o *resultados por producir* [p. 239].

Dicho en otras palabras, una competencia es el hacer y/o decir que un individuo realiza de una determinada manera establecida y convencionalmente aceptada ante una situación o tarea problema y que resulta ser efectivo en tanto la resuelve; esto es, cumple un criterio de logro o acierto previamente especificado. “Ser competente” significa mostrar una tendencia a hacer y decir las cosas como “se debe” y a hacerlas y decirlas “bien”.

La naturaleza conceptual de las competencias ha hecho que estas se consideren bajo esta perspectiva psicológica como la unidad analítica del aprendizaje escolar (Ribes, 1998), lo que significa que todo análisis de lo que un estudiante debe desarrollar como producto de la enseñanza institucional se remite a competencias. Para facilitar este análisis, la teoría de la conducta nos ofrece una taxonomía del comportamiento donde puede clasificarse todo fenómeno o proceso psicológico, incluyendo aquellos a los que se hace referencia desde perspectivas psicológicas tradicionales, siempre y cuando hayan sido sometidos a un riguroso análisis conceptual que determine sus referentes comportamentales. La taxonomía propuesta por Ribes y López (1985) permite clasificar a las competencias según su tipo de organización funcional en cinco niveles de aptitud.

La propuesta metodológica para el diseño curricular considera los siguientes aspectos:

1. Centrar el desarrollo de competencias del estudiante en el contacto con situaciones, fenómenos y problemas de la práctica profesional real, pero siempre e indispensablemente conforme a la teoría. Recuérdese el principio de que no es posible que un estudiante aprenda a desempeñarse competently ante los objetos del mundo real si no contamos en nuestras escuelas con la pre-



sencia de los objetos del mundo real. En un plan de estudios, este aspecto se debe reflejar en un eje de *prácticas* desde el primero hasta el último semestre, dedicado a que los estudiantes aprendan a *hacer* y a hacer lo que se dice.

2. Complementar el desarrollo de competencias profesionales con el desarrollo de competencias conceptuales o discursivas que le permitan un intercambio referencial teórico congruente y coherente al respecto de los objetos, eventos y situaciones de su práctica profesional. Este aspecto se debe reflejar en los planes de estudio en un conjunto de *seminarios* que acompañarían a las prácticas, dedicado a que los estudiantes aprendan a *decir*, a decir lo que se hace, y a decir sobre el decir.
3. Complementar, también, el desarrollo de competencias profesionales con el desarrollo de competencias instrumentales que le permitan el uso de herramientas, aparatos o instrumentos necesarios para el contacto con propiedades y características especiales de los objetos, eventos y situaciones de la práctica profesional que exige la teoría. Este aspecto se debe reflejar en un conjunto de *talleres* que acompañarían a las prácticas, dedicados a que los estudiantes aprendan a *usar* instrumentos.

Tendríamos entonces tres núcleos para la formación o desarrollo de competencias del estudiante en una disciplina determinada. Pero, ¿cómo planear precisamente ese *desarrollo* de competencias a lo largo de la carrera?

Los supuestos fundamentales sobre los que se basaría la propuesta de un diseño curricular para la formación en competencias, entendidas estas como desempeños inteligentes, son los siguientes:

- a) Si los planes de estudio son medios para la forma-

ción de competencias, y *formación* refiere un desarrollo gradual y sistemático, entonces un plan de estudios debe diseñarse de tal modo que “garantice” –dicho con todas las salvedades– el *desarrollo gradual y sistemático de competencias*.

- b) Graduar y sistematizar el desarrollo de competencias individuales implica necesariamente contar con una *teoría del aprendizaje* que distinga tipos de competencia y, al mismo tiempo, el planteamiento de su desarrollo como evolución psicológica –específicamente *aptitudinal*– del individuo a partir de la experiencia.
- c) La taxonomía de Ribes y López (1985) de niveles de organización de los procesos comportamentales –que definen niveles de aptitud funcional– permite precisamente contar con una guía para graduar y sistematizar el desarrollo de competencias, de los niveles más simples a los más complejos.
- d) Los cinco niveles de aptitud funcional de la taxonomía permiten describir el tipo de competencia a formar en cada nivel, independientemente del dominio disciplinar o campo profesional de la carrera que se trate. A continuación se presenta una breve descripción de los tipos de competencia profesional en cada nivel de formación:
 - I. *Nivel contextual*. Identificación de la dimensión disciplinar de un fenómeno o caso a partir de los conceptos básicos de la disciplina.
 - II. *Nivel suplementario*. Aplicación de técnicas o procedimientos establecidos para modificar u obtener información pertinente a la disciplina sobre un fenómeno o caso.
 - III. *Nivel selector*. Determinación de las características particulares del problema a tratar con base en modelos propios de la disciplina (diagnóstico).
 - IV. *Nivel sustitutivo referencial*. Intervención con base en planes diseñados ex profeso para atender problemas particulares fundamentados en teorías interpretativas.
 - V. *Nivel sustitutivo no referencial*. Evaluación del hacer y el decir sobre un problema o una problemática disciplinaria en coherencia con criterios y sistemas de implicación de la disciplina.
- e) Estos niveles de formación de competencias se pueden entender también como momentos o etapas en la formación de un profesional, los que se convierten lógicamente en ejes rectores de la

planeación curricular para dotarle de una secuencia y graduación con bases psicopedagógicas. Además, este hecho imprime al plan de estudios las mismas características de la taxonomía de niveles funcionales de desempeño competencial, a saber:

- I. *Organización*, que va de lo simple a lo complejo, de lo sincrético a lo diferenciado, de lo concreto a lo abstracto.
- II. *Inclusividad progresiva*, en tanto las competencias básicas o inferiores se van integrando progresivamente conforme se avanza a competencias superiores.
- III. *Exhaustividad*, en tanto permite la clasificación –y por ende, análisis– de cualquier competencia profesional en los cinco tipos o niveles de organización funcional del comportamiento.

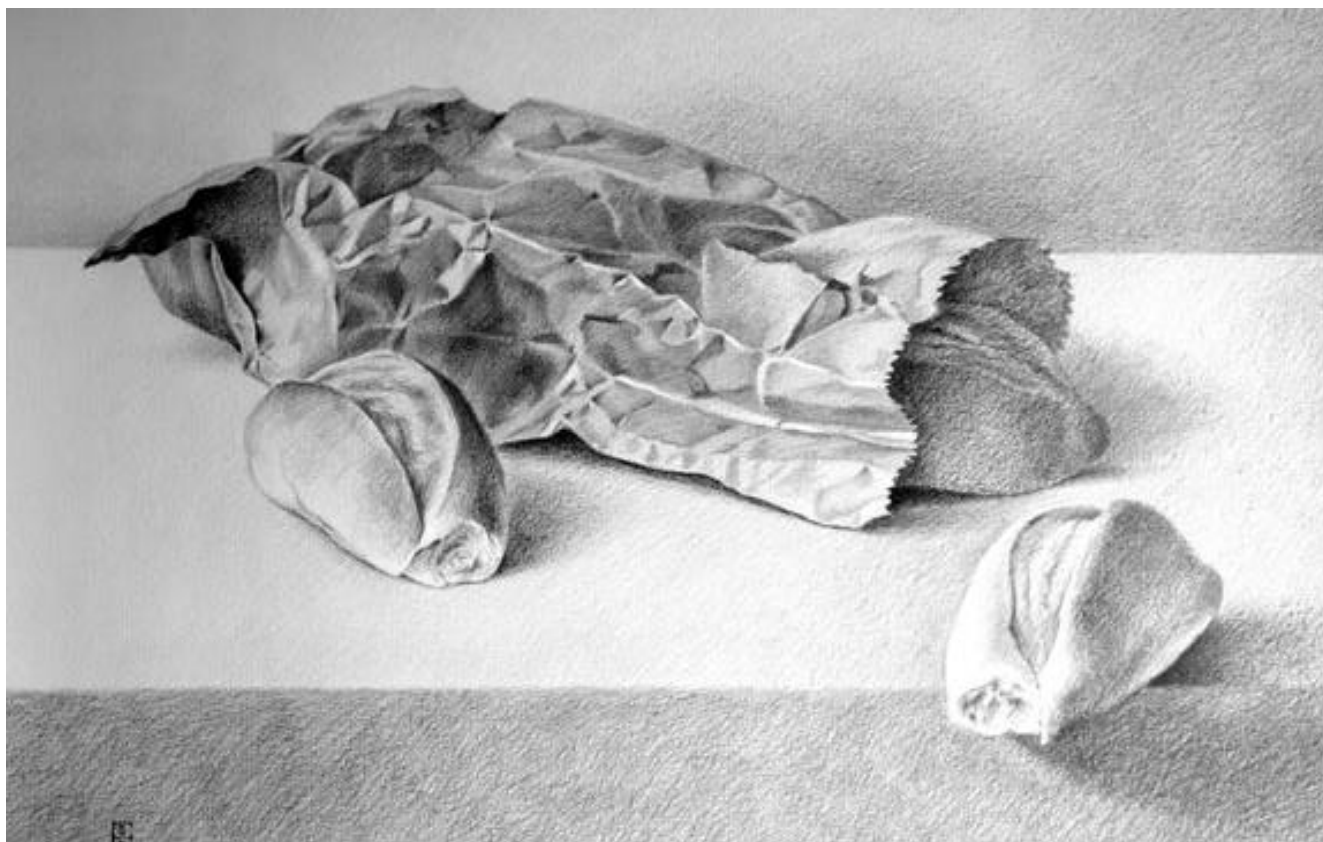
Resumiendo entonces, la propuesta implica que las competencias profesionales se desarrollarían desde las más simples hasta las complejas considerando como dimensión eje el nivel de aptitud funcional.

El resultado de todo esto serían planes de estudio que buscarían satisfacer el fin último de la educación superior: la formación de profesionales competentes para afrontar y resolver los problemas que conciernen

a su profesión, para aportar al desarrollo tecnológico, teórico y filosófico de la disciplina, siempre en el marco de los estándares éticos que norman nuestra convivencia como seres humanos, en dignidad y libertad.

Referencias

- COMENIO, J.A.: *Didáctica magna*, México, Porrúa, 1657/2002.
- HOUSSAYE, J.: *Le triangle pédagogique*, Berna, Peter Lang, 1988.
- KANTOR, J.R.: *Interbehavioral Psychology*, Granville, Ohio, The Principia Press, 1967.
- MONTES, G.S.: *Clásicos de la pedagogía*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-FESA, 2004.
- RIBES, E.: “Aptitudes sustitutivas y planeación del comportamiento inteligente en instituciones educativas”, en: E. RIBES (ed.): *Psicología general*, México, Trillas, 1990a.
- RIBES, E.: “El problema de las diferencias individuales: un análisis conceptual de la personalidad”, en: E. RIBES (ed.): *Psicología general*, México, Trillas, 1990b.
- RIBES, E.: “Teoría de la conducta: logros, avances y tareas pendientes”, *Acta Comportamental*, 6 (1998), pp. 127-147.
- RIBES, E.: “El problema del aprendizaje: un análisis conceptual e histórico”, en: E. RIBES (coord.): *Psicología del aprendizaje*, México, El Manual Moderno, 2002.
- RIBES, E. y V.F. LÓPEZ: *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*, México, Trillas, 1985.
- RYLE, G.: *The concept of mind*, Middlesex, Inglaterra, Penguin Books, 1949.
- SAINT-ONGE, M.: *Yo explico pero... ¿ellos aprenden ?*, España, Ediciones Mensajero, 1997.
- SOLÈRE-QUEVAL, S.: “Saber”, en: Jean HOUSSAYE (coord.): *Cuestiones pedagógicas: enciclopedia histórica*, México, Siglo XXI, 2003. ©



Bolsa de papel.