



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"

E-ISSN: 1409-4703

revista@inie.ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Muñoz Varela, Luis  
ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y MERCADO DE TRABAJO. NUEVAS TENDENCIAS PARA LA  
EDUCACIÓN UNIVERSITARIA  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 12, núm. 2, mayo-agosto, 2012,  
pp. 1-30  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y MERCADO DE TRABAJO. NUEVAS TENDENCIAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

APPROACH BY SKILLS AND LABOUR MARKET.  
NEW TRENDS FOR UNIVERSITY EDUCATION

Volumen 12, Número 2  
Mayo-Agosto  
pp. 1-30

Este número se publicó el 30 de mayo de 2012

Luis Muñoz Varela

*Revista indizada en* [REDALYC](#)

*Revista distribuida en las bases de datos:*

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

*Revista registrada en los directorios:*

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

---

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



## ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y MERCADO DE TRABAJO. NUEVAS TENDENCIAS PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

APPROACH BY SKILLS AND LABOUR MARKET.  
NEW TRENDS FOR UNIVERSITY EDUCATION

Luis Muñoz Varela<sup>1</sup>

**Resumen:** En este ensayo se realiza un análisis acerca de las principales y nuevas tendencias que hoy caracterizan la organización del mercado de trabajo y la demanda de nuevos perfiles profesionales, en el marco de la globalización económica y de la sociedad de la información y el conocimiento. Se analiza, a tal efecto, la propuesta pedagógica del enfoque por competencias que, desde hace al menos dos décadas, ha sido impulsada y promovida por parte de autoridades de gobierno, las instituciones del mercado de trabajo, algunas instituciones de educación superior y, también, de manera especial por organismos multilaterales tales como el Banco Mundial y la Unión Europea. Con base en los estudios publicados por dos reconocidos especialistas en el campo del currículum, el análisis procura identificar la naturaleza del enfoque por competencias, su heurística y teleología pedagógica, así como las repercusiones que acarrea para el proyecto de formación profesional en una institución de educación superior. El ensayo se ocupa, asimismo, en indicar la relación que existe entre el enfoque por competencias y los cambios de perspectiva que la globalización económica y la sociedad de la información y el conocimiento involucran, a propósito de la concepción del conocimiento y de la relación e implicaciones que esta tiene para la educación, en materia de organización curricular y de perspectivas pedagógicas.

**Palabras clave:** GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR, FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA, MERCADO LABORAL, CURRÍCULUM, ENFOQUE POR COMPETENCIAS, FORMACIÓN INTEGRAL.

**Abstract:** This essay analysis about the principal and new tendencies that characterize the Labour Market Organization and the demand of the new professional profiles; all this in the context of economy globalization and society of information and knowledge. It discusses, for the purpose, the pedagogical proposal of skill approaches, in which at least in two decades has been driven and promoted by government authorities, labour market institutions, some higher education institutions and also, in a special level, the multilateral agencies such as World Bank and European Union. Based on studies published by two prestigious specialists in the curriculum field, the analysis seeks to identify the nature of skill approach, its heuristic and educational teleology, as well as, the impact that the project of professional training encloses in a higher education institution. The essay also deals with the relation between the competence approach and the perspective of changing that the economy globalization and the society of information and knowledge involves, and it has to deal with the knowledge conception, the relationship it implies for education, in curricular organization, and the pedagogical approaches.

**Keywords:** ECONOMY GLOBALIZATION, SOCIETY OF INFORMATION AND KNOWLEGDE, HIGHER EDUCATION, UNIVERSITY TRAINING, LABOUR MARKET, CURRICULAR, COMPETITIVENESS, INTEGRATED TRAINING APPROACH.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Filosofía de la Universidad de Costa Rica y Máster en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa (CINVESTAV/Instituto Politécnico Nacional de México).

Dirección electrónica: [luis.munoz@ucr.ac.cr](mailto:luis.munoz@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 12 de setiembre, 2011

**Aprobado:** 17 de mayo, 2012

## Presentación

Cambios estructurales, ya bien conocidos y que iniciaron desde hace al menos 25 años, han venido a transformar las bases a partir de las cuales se organizan los sistemas económicos y productivos, lo mismo que los perfiles y estructuras de los mercados laborales. En Costa Rica, el Programa Estado de la Nación define esta situación bajo la expresión "nueva economía", que se caracteriza por una sustantiva expansión de sectores como el de los servicios (sector terciario), cuyas actividades están de manera predominante *"ligadas a los mercados internacionales"* (Programa Estado de la Nación, 2010, p. 131).

En los años 2008 y 2009, en el país el sector de la economía que mostró un mayor crecimiento, dinámico y sostenido fue el de los *"servicios prestados a las empresas"*. Entretanto, sectores tradicionales como los de la agricultura y la industria registran, por el contrario, una acentuada tendencia decreciente (Programa Estado de la Nación, 2010, p. 137).

Estas transformaciones están asociadas a la apertura comercial y a la inversión extranjera que se desarrollan en el marco de la globalización económica. Lo están también a la incorporación de las tecnologías de la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) en las actividades de los sistemas económicos y productivos. En el año 2000, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) decía que, en general: *"El mundo de hoy está marcado por lo que se conoce como el proceso de globalización, es decir, la creciente gravitación de los procesos económicos, sociales y culturales de carácter mundial sobre aquéllos de carácter nacional o regional"* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2000, p. 13).

No se trata, por supuesto, de un proceso nuevo, ya que tiene raíces históricas profundas. Los radicales cambios en los espacios y los tiempos que ha generado la revolución de las comunicaciones y la información tienden a darle nuevas dimensiones, que representan transformaciones cualitativas con respecto al pasado. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2000, p. 46)

A propósito, cabría destacar que en los años 2008 y 2009, en la economía costarricense son precisamente los sectores de servicios vinculados a la apertura comercial y a la globalización económica, basados en una utilización intensiva de tecnología, los que presentan las cifras de mayor crecimiento.

...hubo resultados positivos en servicios internacionales como los centros de llamadas y de negocios (call centers y back offices), los cuales se agrupan en el rubro "servicios prestados a las empresas". La inversión en estas actividades se mantuvo positiva gracias a los flujos de IED que siguieron llegando al país, de manera consistente con la necesidad que la crisis le impuso a las multinacionales, de abaratar costos mediante la subcontratación en países en desarrollo. También mostraron dinamismo los servicios de telecomunicaciones y seguros, favorecidos por la expectativa de apertura de sus mercados. (Programa Estado de la Nación, 2010, p. 137)

La educación, en dicho contexto de transformaciones estructurales que ahora ha venido a instituir en el país la globalización económica, se vuelve uno de los factores principales para dinamizar la economía nacional, pero lo hace también con una importancia que nunca antes había llegado a tener.

Costa Rica se vuelve un lugar de interés para la inversión extranjera que anda en busca de desarrollar sus actividades en el sector de los servicios, precisamente por los avances que el país ha llegado a tener en materia de educación, tanto en diversidad como en cobertura. El factor educación se constituye en una "ventaja comparativa", que otorga a Costa Rica una posición de mayor nivel e interés en la región, por encima de otros varios países de América Latina. Así, por ejemplo, Intel decidió instalar en el país una de sus plantas más importantes, después de haber hecho una selección dentro de una oferta en la que también participaron países como Brasil y México. A Intel tampoco pareciera haberle provocado mayor indisposición, el hecho de que es muy probable que aquí la inversión en salarios y los costos que involucran los derechos laborales sean más altos que en esos otros países.

En general, desde hace al menos dos décadas, la educación ha pasado a representar una cuestión central dentro de las preocupaciones y las iniciativas que las autoridades de gobierno y otras diversas instancias, a escala nacional e internacional, promueven desde la política pública para desarrollar programas y nuevos modelos que permitan satisfacer las demandas de formación de la fuerza de trabajo profesionalizada que el mercado laboral reclama.

A partir de la década de 1990, distintos organismos multilaterales y regionales empezaron a impulsar nuevas propuestas de política pública, dirigidas a promover

alternativas que contribuyeran a renovar la educación, tanto en sus aspectos de gestión institucional y la reorganización de los sistemas nacionales en sus diferentes niveles, hasta la transformación de los enfoques pedagógicos, la actualización y diversificación didáctica, lo mismo que el rediseño de las mallas curriculares de los planes de estudio.

Al respecto, por ejemplo, para el caso de América Latina, cabe mencionar la propuesta de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), contenida en el documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1996), así como la que, en relación con la educación superior, hace también el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el documento *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia* (1997).

Ya en 1994, el Banco Mundial (BM) había publicado el documento *La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, en el que se declaraba la existencia de una crisis en la educación superior a escala mundial, pero especialmente en los "países en desarrollo". A tal efecto, el BM señalaba la necesidad de llevar a cabo en todos los países, "una reforma integral de la enseñanza postsecundaria" (Banco Mundial, 1995, p. vii). Posteriormente, el BM publicó también, en el año 2000, una propuesta elaborada de manera específica para la educación superior de los "países en desarrollo", en el documento *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*.

Habría que recordar también la realización de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES), organizada por la UNESCO en 1998 y celebrada en París. Asimismo, previo a este magno evento, en América Latina ya en noviembre de 1996 se había realizado la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la cual se llevó a cabo en La Habana (Cuba).

De esta Conferencia regional, realizada en La Habana, en el texto de la correspondiente "Declaración" se indica lo siguiente

Las instituciones de educación superior deben adoptar estructuras organizativas y estrategias educativas que les confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir incierto. (...) Tienen que transformarse en centros aptos para facilitar la actualización, el rentrenamiento y la reconversión de profesionales, y ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación

de programas y estudios, diplomas intermedios y puentes entre los cursos y las asignaturas. (Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 1998, p. 47)

El presente ensayo tiene como finalidad ofrecer una aproximación de análisis, acerca de las tendencias que en la actualidad, en el marco de la globalización económica y de la sociedad de la información y el conocimiento, han venido a provocar una reconfiguración de enfoque en materia de las características, habilidades, destrezas y nuevas disposiciones que ahora se solicitan, a propósito de la formación de la fuerza laboral profesionalizada y semi profesionalizada, así como de las incidencias de transformación que ello acarrea para la educación y en particular para la educación superior.

A tal efecto, en el ensayo se aborda de manera central un análisis acerca de la nueva propuesta pedagógica denominada enfoque por competencias, que ha cobrado interés entre las autoridades de gobierno y que ha pasado a ser promovida hoy como una estrategia idónea para la formación de la fuerza laboral. Se relaciona también el contenido del ensayo con la concepción del conocimiento que ha emergido en el marco de la globalización económica y que tiene por referencia matriz las realizaciones científico/tecnológicas de la sociedad de la información y el conocimiento.

El ensayo se fundamenta en investigación bibliográfica realizada sobre estudios publicados por especialistas en el campo de la educación, especialmente referida a las nuevas perspectivas y propuestas pedagógicas que hoy tienden a ser promovidas e impulsadas por medio de la política pública y de las acciones de las autoridades de gobierno, lo mismo que por algunos de los principales organismos multilaterales. A tal efecto, se tiene igualmente como marco de referencia, la documentación de política pública y de orientación programática publicada por tales organismos, la cual ha sido entregada a los gobiernos con la intención de que sus planteamientos sean tomados en cuenta y para que se organicen los correspondientes cursos de acción que permitan llevarlos a cabo.

## **Generalidades de contexto**

En general, para los distintos países, las transformaciones estructurales generadas por la globalización y por el desarrollo tecnológico de la SIC en la dimensión de los sistemas económico/productivos, las estructuras del empleo y en los perfiles profesionales, se caracterizan por los requerimientos de la "apertura global" de la economía y por una cada

vez mayor incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en múltiples actividades y procesos de carácter básico, no solo en la economía sino en todas las demás actividades que las personas llevan a cabo en la sociedad

...conjuntamente con el aumento incesante de la masa de conocimientos, los avances en materia de tecnología de la información han vuelto el saber más accesible, más eficaz y más poderoso que nunca. Las redes de computación y las nuevas modalidades de las telecomunicaciones difunden ahora la información por todo el mundo a velocidades pasmosas. Internet, en particular, ha significado la circulación de un volumen de conocimientos mayor que el que había existido jamás en la historia. (Banco Mundial, 2000, p. 20)

Esta situación estructural se desarrolla, a su vez, bajo la heurística que establecen las imágenes de la competitividad y de la innovación científico/tecnológica. Hace ya alrededor de una década, en este contexto, M. Hopenhayn señalaba que *"la apertura global hace que las sociedades nacionales dependan cada vez más de su competitividad externa y ésta, a su vez, de la incorporación de inteligencia y conocimiento renovado al sistema productivo"*. (Hopenhayn, 2003, p. 176).

Las condiciones en las que ahora le corresponde desempeñarse a la fuerza de trabajo, tres lustros atrás eran definidas además por M. W. Apple de la siguiente manera: "Durante este último período, las posiciones con un control relativamente escaso sobre el propio proceso de trabajo han experimentado una tendencia sistemática a la expansión. Al mismo tiempo, se ha producido un descenso en las posiciones con elevados niveles de autonomía" (Apple, 1989: 39). Estas nuevas condiciones estarían estableciéndose a la vez, lo mismo para la fuerza de trabajo del sector privado que para la del sector público. *"Es lógico esperar un crecimiento rápido de los planes y presiones para la racionalización de la administración y el trabajo dentro del propio Estado"* (Apple, 1989, p. 39).

Según Thierry Gaudin, a partir del año 2.000, lo fundamental será la renovación de conocimientos, la flexibilidad, el saber hacer y el saber producir, la capacidad para cambiar de métodos oportunamente. De acuerdo a ello, el aprendizaje nunca termina, es una función vital que se hace permanentemente y será percibido como una necesidad por los propios individuos, sin necesidad de que se lo impongan las empresas o el Estado. En este contexto, el prestigio del título académico se reducirá; el



conocimiento teórico será reemplazado por la competencia real en la práctica. (CEPAL, 1996, pp. 51-52)

Se hace énfasis con insistente frecuencia en que ahora la formación debe estar basada en el desarrollo de nuevas disposiciones cognitivas y operacionales, que generen en las personas las habilidades y destrezas necesarias para que puedan ser competitivas, innovadoras, flexibles, eficientes y eficaces. Estas son las nuevas necesidades y demandas que establece el mercado de trabajo, en el contexto de la globalización económica y de la sociedad de la información y el conocimiento a ella asociada.

La CEPAL, en su propuesta de 1996, identifica cuatro nuevas exigencias que en tal sentido presenta el mercado laboral: *"Capacidad de cumplir simultáneamente con las exigencias de calidad del producto y de plazo de producción"*, *"Capacidad de trabajo en equipo para regular los flujos de producción"*, *"Capacidad de innovar y mejorar los procesos de producción"* y *"Flexibilidad para adaptarse a nuevas normas y situaciones"* (CEPAL, 1996, p. 38).

En el marco de la globalización económica, las nuevas directrices en que se sustentan las lógicas y prácticas para la organización, control y direccionalidad de la fuerza de trabajo, se apoyan en las algoritmizaciones de que proveen, especialmente, las tecnologías de la informática y la cibernética.

Las personas laboran ahora bajo condiciones de control y de una direccionalidad digitales. Estrategias y sistemas de control y de direccionalidad informatizados, que van desde un control de calidad continuo del desempeño laboral de las personas, hasta la instalación de cámaras que permiten registrar todos sus movimientos mientras se encuentran en el centro de trabajo. Esta situación reduce a una condición de nulidad la posibilidad de un ejercicio crítico, reflexivo y autónomo de la subjetividad y se instituye como un mecanismo que de manera informatizada fija y controla la relación de las personas con el conocimiento y con la función que desempeñan en su puesto de trabajo, en términos de organización mecánica y algorítmica.

A escala social y cultural, la reducción de la autonomía de la fuerza de trabajo pasaría ahora a quedar asociada también, a juicio de B. Bernstein, por una extensión del control simbólico, material y cultural que se ejerce sobre ella y que a través del mercado estaría pasando a determinar incluso la propia identidad íntima y de clase social de las personas.

Esta extensión de control consistiría en una dinámica de vaciamiento de la identidad de la clase trabajadora, la cual habría pasado a quedar inscrita en una referencialidad social y de vida que se define por la disolución de dicha identidad y de su reconocimiento en las lógicas y las pautas del consumismo (Bernstein, 1998, p. 88). De esta manera, en general, para decirlo con C. Quirce, esta situación consistiría en someter a las personas a una condición de *"obediencia laboral que conlleve que los dictámenes del mercado valoricen y establezcan hasta lo espiritual en el hombre"* (Quirce, 2011, párr. 10).

Esta situación no es nueva. La mercadotecnia mediática de la cultura del escaparate no descansa en desplegar sistemáticamente sus imágenes y visión de mundo, para instalarlas en las expectativas y aspiraciones de vida y de realización personal de la gente. Así, por ejemplo, una cierta publicidad que se dedica a promover la oferta de titulaciones universitarias, lo hace mayoritariamente mediante imágenes en las que se recalca el logro del éxito en la vida, el cual residiría en contar con un empleo bien remunerado que facilite a las personas mejores condiciones de acceso a las dinámicas y escenarios del consumismo.

La formación profesional universitaria también se transforma en un bien más de consumo. Con ello, al propio tiempo, pasa a quedar cancelada la expectativa que pudiera haber por contar con una formación académica sólida que contribuya con el propio crecimiento cultural, en sentido amplio, de las personas. Esa expectativa pasa a quedar reemplazarla por un interés de capacitación técnica que provea una certificación para incorporarse al mercado de trabajo en mejores condiciones de ingreso y para poder tener una mayor participación en las dinámicas del consumismo.

En general, la sociedad hoy se encuentra azuzada por una densa instrumentación mediática y de otra diversa índole, que la concita a adoptar una cada vez más amplia disposición por la cultura del consumismo. Y, al igual que la economía globalitaria de mercado autorregulado desplaza la perspectiva de la productividad para reemplazarla por la de la especulación (Vargas, 2011), la actitud que la instrumentación mediática busca instaurar en las personas, es la de desarrollar una relación con los bienes de consumo de índole hedonista y superflua. Las necesidades de consumo pasan a quedar banalizadas y es la ofuscación la que aparece a la hora de decidir la satisfacción de una genuina necesidad de consumo.

En Costa Rica, dicha banalización de las necesidades de consumo y la correspondiente ofuscación que la complementa puede ser asociada con la imagen del

"tome chichí", una expresión que en la actualidad en Costa Rica es mediáticamente promovida para dar a entender que todas las personas en la sociedad tienen las mismas posibilidades de acceso a las últimas producciones de punta que la tecnología lanza al mercado y cuyo consumo constituiría el ideal que define la condición humana actual.

La instrumentación mediática dominante promueve e instituye una perspectiva de realidad en la que la condición humana pasa a quedar axiomatizada como una entidad estrictamente consagrada al consumismo, a la devoración ciega y sin freno. Es por eso que la pérdida de autonomía de la clase trabajadora y, en general, de la sociedad en su conjunto, no se estaría produciendo únicamente en el marco de la estricta relación laboral, pues también abarca la dimensión de realidad en la que se construye la propia identidad de las personas y la condición humana en general.

Nuevas pautas se instituyen hoy en el mercado laboral para modificar las condiciones de organización y de desempeño de la fuerza de trabajo. Una de las más destacadas de ellas viene a ser la de que ahora las personas deben situarse en su puesto de trabajo llevando consigo las nuevas disposiciones de la flexibilidad y de la polifuncionalidad. Desapareció ya el modelo de la cadena de montaje, centrado en la funcionalidad de la máquina y donde la fuerza de trabajo constituía un apéndice, una instancia operadora.

Las actividades productivas y el funcionamiento de las empresas han pasado ahora a basarse en la incorporación del conocimiento como recurso y factor principal. En su lugar, la innovación científico/tecnológica constante introduce la necesidad de que la fuerza de trabajo posea dichas capacidades de flexibilidad y polifuncionalidad, de tal manera que pueda adaptarse, tal como señala J. Torres (2000, p. 24), a condiciones también de cambio constante. De la misma manera, la flexibilidad (horizontal y vertical), así como la polifuncionalidad han de tenerse en cuenta para el funcionamiento mismo en general de la empresa y de las unidades productivas.

Dicha flexibilidad y polifuncionalidad, no obstante, no dan lugar a la expectativa de que las personas pudieran desarrollar una relación dinámica, creativa, crítica y constructiva con el conocimiento. De lo que se trata, en su lugar, es que la fuerza de trabajo posea desarrolladas habilidades y destrezas que les permita a las personas contar con la adaptabilidad necesaria para pasar de un puesto de trabajo a otro y también de un entorno laboral a otro.

En la actualidad, a las empresas se les establece la regulación según la cual ya no es suficiente con la obtención de un producto de calidad, que pueda competir a escala internacional con base en los correspondientes estándares establecidos. En estrecha combinación complementaria, se estipula que la estandarización debe ser aplicada también a la organización programática y gerencial de los procesos, de igual manera que al desempeño de la fuerza de trabajo.

Se establece la condición de que para aprovechar sus condiciones de competitividad y de "ventajas comparativas", una empresa debe estar preparada para moverse de un lugar a otro en cualquier momento. De la misma manera, la fuerza de trabajo debe estar también preparada para cambiar en cualquier momento de empresa en la que trabaja, lo mismo que para la eventualidad de que la empresa en la que trabaja le traslade a trabajar a otro país. Así como los sistemas económico/productivos y las empresas hoy se globalizan, el mercado de trabajo también lo hace

El mercado laboral, sobre todo el de los graduados universitarios, se está haciendo global en un doble sentido: no sólo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que lo hacen en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global. Esa globalización, y, por tanto, la de sus requerimientos formativos, afecta de manera muy directa al funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberán dar respuesta a unas necesidades de formación que ya no son las específicas de un entorno inmediato. (Mora, 2004, p. 20)

Se instituyen los estándares y sistemas transnacionales de medición de la calidad, que aplican tanto para el producto como para los procedimientos. A propósito de la educación, se crean y desarrollan los sistemas regionales e internacionales de evaluación y acreditación, lo mismo que se busca crear también sistemas para el reconocimiento internacional de estudios, grados y títulos, a través de estrategias conducentes a la homologación de los planes de estudios.

Dicha estandarización que se busca fijar e institucionalizar a través de estas distintas estrategias, también pasa a significar el establecimiento de criterios e indicadores respecto de lo que en términos de calidad es aceptable y de lo que no lo es, tanto en el plano del mercado laboral y de las actividades (desempeño y productos) de las empresas, lo mismo que en la dimensión propiamente dicha de la formación profesional universitaria.

En general, el mercado de trabajo, las autoridades de gobierno, otras entidades del sector empresarial y, también, organismos multilaterales, estipulan que la educación, en los diferentes niveles del sistema, ha de estar ahora dirigida a una formación que privilegie como ejes esenciales los de la eficiencia, la eficacia, la competitividad y el desarrollo de habilidades y destrezas para la innovación.

Diversas expresiones emergen para especificar la nueva propuesta pedagógica y curricular que dichos actores reclaman: «aprendizaje experiencial», «habilidades transferibles», «trabajo en grupos», «aprendizaje basado en el trabajo» (Barnett, 2001, p.75), «*resolución de problemas*» (Freitag, 2004, p. 39). A criterio de R. Barnett, en su conjunto estas nuevas orientaciones, que se plantean para la educación y, en particular, para la educación superior, estarían inscritas en una situación de nuevas realidades estructurales, en las que *“el conocimiento legítimo se ha ampliado y ya no sólo se ocupa del «saber qué» sino también del «saber cómo» (knowing-how).”* (Barnett, 2001, p. 75).

En un enunciado cuya formulación se encuentra asociada de manera estrecha con la preocupación por la competitividad, la CEPAL destaca que, en el presente: *“No sólo es cuestión de aprender más, sino de otra manera y, en particular, de “aprender a aprender”.* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2000, p. 113). La fuerza laboral ha de contar con un perfil de especialización técnica y profesional, que la habilite para producir y gestionar información, así como para disponer de la flexibilidad necesaria que demandan ambientes laborales cambiantes, donde las personas deben estar preparadas para pasar en cualquier momento del desempeño de unas funciones a otras: *“aprender a aprender”.*

Esta nueva representación que ahora se hace de la formación, de los aprendizajes y también del conocimiento, está asociada, a juicio de R. Barnett (2002, pp. 33-34), con una condición instrumental, performativa, pragmática, técnica y utilitarista, en la que ahora cada vez más la labor y las finalidades del conocimiento se encuentran inscritas. Tal nueva condición responde a los requerimientos de lo que en la acepción del Banco Mundial ha pasado a quedar definido como la *“economía global del conocimiento”.* (Banco Mundial, 2003, p. xvii).

Surge entonces una nueva propuesta pedagógica y curricular para la formación e la fuerza de trabajo, acorde con los requerimientos que establecen la economía globalitaria de mercado autorregulado, lo mismo que las realizaciones científico/tecnológicas de la SIC. Dicha nueva propuesta se plantea por igual para todos los niveles del sistema educativo.

En la óptica de B. Bernstein (1998, p. 41), con lo anterior aparece lo que para él puede ser denominado como una nueva regionalización disciplinaria del conocimiento y de la formación; de la perspectiva pedagógica y de la organización curricular de los planes de estudio. En la conformación de dicha nueva regionalización disciplinaria del conocimiento intervienen múltiples actores. *"El mercado, los consumidores, el Estado y los cuerpos profesionales: todos presionan por conseguir sus propias aspiraciones"* (Barnett, 2002, p.155).

La nueva regionalización disciplinaria del conocimiento incide sobre el proyecto educativo, haciendo énfasis en la orientación por una mayor articulación con el mercado de trabajo y con los requerimientos específicos de formación que éste demanda: *"la creciente regionalización del conocimiento es un buen indicador de su tecnologización, de la centralización del control administrativo y de los contenidos pedagógicos recontextualizados de acuerdo con reglamentaciones externas"* (Bernstein, 1998, p. 81).

Para la formación profesional universitaria, la competitividad y el desarrollo de capacidades para la innovación pasan a ser ahora disposiciones matriciales que se le demanda a la universidad incorporar y cumplir en su perspectiva pedagógica y en las trayectorias curriculares de los planes de estudio.

A tal efecto, en 1997, el BID señalaba para la educación superior de América Latina lo siguiente: *"El principal mecanismo de control que requiere la formación para las profesiones es el mercado. El mercado debe determinar en gran medida las necesidades en término de número y plan de estudios"* (Banco Interamericano de Desarrollo, 1997, p. 16). A lo cual además agregaba

Dado que el número de aspirantes a la matrícula suele ser superior a las plazas disponibles en las ocupaciones específicas, un asunto de importancia crítica de la educación profesional es ajustar la oferta de graduados a la demanda existente en el mercado. (Banco Interamericano de Desarrollo, 1997, p. 17)

Estas son las nuevas directrices con base en las cuales el mercado de trabajo demanda organizar las disposiciones de conocimiento, las prácticas, las formas de hacer y, también, la proyección de referencialidad axiológica y la *"inculcación de habitus"* (Bourdieu/Passeron, 1998, p. 73) con que las personas han de llevar a cabo el proceso de su

formación profesional y, también, configurar su propia identidad y su posicionamiento en la sociedad.

### **Enfoque por competencias**

La flexibilidad, polifuncionalidad, eficiencia, eficacia, innovación y competitividad pasan ahora a serle estipuladas al proyecto de formación profesional en la educación superior, como una condición básica de los planes de estudio y del enfoque pedagógico. La economía basada en la incorporación y la utilización intensiva, diversa y veloz del conocimiento, obliga a las universidades a que

[...] asuman la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como promuevan con creatividad la armonización de los estudios. Es decir que, por medio de programas de estudio flexibles, se proporcione a los estudiantes oportunidades novedosas de aprendizaje, que les permitan alcanzar sus objetivos por una vía diferente a la tradicional. (Beneitone/Otros, 2007, p. 23)

En este marco, emerge una nueva propuesta de formación educativa, la cual pasa a ser planteada en calidad de nuevo paradigma para la educación en general: el "enfoque por competencias"

[...] desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. (Díaz Barriga, 2006, p. 8)

Esta nueva propuesta está orientada a desarrollar una formación articulada alrededor de lo que B. Bernstein denomina como los "modos genéricos de actuación": las *"características subyacentes necesarias para la ejecución de una técnica, tarea, práctica o, incluso, de un área de trabajo. Estas características subyacentes, necesarias en apariencia, reciben la denominación de «competencias»"* (Bernstein, 1998, p. 82).

Hace ya más de una década, la Unión Europea impulsó el Proceso de Bolonia para la

creación del Espacio Europeo de la Educación Superior. El Proceso de Bolonia se propuso la finalidad de impulsar acciones para la homologación de los planes de estudio de la formación universitaria, establecer parámetros comunes para el reconocimiento de títulos y crear condiciones para la movilidad transfronteriza de la fuerza de trabajo profesionalizada. Se desarrolló en este contexto el proyecto Tuning, dirigido a definir las competencias genéricas y específicas con que debe contar ahora una persona graduada de una universidad.

En América Latina, entre 2004 y 2007 y con el auspicio del Programa Alfa de la Comisión Europea, también se llevó a cabo el desarrollo de una réplica del proyecto Tuning, bajo la perspectiva de que *"la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa"* (Beneitone/Otros, 2007, p. 12)

Mediante la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás también en Europa, el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las **competencias**. (Beneitone/Otros, 2007, p. 15)

Para Á. Díaz B., el enfoque por competencias tiende a basarse en una organización modular de la enseñanza, es decir, una organización analítica, que es congruente con el origen mismo de dicho enfoque, el cual empezó a ser utilizado desde mediados de la década de 1980 como estrategia para la formación de técnicos medios

La definición de competencias del técnico medio (...) permitiría definir con claridad los tramos de formación -en general módulos- a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economicista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre "educación técnica" (Banco Mundial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida. (Díaz Barriga, 2006, p. 19)

Á Díaz B. encuentra en este origen del enfoque por competencias una limitación importante, cual es la de que el enfoque persigue una finalidad utilitaria, al privilegiar una



formación basada en la especialización técnica y que pasa a ser relevada por encima y en detrimento de la formación académica

[...] el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (...), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la sociedad de la información y el conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. (Díaz Barriga, 2006, p. 14)

En el documento/informe del Proyecto Tuning/América Latina, ya referido en lo que antecede, se proporcionan dos definiciones del concepto de competencias, las cuales son importantes aquí de mencionar, a la luz de las desventajas y limitaciones que puede acarrear para la educación superior la adopción de un enfoque pedagógico tecnicista y utilitariamente subordinado a las demandas de eficiencia, eficacia y competitividad del mercado de trabajo

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo. // Otra definición nos señala que las competencias son «complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas» (Beneitone/Otros, 2007, p.35).

Tal como se puede apreciar en estas dos definiciones, ambas quedarían situadas en el umbral crítico que señala Á. Díaz B. El concepto de competencias estaría asociado a una formación técnica para el mundo del trabajo, competitiva, eficaz y eficiente. Más allá del saber *qué* y *para qué*, de lo que se trata fundamentalmente es de aprender a saber *cómo*.

Saber hacer *cómo* ser una persona responsablemente "competitiva" e "innovadora", "eficiente" y "eficaz", por ejemplo.

Ocurre entonces, tal como lo indica Á. Díaz B., que se produce una cancelación de lo que para él vendría a ser la dimensión "erudita" de la formación, que aquí se preferiría interpretar como la dimensión *académica*. Se desaloja de la formación la perspectiva pedagógica de una relación crítica, reflexiva y dialógica con el conocimiento, así como con la propia actividad laboral o profesional que cada cual tiene a su cargo. Instauración de la razón técnica y tecnocrática del algoritmo, que debe ser aplicada eficaz y eficientemente y para la cual no existe ninguna exterioridad de ninguna índole con la que se le pudiera relacionar como marco de referencia: ni cognitiva, ni epistemológica, ni ontológica, ni ética, ni cultural, tampoco pedagógica. Se instituye en el marco de la formación educativa una pedagogía basada en la "*operatividad analítica*" (Freitag, 2004, p. 54) y que hace desaparecer la capacidad de síntesis como instancia fundamental que mantiene abierta la disposición crítica y reflexiva del conocimiento.

Para R. Barnett (2002, p. 41), de lo que se trataría es de la emergencia y desarrollo de una racionalidad instrumental, incorporada a la propia base de la generación, organización y puesta en práctica de los conocimientos, en el contexto de mercado de la economía global del conocimiento. Se manifiesta, asimismo, dicha racionalidad, a través de una lógica de instrumentación tecno/científica cada vez más acentuada y extendida, incluso llevada al extremo: "*al intentar especificar por adelantado el conocimiento y la investigación necesarias para la acción efectiva, se limita la acción a las fronteras ya conocidas. El instrumentalismo no sólo limita la investigación, sino que también limita la acción misma que querría promover*" (Barnett, 2002, p. 126). Estos son los alcances de la algoritmización del conocimiento.

La condición de instrumentalidad -o de performatividad- señalada por R. Barnett, consiste en una aprehensión y comprensión estrictamente pragmáticas y utilitaristas del conocimiento. De esta manera, el conocimiento habría pasado ahora a verse despojado de su anterior disposición de apertura indistinta hacia todas las áreas disciplinares, para responder de manera unilateral, expedita y sin resistencias a las demandas del mundo del trabajo, de la empresa y del mercado. En la imagen y la teleología de las patentes, estas nuevas condiciones habrían llegado a desarrollar los medios para adquirir y estipular su consagración universal. Consagración a su vez de la economía globalitaria de mercado autorregulado, en el marco de una situación estructural en la que la política da paso a una

gestión tecnocrática de la realidad y en la que, además, el conocimiento pasa a ser la vía principal a través de la cual dicha economía busca instituirse como verdad absoluta y universal.

La performatividad penetra la universidad a través de la pedagogía y del currículum, buscando establecer la legitimación del pragmatismo y del utilitarismo, a partir de propuestas de formación basadas en la competitividad, la eficacia y la eficiencia. Y esto también vale para la propia universidad, a la que ahora se le exige ser competitiva, eficiente y eficaz, transparente en la rendición de cuentas econométrica. ¿Cuál es la dimensión de implicaciones que estas tendencias y nuevas realidades vienen a establecer para la autonomía universitaria, en sus actuales vertientes de contexto?

...la racionalidad instrumental, la eficacia productiva, el progreso técnico y la capacidad de respuesta a las aspiraciones de consumo son elementos constitutivos de la modernidad. Pero ellos no garantizan la vigencia de componentes valóricos, tales como los derechos humanos, la democracia, la equidad, la solidaridad y cohesión social, la sustentabilidad y la afirmación de memorias y proyectos históricos. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2000, p. 117)

C. Coll, por su parte, asocia la promoción y establecimiento del enfoque por competencias con *"el énfasis en los resultados y en la rendición de cuentas de los servicios públicos, incluidos los educativos, o en la calidad entendida no tanto en términos de «inversiones» y de «recursos» como de «resultados»"* (Coll, 2007, p. 34). Dicho investigador aporta además tres definiciones del concepto de competencias, formuladas por el proyecto DeSeCo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2002, por la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004) y por el Parlamento Europeo (2006).

Primera definición, proyecto DeSeCo (2002)

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (Coll, 2007, p. 35)

Segunda definición, Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004)

Se considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además de saber cómo [...] Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. (Coll, 2007, p. 35)

Tercera definición, Parlamento Europeo (2006)

expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Coll, 2007, p.35)

Salvo la última de las tres anteriores definiciones, las otras dos enfatizan en indicar lo que C. Coll afirma. Para cada disciplina y para cada profesión, se define un conjunto de acciones técnicas que las personas deben aprender y saber ejecutar, de conformidad con las exigencias que plantean ahora las directrices del mercado de trabajo para el desempeño de una profesión, en los contextos de la economía globalitaria de mercado autorregulado y de la SIC. En eso reside la adquisición de habilidades y destrezas. El enfoque por competencias impulsa una propuesta curricular organizada por módulos, en cada uno de los cuales se aborda el desarrollo de una determinada acción técnica, según el tipo de formación de que se trate. La estructura curricular se diseña y la dinámica didáctica se desarrolla por desagregación de los contenidos de aprendizaje para cada competencia definida como necesaria

Así pues, sigue el juego: habilidades, habilidades, habilidades (ya sean epistémicas, específicas de las profesiones o genéricas). Se trata de formas de conocimiento instrumental, en las que se asume que el conocimiento puede tratar de influir sobre el mundo con efectos calculables y predecibles, con efectos mensurables. (Barnett, 2002, p. 41)

En la formación profesional universitaria, esta orientación tiende a confrontar a la pedagogía de la formación integral: reflexiva, crítica, dialógica, contextualizada y centrada en una relación académica responsable con la sociedad y consciente de los contextos histórico/sociales y culturales de los que forma parte.

Se trata, entonces, de formación para el trabajo y para la resolución de problemas. La resolución de problemas consiste en una acción técnica, algorítmica, independientemente de las acciones de que se trate y también con independencia de la respectiva dimensión de acciones. La orientación pedagógica y curricular consiste en elaborar planes curriculares a la medida de las demandas del mercado de trabajo, enfatizando en una formación que proporcione a las personas las habilidades y destrezas que garanticen su eficacia y eficiencia en el desempeño laboral y para el mejoramiento de la competitividad.

A. Orellana, en su lugar, proporciona un cuadro con definiciones del concepto de competencias formuladas por diversas instituciones e investigadores; presenta 9 referencias en total. (Orellana, s.f., p. 8). En su conjunto, tales definiciones consideran diversos aspectos que deben ser abordados como *componentes* de la formación: "conocimientos", "capacidades", "actitudes", "aptitudes", "destrezas", "experiencias", "valores", "disposiciones", "comprensión", "responsabilidades", "habilidades", "capacidad para analizar, razonar y comunicar". De estos componentes, de manera mayoritaria se privilegia en las definiciones los de "conocimientos", "capacidades" y "actitudes".

Las "capacidades" pueden ser equiparadas en términos de habilidades y destrezas para un dominio de aplicación y gestión técnica competente de los conocimientos. Respecto de este concepto de las "capacidades", según se puede apreciar, cabría señalar aquí lo que vendría a ser una distorsión disimulada que se introduce a la base de la propia acepción pedagógica que le define. Bajo la lógica de una formación profesional subrogada a las directrices del mercado, se hace uso de imágenes pedagógicas que forman parte del propio discurso académico de la universidad, pero sobre la base de otros imaginarios y con finalidades distintas, precisamente aquellas que una perspectiva pedagógica como la de la formación integral históricamente ha rechazado por insuficientes e inadecuadas.

"Las actitudes", por su parte, pueden ser interpretadas como: a) la sensibilidad desarrollada por las personas para actuar de manera positiva en contextos laborales competitivos y cambiantes; b) la disposición de flexibilidad, polifuncionalidad y transferibilidad

para el desempeño de las tareas que cada cual tiene a su cargo en su respectiva función de trabajo.

En su lugar, respecto de las *finalidades* de la formación, en dicho conjunto de definiciones pasan a quedar destacadas las siguientes: "actuar", "alcanzar un objetivo", "desarrollo personal", "vivir/trabajar", "desarrollar capacidades", "mejorar calidad de vida", "tomar decisiones", "enfrentar demandas complejas", "interpretar y resolver problemas", "aplicar conocimientos a la práctica", "intervenir en asuntos". En este caso, las finalidades que en mayor proporción pasan a quedar indicadas en el conjunto de las definiciones son las de "actuar" y "resolver problemas".

Se privilegian, en consecuencia, aquellas finalidades de la formación que, de nuevo, vendrían a quedar asociadas con exigencias laborales de competitividad y de un desempeño laboral inscrito en una dinámica de actuación flexible, transferible y polifuncional. Las finalidades de "actuar" y de "resolver problemas", claramente también podrían integrar las de "alcanzar un objetivo" (trabajo por objetivos), "tomar decisiones" (en el caso de tareas profesionales y a la hora de enfrentarse a la resolución de un problema), "interpretar y resolver problemas" (dominio de procedimientos algorítmicos estandarizados, gestión técnica del conocimiento, competitividad).

Por su parte, las finalidades que se refieren al "desarrollo personal" y a "mejorar calidad de vida", también podrían ser asociadas con la imagen de la competitividad. En la medida que las personas desarrollen actitudes de competitividad en su desempeño laboral, ellas solas por sí mismas, en su propia vida personal, buscarán de manera constante mejorar sus competencias y conseguir empleos mejor remunerados.

A escala, en general de la sociedad, esta vendría a representar hoy una de las más importantes conquistas, en la medida que esta disposición por la competitividad se transforma en el eje que moviliza a todas las fuerzas y voluntades sociales, favoreciendo con ello de manera automática las condiciones estructurales para el logro de un cada vez mayor bienestar de la sociedad en general; o lo que es lo mismo, para una mejor inserción y más dinámica participación en la cultura del consumismo.

La educación, entonces, se constituye en una coordenada fundamental que contribuye a dar su cierre al círculo del mercado total. A este respecto, resulta de interés resaltar la inclusión de una finalidad de formación que se define como "vivir/trabajar"; es decir, vivir y trabajar hoy pasan a constituir una sola y la misma cosa. La vida humana pasa a ser

concebida en términos de consumo. Si no se vive para trabajar, entonces tampoco se dispone de dinero para consumir. La condición humana se define a partir del consumo como finalidad última, como su determinación ontológica fundamental.

Finalmente, en relación con los *contextos* hacia los que tendría que dirigirse la formación y en los que se visualiza que les correspondería desempeñarse a las personas, en su conjunto, en las definiciones se indican los siguientes: "situación determinada", "situación definida", "práctica educativa", "social", "contexto particular", "variedad de áreas", "ciertas situaciones", "académico", "profesional". A este respecto, se asume aquí que con los comentarios ya realizados a propósito de los *componentes* y las *finalidades* de la formación por competencias que se indican en el conjunto de las 9 definiciones aportadas por A. Orellana, cabría aquí únicamente decir que, en la actualidad, el enfoque por competencias, estrechamente asociado con la concepción performativa del conocimiento indicada por R. Barnett, tiende en consecuencia también a desacreditar y a relegar áreas disciplinares de gran importancia para la universidad, en tanto institución de *cultura superior*: de manera especial, las artes y las humanidades; disciplinas que, según se ha llegado a afirmar, sólo sirven para formar "cesantes ilustrados" (Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad, 2000, p. 26).

Tal como se puede apreciar con base en los anteriores componentes, finalidades y contextos, el enfoque por competencias se concentra en el desarrollo de una formación técnica, que las personas la puedan desarrollar de manera eficiente y eficaz y en perspectiva de competitividad y de innovación científico/tecnológica o de gestión técnica y algorítmica del conocimiento.

C. Coll, en su análisis sobre el enfoque por competencias señala que él encuentra aspectos importantes que podrían venir a contribuir con la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje: "*los enfoques basados en competencias matizan y enriquecen los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en las políticas curriculares en muchos países*" (Coll, 2007, p. 37). No obstante, al mismo tiempo, también señala lo que a él le parece constituyen insuficiencias y limitaciones pedagógicas de importancia en dicho enfoque

Como ya hemos comentado, uno de los ingredientes fundamentales del concepto de *competencia* es la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que la adquisición de una competencia está

indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc. (...)) En suma, para adquirir y desarrollar una competencia -al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad-, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y, además -no en lugar de-, aprender a movilizarlos y aplicarlos. (Coll, 2007, p. 37)

A tal efecto, Á. Díaz B., por su parte, identifica en el enfoque por competencias una estructura básica de organización, la cual consistiría en "*la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita*" (Díaz Barriga, 2006, p. 20). Ésta sería la fórmula básica a partir de la cual se llevaría a cabo la formación con base en el enfoque por competencias. A su juicio y, de conformidad con las condiciones que caracterizan una situación escolar, en lo anterior técnicamente se configuraría una limitación para poder desarrollar el enfoque por competencias.

Señala Á. Díaz B., que la condición de una "situación inédita" remite a un problema real y que éste, en su lugar, no es posible de obtener en la situación escolar, a no ser por aproximación o por simulación. Así, la estrategia didáctica del enfoque por competencias se hallaría limitada para poder cumplir con el respectivo proceso educativo que se propone, al no disponer del problema real mediante cuya relación se desarrollaría el aprendizaje de la respectiva competencia de que se trate. Ya se ha indicado anteriormente, la referencia que Á. Díaz B. hace respecto del origen del enfoque por competencias, asociado con la formación del técnico medio en estrecha relación con su desempeño laboral.

Á. Díaz B. también alerta sobre lo siguiente

[...] en la historia de la didáctica el ejercicio fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo sentido. Éste es un aspecto sobre el cual el autor desea prevenir con toda claridad a quienes asumen el enfoque por competencias, cuando recuerda que una práctica escolar es construir un problema artificial y descontextualizado, en colocar un problema sólo para que éste sea resuelto. (Díaz Barriga, 2006, p. 24)

En relación con la formación profesional universitaria, Á. Díaz B. (2006, p. 23) recalca en que, en particular, ésta tiene como una de sus principales bases la formación disciplinaria,



la cual implica el desarrollo de un pensamiento disciplinar complejo (no estrictamente técnico ni circunscrito a los conocimientos específicos de la disciplina), así como de una actitud e identidad académicas definidas: matemática, sociológica, histórica, científica. Esta clase de formación no es posible de lograr, cuando la enseñanza y el aprendizaje se circunscriben a una simple dinámica de dominio y aplicación técnica de habilidades y destrezas, como acontece en el caso de la formación del técnico medio

Así, por ejemplo, un estudiante puede desarrollar la habilidad para resolver alguna cuestión matemática, desde una simple división de quebrados hasta un tema algebraico como la resolución de binomios del cuadrado perfecto. La resolución de ambos tipos de problemas matemáticos se puede realizar mediante la aplicación mecánica de una regla que domina de manera nemotécnica, que no necesariamente constituye una evidencia del desarrollo de un pensamiento matemático. (Díaz Barriga, 2006, p. 24)

La formación de un pensamiento disciplinar (integral podría decirse), por consiguiente, no se puede llevar a cabo a través de una formación en la que no se tomen en cuenta las especificidades propias de cada disciplina, pero en articulación inter, trans y multidisciplinaria con otras diversas áreas del conocimiento (afines y otras no tanto), de igual manera que la formación debe estar también anclada en la societalidad, la historicidad y la culturalidad que les son propias a la sociedad en la que se lleva a cabo el proceso de formación.

La formación integral de base disciplinar (inter, trans y multidisciplinaria) es fundamental, si de lo que se trata es del desarrollo de la creatividad, del gusto por la cultura, de la autonomía de las personas y de una relación crítica y reflexiva con el conocimiento. Aquí, de nuevo, Á. Díaz B. encuentra limitaciones en el enfoque por competencias.

[...] en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios. // Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos

niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. (Díaz Barriga, 2006, p. 15)

Una preocupación similar también parece estar presente en el análisis que realiza C. Coll, al indicar en el enfoque por competencias una tendencia a homogeneizar la enseñanza y los aprendizajes, que ya no solo correrían el riesgo de quedar reducidos a una formación estrictamente técnica, sino que, además, incurrirían también en transformar a la enseñanza en una cuestión y en una tarea estrictamente técnicas

Ciertamente, el hecho de disponer de referentes concretos de acción vinculados a la aplicación o despliegue de las competencias es una ayuda importante en el proceso de concreción de las intenciones educativas, pero no evita la reflexión previa necesaria sobre la relevancia cultural de los aprendizajes y la función social de la educación escolar. Esta reflexión resulta mucho más compleja y sus conclusiones, necesariamente más polémicas y conflictivas, que la definición de unos determinados aprendizajes recurriendo a los referentes de acción o de comportamiento de las competencias, pero es imprescindible e irrenunciable y no debe quedar relegada o excluida en favor de una entrada simplemente técnica y aparentemente al menos más sencilla. (Coll, 2007, p. 38)

La entrada técnica y aparentemente más sencilla, cabría decir, se convierte en la estrategia mediante la cual se busca instituir una matriz y una referencia de homogeneidad. Esta orientación, no obstante, no queda restringida únicamente a la dimensión del diseño curricular y de la organización pedagógica de los planes de estudio. De igual manera, también tiende a dar homogeneidad al funcionamiento de las propias instituciones educativas. A esto responden, precisamente, las propuestas que en el marco de iniciativas como la del Proyecto Tuning América Latina, basado en el enfoque por competencias, se promueven como nuevas alternativas para el reconocimiento y la homologación internacional de estudios, grados y títulos.

El proyecto se planteó como finalidad central, constituirse en una metodología común para la transformación de la educación superior en América Latina, que vendría a contribuir con atender y resolver la necesidad de crear sistemas regionales y latinoamericanos para la homologación de las titulaciones y para el reconocimiento transregional y transnacional de

estudios, grados y títulos universitarios: *"Tuning-América Latina es un trabajo conjunto que busca y construye lenguajes y mecanismos para la comprensión recíproca de los sistemas de enseñanza superior, que faciliten los procesos de reconocimiento de carácter transnacional y transregional"* (Beneitone/Otros, 2007, p. 13).

El enfoque por competencias se orienta principalmente a desarrollar una formación basada en la resolución de problemas, lo cual se puede atribuir a intereses y demandas específicas de los sectores empresariales, que requieren fuerza de trabajo capacitada profesionalmente en negocios, gerencia, estudio de mercados, finanzas, gestión tecnológica. Los señalamientos realizados por Á. Díaz B. y C. Coll, en lo que insisten es en que para lograr tal finalidad, la estrategia didáctica tendría que tener siempre presente que la construcción y resolución de un problema conlleva la relación con y el dominio de diversos conocimientos; un problema no se puede resolver a base de conocimientos técnicos asociados con habilidades específicas.

En la formación profesional universitaria, por ejemplo, un curso vendría a constituir la construcción de un problema, el cual tendría que ser resuelto a lo largo de todo el curso y mediante el aprendizaje de diversos conocimientos y del desarrollo de distintas habilidades y destrezas. Es dudoso, en consecuencia, que en la formación de grado en la universidad, la organización del currículum por módulos pueda ser la más adecuada, en la medida en que, al fragmentar los conocimientos, se disuelve la posibilidad de lograr una formación integral de base disciplinar. Una organización modular de un plan de estudios puede ser adecuada para los estudios de posgrado, cuando ya las personas cuentan con una base diversa de conocimientos y de capacidades que les permite desarrollar de manera integrada los nuevos aprendizajes.

El enfoque por competencias está estrechamente asociado con las realidades económicas de la globalización y de las realizaciones científico/tecnológicas de la SIC. C. Coll (2007, p. 38) recalca por ello mismo en que no se le deje caer en la simple tecnificación y, por el contrario, que se desarrolle de manera contextualizada. Manifiesta dicho autor una preocupación enfática porque el enfoque de competencia sirva para formar de manera adecuada a las nuevas generaciones, en el contexto de la globalización y de la sociedad de la información y el conocimiento

[...] la toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es sólo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una «ciudadanía universal» y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte (Coll, 2007, p. 38).

Es suficiente con lo expuesto hasta aquí, para mostrar en qué consiste y cuál es la orientación de una de las principales propuestas de formación educativa que han sido impulsadas durante los últimos años, como respuesta a las demandas de formación que hoy plantea el mundo del trabajo, en contexto de economía globalitaria de mercado autorregulado y de la sociedad de la información y el conocimiento.

### **Consideraciones finales**

En general, la globalización económica y las realizaciones científico/tecnológicas de la SIC, acarrear transformaciones de muy distinta índole y alcances para la educación y para los sistemas educativos nacionales. Desde la década de 1990, organismos multilaterales y regionales que cuentan con una incidencia significativa en la definición de las políticas públicas a nivel de cada país, elaboraron cada cual sus respectivas propuestas para la transformación de la educación, en todas las dimensiones de su quehacer y en todos los niveles de los sistemas educativos. Respecto de la educación superior, destacan las propuestas hechas por el Banco Mundial (1995, 2000), Banco Interamericano de Desarrollo (1997), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1996), así como las acciones aprobadas en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, realizada por la UNESCO en París.

En todas dichas propuestas se plantea y suscribe la perspectiva en común de que, en el presente, tanto la globalización económica como la SIC obligan a los países a transformar sus sistemas educativos y a organizar la formación con base en nuevas orientaciones, tanto de orden curricular como pedagógicas y didácticas.

La globalización económica instituye el principio de la competitividad, como la referencia y orientación fundamental a partir de las cuales, no solo han de organizarse ahora y desarrollarse las actividades económicas y productivas, sino que, además, debe

constituirse la propia personalidad individual y el comportamiento en general de la sociedad. La competitividad no se propone únicamente como una condición esencial bajo cuyos determinantes deben organizarse ahora y llevarse a cabo las actividades económicas y productivas. Se propone y promueve también como un principio instituyente de la cultura y para el desarrollo de las nuevas actitudes y disposiciones que deben pasar a caracterizar la condición humana y la vida en sociedad. Al principio de competitividad se adicionan también los de la eficacia y la eficiencia.

Las realizaciones científico/tecnológicas de la SIC introducen, por su parte, el principio de la innovación constante, que se plantea también como complementario al de la competitividad. La educación tendría que concentrarse ahora en desarrollar las estrategias y contenidos que permitan la inculcación de estos dos principios fundamentales. La aceleración continua del desarrollo tecnológico y la importancia de primer orden que adquiere el conocimiento para los sistemas económico/productivos y, en general, para todas las actividades que se llevan a cabo en la sociedad, le instauran a la educación transformaciones cualitativas con respecto al pasado.

Se hace énfasis, de manera especial, en que hoy ya no es suficiente con que las personas estén habilitadas para aplicar los conocimientos adquiridos. Además de la especialización técnica que es característica para el desempeño de esa función, las nuevas realidades estructurales del presente exigen también el desarrollo de habilidades y destrezas para la gestión y para la innovación de los conocimientos. En ello está también implicada una exigencia de flexibilidad técnica y cognitiva, donde se plantea que las personas deben ahora de igual manera desarrollar con el conocimiento una relación emprendedora.

En el marco de estos planteamientos y nuevas realidades estructurales, surge desde el mercado de trabajo la propuesta pedagógica del enfoque por competencias. Se origina en la gran empresa de los países altamente industrializados, como una alternativa para la capacitación del técnico medio, la cual se lleva a cabo a través de paquetes modulares y que se desarrolla en el propio lugar de trabajo.

Según se ha podido ver en la aproximación de análisis abordada en este ensayo y para la que se ha tomado como fuente principal de referencia los estudios publicados por dos reconocidos especialistas en el campo del currículum, César Coll (España) y Ángel Díaz Barriga (México), el enfoque por competencias presenta como característica básica, la de proponer un proceso educativo donde lo fundamental pasa a ser la búsqueda de la

especialización técnica. Se aboga por una educación basada en el desarrollo de habilidades y destrezas que permita dotar a las personas de una formación acorde con los requerimientos de competitividad, innovación, eficiencia, eficacia y flexibilidad, los cuales, en el marco de la globalización económica y de los intensos desarrollos de la SIC, hoy se instituyen como principios privilegiados con base en los cuales han de organizarse y llevarse a cabo en general todas las actividades humanas.

El enfoque por competencias está íntimamente asociado con las demandas de perfiles técnicos y profesionales que plantea un mercado laboral cada vez más globalizado, en el que predominan las tendencias a la homogeneización de dichos perfiles, lo mismo que a la homologación de las trayectorias curriculares y de las perspectivas pedagógicas. A nivel de la educación superior, es esto lo que se ha buscado llevar a cabo, por ejemplo, por medio del proyecto Tuning de la Unión Europea, desarrollado primero en Europa y replicado después también en América Latina.

Á. Díaz B. resalta la especificación de que el enfoque por competencias está dirigido a la entrenabilidad técnica de la fuerza de trabajo, a la optimización y reconversión de sus habilidades y destrezas, de manera tal que eso permita a las empresas optimizar a la vez sus capacidades para la innovación y para mejorar los niveles de competitividad. En tal sentido, para el especialista en mención, el enfoque por competencias tiene un lugar específico y una función claramente delimitada, precisamente por lo cual no son susceptibles de ser extrapolados a otras dimensiones y niveles del gran y complejo escenario de la educación.

En la educación superior, la organización y desarrollo modular de los planes de estudio puede hacerse en el nivel del posgrado, pero eso no es adecuado en el nivel de grado, donde se requiere desarrollar una formación de "base disciplinar", dice Á. Díaz B., la cual involucra tomar en cuenta una diversidad de otros aspectos, que trascienden la adquisición de habilidades y destrezas técnicas especializadas. La realidad y las necesidades de una sociedad no pueden ser abarcadas ni atendidas, si la educación llegara a quedar reducida a una cuestión de formación técnica especializada.

## Referencias

- Apple, Michael W. (1989). **Profesores y textos. Una economía política de la clase y el origen de las relaciones en la educación**. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Paidós.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). **La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia**. Recuperado el 24 de diciembre de 2011 de <http://www.iadb.org/sds/doc/edu%2D101s.pdf>.
- Banco Mundial. (1995). **La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Recuperado el 10 de enero de 2012 de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>.
- Banco Mundial/Gobierno de Costa Rica. (2009). **Competitividad en Costa Rica**. Recuperado el 15 de diciembre de 2010 de <http://siteresources.worldbank.org/INTCOSTARICA/SPANISH/Resources/CostaRicaCompetitiveness.pdf>.
- Barnett, Ronald. (2001). **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona: Gedisa.
- Beneitone, Pablo y otros. (2007). **Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning- América Latina 2004/2007**. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bernstein, Basil. (1998). **Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica**. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (1998). **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Ciudad de México: Fontamara.
- Coll, César. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. **Aula de Innovación Educativa**. (161), 34-39. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de <http://es.scribd.com/doc/12975546/Cesar-Coll-CCCB-Avances-y-riesgos-AIE-161>.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (1996). **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)**. Recuperado el 1 de enero de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe. (2000). **Equidad, desarrollo y ciudadanía. Versión definitiva**. Recuperado el 10 de diciembre de 2011 de <http://www.cepal.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcg2071/lcg2071.pdf>.
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? **Perfiles Educativos**, XXVIII(111), 7-36. Recuperado el 2 de

agosto de 2011 de  
[http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2006\\_enfoque\\_de\\_competencias.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2006_enfoque_de_competencias.pdf).

Freitag, Michel. (2004). **El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política**. Barcelona: Ediciones Pomares.

González García, Yamileth. (2002, agosto). **Ciencia, tecnología y valores**. Ponencia presentada al Foro "Ciencia, Tecnología y Valores", Ministerio de Ciencia y Tecnología, San José de Costa Rica.

Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. (2000). **La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Recuperado el 25 de julio de 2011 de <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>.

Hopenhayn, Martin. (2003). Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana. **Revista de la CEPAL**, (81).

Mora, José Ginés. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad de la información y el conocimiento. **Revista Iberoamericana de Educación**, (35), 13-37. Recuperado el 9 de diciembre de 2005 de <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.pdf>.

Orellana Ríos, Antonio J. (s.f.). **El Proyecto Kilpatrick: metodología para el desarrollo de competencias**. Recuperado el 20 de agosto de 2011 de <http://www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/EncuentroCompetenciasPrimaria0809/ElproyectoKilpatrick.pdf>.

Programa Estado de la Nación. (2010), **Decimosexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Capítulo 3: Oportunidades, estabilidad y solvencia económicas**. San José: Programa Estado de la Nación.

Quirce Palma, Carlos. (2011, 20 de julio). ¡Vaya calidad de artículo! **Semanario Universidad**. Recuperado el 30 de julio de 2011 de <http://163.178.170.36/index.php/opinion/71-opinion/4161-ivaya-calidad-de-articulo.html>.

Torres, Jurjo. (2000). **Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado**. Madrid: Ediciones Morata.

Vargas Solís, Luis Paulino. (2011). **¿La economía mundial se hace el harakiri?**. Recuperado el 3 de septiembre de 2011 de <http://sonarconlospiesenlatierra.blogspot.com/search/label/2.%20Econom%C3%ADa%20mundial>.