

La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad

Miguel Ángel Gómez-Mendoza

Profesor titular, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
mgomez@utp.edu.co

María Victoria Alzate-Piedrahíta

Profesora titular, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
mvictoria@utp.edu.co

Resumen

Este documento expone un conjunto de argumentos que responden a algunos aspectos asociados al denominado “enfoque por competencias”:

a) Las fuentes de lo que parece ahora como un “irresistible ascenso” de la lógica de competencias en el campo de la educación, y en particular en la educación superior o universitaria. b) Las ventajas de tal enfoque, es decir, los puntos de vista del enfoque, las oportunidades que no se deberían desperdiciar. c) Sus peligros, porque como todo nuevo enfoque pedagógico, la lógica de las competencias implica un cierto número de límites y de riesgos potenciales, que es imperativo identificar con el fin de atenuar su efecto.

Finalmente, con base en los puntos precedentes, propone una perspectiva de competencias “intelectuales” estrechamente relacionadas con la enseñanza y aprendizaje del saber universitario.

Palabras clave

Pedagogía universitaria, formación por competencias, educación superior, aprendizaje, enseñanza (fuente: Tesoro de la Unesco).

The Joyful Entry and Irresistible Advancement of Skills in College

Abstract

This article outlines a set of arguments that responds to some of the aspects associated with the so-called “skills-based approach”:

a) The sources of what now appears to be an “irresistible advancement” of skills-based logic in the field of education and particularly in higher education. b) The advantages of that approach, specifically its point of view and the opportunities that should not be wasted. c) Its dangers, given the limitations and potential risks with any new teaching approach, which must be identified to lessen their effects.

Based on the foregoing points, the article proposes an “intellectual skills-based approach” to college teaching and learning.

Key words

College education, skills-based training, higher education, learning, teaching (Source: Unesco Thesaurus)

Entrada triunfal e ascensão irresistível das competências na universidade

Resumo

Este documento mostra um conjunto de argumentos que respondem a alguns aspectos relacionados com a denominada “abordagem de competência”.

a. As fontes do que aparece agora como um “ascenso irresistível” da lógica das competências na educação, particularmente no ensino superior ou universitária. b. As vantagens desse tipo de abordagem, ou seja, os pontos de vista da abordagem, as oportunidades que não devem ser desperdiçadas. c. Os seus perigos, pois como todo novo enfoque de ensino, a lógica de competências envolve uma série de limitações e riscos potenciais, que devem identificar-se para atenuar os seus efeitos.

Com base nos pontos acima, se oferece uma perspectiva de competências “intelectuais” intimamente ligadas ao ensino e à aprendizagem do conhecimento acadêmico.

Palavras-chave

Pedagogia universitária, formação baseada em competências, ensino superior, aprendizagem, ensino (fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

Los diversos actores de la educación, y, en nuestro caso, los de la educación superior, han de enfrentarse hoy a lo que ha dado en llamarse la *pedagogía de las competencias* o el *enfoque por competencias*. Algunos se adhieren a esta expresión con entusiasmo acrítico, otros, además, la interpretan mecánicamente; muchos –bien lo sabemos– la rechazan sin más, por razones de exceso ideológico e ignorancia de las doctrinas pedagógicas, y algunos tienen ciertas inquietudes y expresan reservas ante esta radical transformación de la educación y de nuestro “oficio” de profesores.

Por ejemplo, en Colombia, Víctor Manuel Gómez (2010), si bien con ciertos matices de argumentación, considera que “El término ‘competencia’, ahora de moda en el discurso educativo, resulta ser un término confuso, ambiguo y polisémico, sujeto a diversas interpretaciones y significados, lo que dificulta enormemente su utilización en la docencia y en la evaluación, a pesar del discurso de formación y evaluación por competencias. (...) El término ‘competencia’ es irrelevante e innecesario en la formación de las capacidades intelectuales de mayor nivel, lo que devela su carácter de nueva moda intelectual en el discurso educativo”. En este mismo sentido, Rope & Tanguy (1994) argumentan que el término competencias es una construcción de las prácticas social y académica, y empleado en dominios como la economía, el trabajo, la educación y la formación. La competencia, conviene advertirlo desde un comienzo, es un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente, al funcionar en el discurso como un concepto proteico, es decir, acomodándose al discernimiento y a los propósitos del discurso en un momento dado. Incluso, este mismo término puede ser entendido o matizado según criterios transculturales. La recepción de este término y enfoque en el mundo de la educación también debe ser entendido como una disonancia semántica: entendemos por competencia lo que queremos escuchar, dependiendo de quien lo diga o exponga.

Si bien no existe un consenso sobre el concepto de competencia y las posiciones sobre su “irresistible” ascenso en la educación superior son a veces encontradas, la producción de documentos teóricos, reflexiones, críticas, propuestas e investigaciones tiende a crecer. Solo en el

contexto de la educación colombiana se encuentra una amplia producción sobre el enfoque de competencias. Veamos, entonces, una breve reseña documental panorámica al respecto.

Bustamante (2003, 2001); Bustamante, De Zubiría, et al. (2002), y Cárdenas, Marín, et al. (2001) se han ocupado de manera exhaustiva sobre las fuentes u origen y aplicación del concepto de competencia en los niveles primario y secundario del sistema educativo colombiano, al igual que los avatares de este enfoque en la “formación para el trabajo”. Mientras, Maldonado (2006) realiza en Colombia un completo análisis *del concepto de competencia*, no desde la perspectiva de, sino también de la aplicación del enfoque de competencias a la educación en general, en el contexto del fuerte de los procesos educativos, formativos y evaluativos asociados a las competencias que vienen realizándose en nuestro país y en el resto de Latinoamérica. También Tobón (2006) ha indagado sobre la forma como se emplea el concepto de competencias en la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior de Colombia, el análisis de su coherencia conceptual, disciplinar y metodológica, a través del seguimiento de un enfoque hermenéutico y la aplicación de la técnica del análisis de contenido. El autor considera que el concepto de competencias se emplea con muchas significaciones y no tiene una estructura conceptual clara, lo cual explica las incoherencias disciplinares y metodológicas que se observan en su empleo en las estrategias de la política de calidad: examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior, Ecaes y Condiciones mínimas de calidad y acreditación.

En un artículo reciente, Álvarez (2009) define lo que ha dado en llamar “la universidad de las competencias”, en el marco de las evoluciones recientes sobre el estatus del conocimiento en las sociedades capitalistas y complejas contemporáneas. En esta reseña es pertinente hacer referencia a la amplia producción del equipo que coordina Daniel Bogoya Maldonado (2003, 2000),

cuya producción investigativa ha influido de manera directa en la comprensión de la introducción e implementación del enfoque por competencias en la educación primaria y secundaria colombiana, y en todo el proceso de evaluación a través de las denominadas “pruebas Saber”.

Ahora bien, es evidente que esta pedagogía o enfoque se construye progresivamente en los diferentes niveles del sistema educativo formal, y también en ámbitos exteriores a este (mundo del trabajo) la literatura sobre el tema es abundante y variada.

De cualquier manera, es posible afirmar que en esta perspectiva se privilegia un enfoque metodológico fundado en la acción (las tareas, los problemas, las preguntas) y se desarrolla lo que Philippe Perrenoud (2006, 1997) llama acertadamente “una relación pragmática con el saber”.

La literatura sobre este complejo tema es abundante. Quizás el “balance” más completo que se conozca en la literatura pedagógica sobre la aplicación de este enfoque en los niveles primario y secundario de un sistema educativo se encuentra en la obra de Monique Denyer, Jacques Fournémont, Roger Poulain y Georges Vanloubbeek (2007): *Las competencias en la educación. Un balance*. Esta obra, redactada por un equipo interdisciplinario, destaca los puntos fuertes como las debilidades de las disposiciones legales actuales, sus implicaciones y sus consecuencias en el mundo de la escuela primaria y secundaria de la Comunidad Francesa de Bélgica. Este balance se ocupa de manera crítica y nada complaciente de los efectos del enfoque de competencias en la enseñanza de la historia, del francés, de las lenguas modernas, las ciencias y las matemáticas. Aborda preguntas y asuntos difíciles de las implicaciones de enseñar en términos de competencias, programar con este enfoque y evaluar en este dominio. Entre otros requisitos fundamentales para que una reforma educativa, como la que se propone con la pedagogía de competencias, sea exitosa y no un mero “maquillaje” de los objetivos, es necesario que esta se inscriba en un marco conceptual e institucional claro.

Precisamente, y para atender esta exigencia conceptual y de perspectiva, este documento de reflexión se ocupa de cuatro cuestiones que se analizan y controversian acerca de las competencias en la universidad, a saber:

1. ¿Cuáles son las *fuentes* de lo que parece ahora como un “irresistible ascenso” de la lógica de competencias

en el campo de la educación, y en particular en la educación superior o universitaria? ¿Cuáles son los motivos que han incitado a diversas instituciones de educación superior y sus directivos a “convertirse” a las competencias? ¿Por qué deberíamos nosotros, a su vez, estar convencidos del interés de este enfoque?

2. ¿Cuáles son, por otra parte, las ventajas de tal enfoque? ¿En qué aspecto esta lógica de competencias constituye una oportunidad para la educación superior? ¿Qué se puede esperar como beneficios? ¿Desde cuáles puntos de vista ofrece este enfoque *oportunidades* que no se pueden desperdiciar?
3. ¿Cuáles son también sus *peligros*? Como todo nuevo enfoque pedagógico, la lógica de las competencias implica un cierto número de límites y de riesgos potenciales, que es imperativo identificar con el fin de atenuar su efecto. ¿Genera este enfoque efectos perversos no deseables?
4. Con base en los tres puntos precedentes, ¿en cuáles *perspectivas* convendría implementar esta lógica de competencias en el seno de las instituciones de educación superior?¹ ¿Cuáles son especialmente las grandes orientaciones que se deben fijar para evitar los peligros identificados en el punto anterior?

¹ Por razones de enfoque o perspectiva argumentativa, en este escrito no hacemos referencia a una experiencia de aplicación o adaptación del enfoque por competencias en la universidad, como es el llamado “Proyecto Tuning América Latina”. Por considerarlo un desarrollo específico, remitimos a los lectores al artículo denominado *Proyecto Tuning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia*, de Hernán Alejandro Olano García. En este, el autor desea presentar una propuesta de competencias específicas en derecho dentro del proyecto Tuning América Latina, para lo cual, con las restringidas fuentes de información existentes, desarrolla la historia del proceso y nos presenta además algunas consideraciones sobre la formación por competencias y el proyecto formativo, o programa de derecho constitucional colombiano, en el que incluye cuatro de las competencias Tuning europeas para el desarrollo de la ruta formativa de su asignatura (En: *Dikaion*, 2007, vol. 16, 228-249).

Fuente y origen de las competencias: las insatisfacciones internas y nuevas demandas externas

Dos grandes fuentes se evocan como origen del enfoque por competencias (EPC)². De una parte, como lo ha mostrado en una perspectiva comparativa internacional Xavier Roegiers (2008), algunos grupos de profesores y equipos pedagógicos han expresado experiencias concretas que indican claramente sentimientos de insatisfacción o de descontento en relación con los logros efectivos de sus estudiantes cuando han finalizado su formación, y esta situación ha estado en el origen de sus reflexiones. Esta primera fuente, *interna* a los establecimientos, es entonces una huella de las dudas de estos grupos y equipos para remediar lo que aparece como lagunas en los logros de los estudiantes. Tres problemas recurrentes se evocan al respecto.

- a. La *superficialidad* de ciertos aprendizajes: incluso si los estudiantes han dado, en un momento determinado, señales de su dominio en algunos saberes, se muestran incapaces de movilizarlos espontáneamente en las situaciones en las cuales estos saberes serían pertinentes. Es este todo el problema de los “saberes muertos” o, más aún, de los “conocimientos inertes”, que se plantean aquí. Además, estos saberes no resisten el paso del tiempo. Los profesores de los años posteriores se preguntan, por ejemplo, sobre la extraña desaparición de saberes enseñados en los primeros semestres o en el semestre inmediatamente anterior.
- b. Se ha planteado la constatación de una *falta de integración* de los saberes. Los estudiantes “trozan” sus aprendizajes y viven las dificultades para elaborar los puentes entre las diferentes materias a las cuales están confrontados, mientras que la práctica profesional exigirá, evidentemente, la integración.

- c. Por último, algunas experiencias también han sido elaboradas para paliar lo que las formaciones o programas universitarios actuales no logran instalar en los estudiantes como logros o adquisiciones esenciales, precisamente del orden de las competencias: el liderazgo (*leadership*) y el trabajo en equipo, por ejemplo. Se deplora, entonces, que las *competencias esenciales no estén suficientemente instaladas* en los cursos de los programas o carreras universitarias.

La segunda fuente del EPC es más externa, y se refiera a la evolución de las exigencias que hacen la “sociedad del saber” y la “economía del conocimiento” a la educación superior o universitaria. Si bien los dos tipos de fuentes (externa e interna) convergen en numerosos puntos, conviene matizarlas en la medida en que cada una de ellas puede también mostrar especificidades. Como hipótesis de trabajo, vale la pena y es necesario preguntarse por la relación entre *saberes universitarios* específicos y *competencias*. Por ejemplo, sería interesante saber cómo, con su definición, las competencias de las carreras universitarias podrían tener especialmente por origen su preocupación por afirmar en los estudiantes un cierto número de finalidades de formación que se consideran o juzgan esenciales por los profesores a cargo de la formación (*demandas internas*), por ejemplo, en el campo artístico, mientras que las exigencias o demandas expresadas por el mundo profesional (*demanda externa*) tenderían a descuidarlas. También podría ser válida la hipótesis en el sentido contrario.

En este marco, se pueden plantear dos aspectos relacionados con las demandas que las fuentes externas le hacen a la educación superior: de una parte, como lo han mostrado y estudiado Bruner y Belzunegui (2003: 123-124), es innegable la “presión” que se ejerce sobre la universidad para que responda o aborde de manera más explícita su posición y sus dinámicas concretas sobre el uso y aplicación del enfoque por competencias del mundo del trabajo, desarrolladas en los procesos

² Por comodidad argumentativa, se habla del *enfoque por competencia* (EPC), incluso si esta expresión imprecisa engloba prácticas tan diversas que van desde la elaboración colectiva de referenciales de competencias hasta la implementación de dispositivos pedagógicos por desarrollar. No obstante, en este documento, a través de los cuadros 1a a 1d y 2, se expone una elaboración semántica de este concepto desde diversas perspectivas.

de formación profesional no universitaria en las empresas, y de la otra, si se adopta una perspectiva analítica y de crítica sociológica del discurso y la práctica de las competencias, se considera que desde finales de los años 80 y comienzos de los 90 del siglo XX, en el ámbito del mundo del trabajo, de la empresa, la gestión, la administración y la economía en general, el discurso en torno a las competencias constituye un tema recurrente en las últimas décadas, y que en términos generales pretende hacer posible la unión entre la estrategia de la empresa y la gestión de los recursos humanos. Al referirse a las competencias como valor activo de la empresa, obliga a plantearse si esta dispone y, en su caso, si ha de desarrollar las competencias necesarias para alcanzar sus objetivos. Se argumenta que la competitividad de la empresa está en función de la posesión de estas competencias. Por ello, los recursos humanos constituyen un factor crítico para alcanzar la misión de la empresa, por lo que urge desarrollar unos recursos humanos con la finalidad de que puedan asumir competentemente las responsabilidades precisas de la aplicación de las estrategias empresariales, es decir, las competencias han de integrarse en todas las prácticas de dirección de recursos humanos, y estos han de trabajar en coherencia con la dirección estratégica y vinculados al mundo empresarial. En consecuencia, se asiste a una exacerbación de la capacidad de control del capital sobre los procesos de trabajo y sus resultados a los objetivos del capital.

En nuestras sociedades, donde el crecimiento económico está más que nunca asociado al capital humano y al desarrollo de las ciencias y las técnicas, se espera, en efecto, que los estudiantes sepan las cosas, pero también, y sobre todo, que sean capaces de poner sus logros al servicio del desarrollo económico y social, y que de algún modo sean competentes para ser competitivos.

De manera más global todavía, Roegiers (2008a) ha insistido en la urgente necesidad de instalar en los estudiantes auténticas competencias ciudadanas al servicio del desarrollo sustentable de nuestro planeta en peligro.

Estudios un tanto recientes, como el de Paul y Suleman (2005), por otra parte, han mostrado que son precisamente las competencias las que parecen “subproducidas” por los sistemas de educación superior. Cuando

se pregunta a los diplomados o egresados sobre la distancia entre lo que han aprendido o adquirido durante sus estudios superiores y lo que tendrían necesidad luego de sus primeros años de vida profesional, ellos señalan con el dedo competencias tales como la capacidad de resolver problemas, trabajar bajo presión, asumir responsabilidades y tomar decisiones, administrar el tiempo, planificar, coordinar y organizar el trabajo.

Una de las perspectivas que dan cuenta del contexto “externo” del origen sociohistórico del concepto de competencia se sitúa en el marco del enfoque de las *competencias profesionales*³, como solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. Diversos autores (Guerrero, 1999; Brunet & Belzungui, 2003) plantean cómo este concepto también debe entenderse en la reconstrucción epistemológica que sucede a la crisis del paradigma del capital humano, a comienzos de los años setenta del siglo pasado, cuando las investigaciones sobre las relaciones entre la distribución de ingresos y enseñanza superior en los Estados Unidos pusieron de manifiesto que la formación de los trabajadores no era un factor relevante de la productividad, que se debía en mayor medida al propio puesto de trabajo. Ello implicaba directamente la tendencia a seleccionar según la “capacidad de formación”, en orden a adaptar la flexibilidad de la mano de obra a la movilidad en la organización del trabajo.

Simultáneamente, señala Guerrero (2009), otros descubrieron cómo el aumento de la mecanización llevaba a la reducción de la cualificación profesional, desmontando la falacia de la cualificación sin fin. Un tercer elemento que incide en la

³ Desde la perspectiva de la sociología del trabajo y de la educación, Guerrero (1999: 346-348) entiende por competencia profesional “la capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles nuevas situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines”. Las competencias profesionales pueden ser: a) básicas; b) técnico-profesionales; c) transversales; d) clave.

crisis del paradigma clásico viene de la mano de las teorías de la segmentación y del mercado dual del trabajo, que concluyen con las prácticas y teorías sobre la flexibilización, la cual produce el doble efecto simultáneo de la re/descualificación de la mano de obra y la permanente polivalencia y movilidad cualificacional. El “reajuste categorial” que sigue lleva “de la cualificación a la competencia”.

En este marco, las competencias asociadas al mundo del trabajo, denominadas, como se ha señalado, *competencias profesionales*, se pueden exponer sintéticamente en los cuadros 1a-1d.

Oportunidades ofrecidas por la lógica de las competencias

Autores como Perrenoud (2006) y Roegiers (2008b) consideran que las principales ventajas de un enfoque por competencias en la educación superior se sitúan decididamente en la movilización de los saberes en el corazón o núcleo central de la formación. Esto permite, entonces, una mejor legibilidad y una mayor transparencia de los logros o adquisiciones, que benefician tanto a los estudiantes como a los profesores, al igual que al mundo exterior.

En lo esencial, una competencia no es otra cosa que un “saber vivo” (en oposición al “saber muerto”); es decir, un conjunto de recursos diversos (saber, saber-hacer y actitudes) que la persona “competente” es capaz de movilizar para afrontar con eficacia una situación o resolver un problema. Pese a las numerosas querellas semánticas (ver cuadro 2) que el concepto no ha dejado de provocar, el mensaje didáctico de las competencias es, en definitiva, tan simple, y apunta precisamente a paliar o atenuar las lagunas anunciadas en el punto 1.

La lógica de competencias busca, en efecto, que, según la seductora fórmula de Philippe Perrenoud (1997), los logros académicos de los estudiantes constituyan para ellos auténticas “herramientas para pensar y actuar en el mundo”. Se trata, de alguna manera, de invertir la lógica didáctica clásica que tiene la tendencia de rechazar, en los fines de formación, la cuestión del lugar de lo que se ha aprendido en el seno de las tareas significativas. Muy al contrario, el EPC *ubica en el corazón de la formación la movilización de los recursos para aprender* y pone inmediatamente el acento sobre las situaciones que estos recursos

permiten de manera simultánea comprender mejor y gestionar mejor.

Este volver a centrar la formación sobre la capacidad de los estudiantes de emplear los saberes podría, además, por su naturaleza, favorecer su motivación. Se sabe, en efecto, que un cierto número de lo que se llama los “nuevos” estudiantes⁴ aborda desde un comienzo sus estudios con motivaciones más “instrumentales” e inmediatas. Lo que les motiva a realizar los estudios universitarios no es tanto el aspecto intelectual “gratuito” y a largo plazo, sino, ante todo, la utilidad de los saberes *hic et nunc* (“¿para qué nos puede servir esto?”), incluso en cuanto al orden estricto de la utilidad social del diploma. Se puede, además, suponer que en el futuro este tipo de motivación se extenderá, cada vez más, como una mancha de aceite, en nuestros futuros estudiantes universitarios, provenientes o egresados de un sistema de enseñanza, que en sus niveles de preescolar, primaria y secundaria cualquier logro está asociado a la lógica de las competencias. La fosa entre los dos niveles del sistema educativo (secundario y superior) corre el riesgo de ampliarse rápidamente, hasta el punto de ser infranqueable para algunos⁵.

La segunda gran ventaja del EPC es que este enfoque, en particular la elaboración de referen-

⁴ En términos de sociología de la educación, la expresión “nuevos” estudiantes se refiere a aquellos que se han beneficiado de la masificación de la educación superior, porque si no hubiesen tenido la oportunidad de acceder a ella, habrían sido excluidos previamente, en función de su recorrido o trayectoria escolar anterior y/o por su origen social. Planteamos de manera detallada y desde una perspectiva sociológica y etnometodológica este concepto en: Alzate, M. V. y Gómez, M. A. (2009). En particular ver los capítulos 1 y 2: “Didáctica universitaria: desafíos y principales ejes de acción” y «El “oficio” de estudiante universitario: por una pedagogía de la “afiliación”», pp. 1-83.

⁵ Los estudios cada vez son más numerosos sobre los factores de logro en la universidad, si bien parece que todavía no se han logrado aislar las variables decisivas que expliquen el fracaso en la universidad de masas. En este marco, el estudio de Marc Romainville (2000), sobre el “fracaso” en la universidad, logra establecer los indicadores y las normas de este fenómeno, y describe este complejo fenómeno desde una perspectiva sistémica, además de estudiar las características de los estudiantes desde el concepto o categoría de “oficio” de estudiante.

ciales⁶ de competencias, permite asegurar a la vez una *mejor legibilidad y una mayor transparencia de los logros de los estudiantes*. En este marco, es importante anotar que un trabajo de explicitación de las competencias, que se espera que logren al final de su formación, no es nada fácil y requiere una metodología muy precisa, que tiene la ventaja de identificar claramente las finalidades de la formación en términos de logros para ubicar en los estudiantes. Además de que esta operación vuelve a centrar la enseñanza en el estudiante y sus aprendizajes, la puesta a punto de los perfiles de egreso o de salida (ya sea al final del programa o carrera, al final de un ciclo o incluso al final de semestre) es beneficiosa para los tres actores (estudiantes, profesores e individuos del mundo exterior a la institución).

Para los *estudiantes*, esta operación busca, en primer lugar, participar en la clarificación del “contrato didáctico”. Se sabe, en efecto, que un conjunto de reglas, con frecuencia muy explícitas, dirige las relaciones entre el profesor y los estudiantes. En la educación superior o universitaria en particular, uno de los aspectos cruciales del “oficio” de estudiante (Coulon, 2002, 1999a, 1999b, 1997, 1996, 1995; Gómez & Alzate, 2009) consiste en decodificar, mientras se aprende, las exigencias de la evaluación, la mayoría de las veces difusas e implícitas. Entonces, son más favorecidos desde el comienzo aquellos estudiantes que tienen, gracias a su educación familiar y su capital cultural, las rejillas de decodificación de estas expectativas tácitas, pues la opacidad del contrato didáctico constituye un obstáculo mayor para la democratización de los estudios superiores (Bourdieu y Passeron, 1964). Desde este punto de vista, identificar con nitidez las competencias que se van a adquirir, e informar, tan claramente como sea posible, a los estudiantes, permite que la evaluación no se reduzca más al “juego del gato y del ratón”, sino que vuelva a encontrar su función primaria, para saber medir lo esperado, los objetivos de la enseñanza. La evaluación gana así en validez y fidelidad. La clarificación de las reglas de juego representa, entonces, una pista mayor de promoción del logro, pero también de su democratización.

⁶ *Referencial* es un adjetivo que sirve como referencia (base de una comparación o de una relación). Los referenciales serían el conjunto de competencias enunciadas, que sirven como marco de comprensión, orientación, acción y evaluación en los procesos de formación, en este caso, universitaria.

Siempre en beneficio de los estudiantes, la elaboración de un perfil de formación facilita también la *movilidad* entre instituciones universitarias, desde que estas últimas están de esta manera mejor informadas sobre las finalidades que deberían ser seguidas con la ocasión de una estadía o pasantía. Posteriormente se puede plantear la hipótesis según la cual la *empleabilidad* del estudiante será favorecida: será más capaz de “venderse”, para emplear un término crudo, frente a los eventuales empleadores, porque él podrá informar a estos últimos acerca de sus adquisiciones efectivas y no solamente demostrar un nivel de estudio general. Es, por otra parte, una de las funciones del proceso de Bolonia⁷.

Para los *profesores*, además, el hecho de disponer de un referencial común de competencias por lograr o alcanzar al final de una formación posee, igualmente, un gran número de ventajas. *La coherencia y la articulación* entre los diferentes profesores deberían aumentarse; los profesores tienen como punto de mira las mismas grandes intenciones. Los referenciales constituirían también buenas ocasiones de *diálogo* entre profesores. Estos pueden, asimismo, favorecer el trabajo *interdisciplinario*, en la medida en que las competencias son casi de naturaleza interdisciplinaria: la eficacia en la acción se burla de los recortes arbitrarios del saber en disciplinas.

De manera más general, los *actores del mundo exterior* pueden, del mismo modo, beneficiarse

⁷ *Proceso de Bolonia* es el nombre que se dio al acuerdo, iniciado a partir de la *Declaración de Bolonia*, que en 1999 firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la UE como de otros países, como Rusia o Turquía) en la ciudad italiana de Bolonia. Se trató de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación), que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivos facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales. La declaración de Bolonia condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito al que se incorporaron países y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI.

de un trabajo interno de clarificación de los perfiles de salida. Se ha evocado de esta manera el beneficio que podrían sacar los socios de la formación, como los instructores de pasantías, que pueden entonces coordinar sus exigencias a las expectativas explícitas de la formación. Los empleadores apreciarían también conocer las adquisiciones reales de los estudiantes, cuando reclutan o emplean en función de un perfil de cualificación precisa.

Límites, desviaciones y efectos no deseables asociados a la lógica de las competencias en la universidad

La lógica de las competencias no tiene, con seguridad, solo méritos. Como todo enfoque pedagógico, posee sus propios límites. Este podría, además, implicar derivaciones o desviaciones dañinas, esto es, efectos perversos no deseables.

Dos límites en la implantación de la lógica de las competencias en la educación superior han sido evocados. El primero trata de la *desigual predisposición de las diferentes carreras, disciplinas y finalidades para “habilitarse”* en competencias. Romainville (2002) ha constatado que las principales aplicaciones del EPC que se han llevado a cabo involucran a las carreras que forman y preparan para un perfil profesional relativamente bien definido, incluso para los oficios que, se podría decir, tienen una finalidad definida; por ejemplo: ingeniería, medicina, enfermería. Nada nos asegura, entonces, que vaya a ser fácil y posible una trasposición de esta lógica de competencias a los estudios o carreras donde, una vez terminadas por los estudiantes, el futuro profesional y laboral de los egresados es impreciso, amplio y diversificado.

Aún más, buen número de experiencias de EPC se han desarrollado en el marco de carreras “selectivas”, con concurso o examen de admisión (Romainville, 2000). Desde este punto de vista, nada nos dice que el recurso de la pedagogía activa⁸, corolario frecuente de la lógica de com-

petencias, sea posible con todos los tipos de estudiantes de las carreras donde la selección es más flexible y quizá menos exigente. Se sabe, en efecto, que esta pedagogía es, en definitiva, más exigente para los mismos estudiantes (necesidad de una autogestión de los trabajos en grupo, más amplia autonomía en la estructuración de los conocimientos, insuficiencia de la simple restitución por parte del estudiante...).

Por otra parte, Roegiers (2008a, 2008b) analiza cómo la experiencia mostraría también que la definición de competencias en el campo de los fines o finalidades complejas no es una *sinécure* (“no es un moco de pavo”), hasta el punto de que muchas instituciones a veces renuncian a su planteamiento y se consagran ante la energía a la elaboración de dispositivos pedagógicos de desarrollo de estas competencias.

Un segundo límite toca a *la evaluación*, particularmente delicada, en el campo de las competencias. Como se ha visto, el concepto de competencia sigue siendo vago, impreciso y polisémico. La realidad que él designa es compleja. Ella engloba, en efecto, los saberes, los saber-hacer, pero también las actitudes; el conjunto de estos recursos debe ser, por añadidura, “movilizado” o “usado”, lo que supone una voluntad de acción. Además, los profesores, en una perspectiva de EPC, son invitados a evaluar los logros de sus estudiantes, también a pronunciarse sobre el hecho de saber si estos últimos han logrado o no un grado de dominio suficiente de las competencias esperadas, lo que genera temibles cuestiones de validez y de fiabilidad.

Se pregunta incluso si los marcos o contextos y las herramientas actuales de la evaluación en la educación superior (cursos, exámenes parciales y finales, trabajos escritos, informes de lectura, “ensayos”, etc.) son realmente compatibles con la evaluación de competencias. Se percibe, en todo caso, que las formas de evaluación más adaptadas deben implementarse,

⁸ Un ejemplo de cómo la educación superior puede sacar provecho de la tradición pedagógica y didáctica de la pedagogía escolar se encuentra en el trabajo sobre la “pedagogía activa” del profesor belga Marc Romainville (2007). *Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives (Ignorante del pasado, ¿la pedagogía universitaria está condenada a volverlo a vivir? Algunas lecciones de la larga historia de los métodos activos).*

como el portafolio⁹. El asunto de las competencias es, por lo tanto, crucial, cuando una condición de implicación de los estudiantes en la lógica de competencias reside en la congruencia entre métodos de enseñanza y métodos de evaluación. En consecuencia, cuando el comportamiento de los estudiantes está verdaderamente dictado por las exigencias de la evaluación, implementar una lógica de formación por competencias y al mismo tiempo conservar el tipo de evaluación tradicional no puede conducir sino al fracaso.

Cuatro *desviaciones* potenciales del EPC pueden ser identificadas. La primera sería desplegar un *enfoque muy estrecho o limitado y práctico-teórico* de las competencias. Obligar desde arriba a los profesores a que adopten el enfoque por competencias podría generar que muchos profesores tradujeran sus objetivos tradicionales de formación en saber-hacer concretos y triviales, que dejarían a un lado los objetivos complejos de más alto nivel de una genuina concepción del EPC.

El segundo escollo de una lógica de competencias sería que esta llegue a *una parcelación y a un desmenuzamiento* de los objetivos de formación. La tentación, en efecto, es grande, cuando en la elaboración de una referencial de competencias se afina todo el tiempo la descripción y se multiplican al infinito, y de manera cada vez más detallada, las competencias y subcompetencias que se desea alcanzar. El referencial se vuelve ilegible y ya no ayuda más a focalizar la formación sobre lo esencial.

La tercera desviación del EPC consistiría en que la *formación se subordina de manera excesiva a las expectativas del mundo profesional*. Los referenciales de formación no deben ser confundidos con los referenciales del oficio o de la profesión. Si un diálogo entre el mundo de la formación y el de las profesiones alrededor de las finalidades o fines de los programas es saludable, las instituciones universitarias deben conservar la autonomía, en especial por las siguientes razones: a) estos procuran o buscan finalidades que les son específicas y que no necesaria-

mente son valoradas por el mundo del trabajo; b) las competencias que se deben lograr al finalizar la formación “desbordan” los oficios (por ejemplo, ellas incluyen la capacidad de cambiar de oficio e incluso de abordar de manera innovadora los oficios); c) las asociaciones profesionales no estarían necesariamente mejor situadas para identificar las competencias clave para desarrollar en la formación, porque ellas no representan sino una sola parte de las salidas u opciones profesionales.

Un *enfoque puramente “cosmético”* de la lógica de competencias puede ser percibido como un cuarto escollo posible. Si las competencias se convierten en una moda pedagógica más, algunos de manera rápida (esperando la siguiente moda...) han adornado o engalanado los antiguos contenidos de formación con galas o atavíos de competencias y así siguen con un revoque de la fachada. Ahora bien, establecer un referencial de competencias, de una parte, exige una revisión profunda de las finalidades de la formación y, de otra, no rinde sus frutos sino con la condición de que este tenga efectos simultáneos sobre las prácticas de formación (no se desarrollan las competencias únicamente como se enseñan los conocimientos) y sobre las prácticas de evaluación.

Finalmente, dos *efectos no deseables* de la lógica de competencias pueden ser denunciados. El primero tiene que ver con el célebre dilema pedagógico de que los métodos más innovadores y activos, que son con frecuencia el corolario del EPC, tienen la tendencia a *“favorecer los favorecidos”* (Bourdieu & Passeron, 1964), es decir, convienen mejor a los estudiantes provenientes de medios sociales favorecidos o aventajados, familiarizados con los principios y los modos de funcionamiento de estos métodos. De ahí la importancia, de una parte, de no focalizar solo este tipo de métodos, incluso en el EPC, y de contrarrestar este efecto desarrollando, como complemento de los métodos activos, actividades de estructuración más clásica de los saberes universitarios.

El segundo temor está asociado a la *fundamentación ideológica* de las competencias. En

⁹ El concepto de portafolio ha existido desde hace muchos años y ha sido manejado por profesionales de ámbitos tales como literatura, artes, arquitectura, fotografía, periodismo, publicidad, medios audiovisuales, cine, etc., en los cuales se hace necesaria la presentación de evidencias que permitan valorar los conocimientos y habilidades básicas, y posibilidades de logro que presentan, por medio de una colección de trabajos que los representan.

efecto, si el mundo de la educación está, en parte, girando hacia las competencias por razones que le son propias, él ha sido también “empujado por las espaldas”, especialmente por las nuevas demandas apremiantes que le dirige la sociedad (véase los motivos internos y externos descritos antes).

En este contexto, se ha insistido sobre la necesidad de identificar correctamente el “juego que se juega” y los desafíos sociales subyacentes a la lógica de competencias. Dos ejes de reflexión han sido trazados. De una parte, se aprecia cómo las competencias podrían servir de soporte o apoyo burocrático a una perspectiva empresarial o “administracionista” de control de las instituciones universitarias, en detrimento de la tradición de los saberes universitarios.

De otra parte, la lógica de competencias constituye una rejilla de lectura particular de las situaciones de formación y trabajo (Dolz y Ollangier, 1999). Ella, en efecto, enfatiza sobre las cualidades individuales de las personas antes que sobre las condiciones en las cuales las personas están situadas. La sociología del trabajo (Brunet & Belzunegui, 2003) ya había llamado nuestra atención sobre este aspecto de las competencias desde su entrada en el mundo profesional; no es anodino analizar lo que se juega en un puesto de trabajo en términos de competencias de los individuos antes que en términos organizacionales. Como lo sugiere Curie (1998), se presupone entonces que el principio explicativo de la eficacia en la acción es el de buscar del lado de las características personales de aquel que actúa, antes que del lado de las condiciones en las cuales él está ubicado, lo que acentúa el peso de los individuos en detrimento del contexto.

Consideraciones sobre las competencias intelectuales que se requieren en la universidad

Teniendo en cuenta el anterior marco expositivo sobre el enfoque de competencias en la universidad, a continuación planteamos algunas orientaciones y consideraciones sobre las “competencias” intelectuales que permitirían, en principio, entender mejor y de manera más específica las implicaciones de los procesos en marcha de introducción de la lógica de competencias en la educación superior¹⁰.

Llevar a cabo estudios en la universidad requiere un cierto número de competencias intelectuales específicas. Pero estas son difíciles de identificar, porque pasan inadvertidas para quienes las poseen y en particular para los profesores universitarios. Para ellos, estas competencias están fuertemente automatizadas y se traducen en maneras de hacer que les parecen obvias.

Así, se puede plantear el asunto de las competencias intelectuales requeridas para los estudios universitarios. Se evocarán, al respecto, tres hipótesis actuales requeridas que suscitan el interés de los expertos, por su grado de validez y fecundidad heurística. La primera tiene que ver con las *conductas escriturales* de los estudiantes; la segunda se ocupa de su *concepción del saber*, y la tercera se encarga de su *relación con el saber*.

Las conductas asociadas a la escritura universitaria implican, evidentemente, la práctica de lo escrito. Pero esta no se limita al hecho de saber escribir, ni solo al hecho de saber redactar. Se trata, ante todo, de una manera general de ver, que se ejerce sobre las cosas y también sobre la palabra humana, incluso si aquellos que la tienen y la implementan no son conscientes.

Como lo ha mostrado Goody (1979), la escritura pone una distancia entre el ser humano y sus actos verbales, le permite examinar lo que dice con más objetividad. El enunciado se convierte así en un objeto que se ofrece a la crítica y a la discusión. Se es más sensible a la coherencia lógica de los enunciados cuando estos se reúnen y se presentan en un escrito. La apropiación de las conductas y las maneras de pensar escriturales son algunos de los grandes desafíos de los estudios en todos los niveles. Constituye esta apropiación, como lo señala Rey (1996), una forma de intencionalidad indispensable para la implementación y uso de las competencias escolares. El sociólogo Bernard Lahire (2004) ha mostrado la importancia

ideas de Bernard Rey (1999) sobre las competencias intelectuales necesarias para un desempeño genuinamente universitario por parte de los estudiantes y los profesores.

¹⁰ Para el desarrollo de este apartado del documento nos valemos, complementadas con otras fuentes y consideraciones, de las sugerentes

y el peso del ingreso a las primeras formas de relación con la escritura como determinante para el logro o el fracaso en la escuela primaria. Esta constatación es aún más importante en el inicio de los estudios universitarios. Sin embargo, no es seguro ni claro que todos los alumnos al finalizar sus estudios secundarios dominen esta manera de pensar. Parece ser que pocos de ellos aceptan o pueden entrar en el juego informal de la demostración matemática, y cuando se confrontan a una teoría (económica, social, filosófica, biológica, sociológica, etc.), muchos caen en la tentación de leer los enunciados que las conforman como otras formas más de opiniones, cuya validez podría ser discutida aisladamente, al margen de la construcción racional a la que pertenecen.

Muchos alumnos que provienen de la secundaria e ingresan a la universidad parecen emplear poco lo escrito para su propio trabajo intelectual. El estudio de Boré (2000), sobre el uso de los borradores en los alumnos durante los tres últimos años de la educación media o secundaria, constata tres aspectos: a) muchos trabajos de los estudiantes se realizan sin acudir al uso del borrador previo; b) cuando existe la versión en borrador, este se reduce a un documento único con pocos contenidos, y c) en la mayoría de los casos, el borrador es una primera versión del texto definitivo, tal como será entregado al profesor, y no el resultado de una tarea preliminar (que podría ser, por ejemplo, un plan, un conjunto organizado de datos previstos, herramientas o ideas, una lista de preguntas o de dificultades, etc.).

Lo que aparece aquí es una manera de trabajar en la educación secundaria, que no guarda una relación de continuidad con las exigencias de la universidad; el uso de los borradores no representa para el alumno de secundaria una herramienta o un material de trabajo intelectual; para él es, ante todo, un producto último, concluido, una exigencia de la institución educativa que culmina con su exhibición o entrega al profesor para ser evaluado. Sin embargo, la práctica universitaria parece ir por otro camino. El investigador académico y el profesor universitario en su trabajo intelectual emplean diversos escritos en sucesivas etapas y ninguno de ellos se concibe en principio como finalizado o absolutamente terminado, son herramientas. Incluso el producto final no es un fin en sí mismo: es el soporte de la confrontación con los pares, el punto de partida de la discusión y de futuros trabajos.

La concepción del saber escolar y universitario

Otra dificultad de adaptación de los jóvenes estudiantes que recién ingresan a la universidad tiene que ver con la distancia que hay entre la forma del saber escolar (tal como este se encuentra en los niveles primario y secundario del sistema educativo) y la forma del saber en construcción como aparece en el lugar o espacio de la investigación, es decir, en principio en la universidad.

Esta diferencia tiene que ver con la cantidad del saber que se ofrece y la naturaleza de estos saberes. El estudiante del primer semestre o del primer año de universidad ve desplegar sobre él una cantidad de informaciones a las cuales no estaba acostumbrado. Además, debe abordar, en casi todas las carreras, materias hasta entonces para él desconocidas. Pero, esto no es lo esencial. Historiadores como Chervel (1998) y Julia (2000) han estudiado de manera detallada y novedosa cómo los saberes escolares definidos en los programas para la escuela primaria y secundaria no son solamente el producto de una selección y de una simplificación de los saberes científicos. Estos tienen su propio orden y sus maneras de configuración históricamente constituidas, que no coincide con el de las ciencias o el de las disciplinas o campos de enseñanza universitarios.

Chevallard (1991), Brousseau (1998) y Sarremajane (2001) han indagado, para el caso de las matemáticas y las ciencias, la manera de implementación o programación en forma escolar de la ciencia, que consiste en separar o distanciar saberes parciales del movimiento práctico-teórico en los cuales se conciben. Sin duda, la noción de trasposición, al lado de la de traducción y configuración didáctica, permite estudiar y extender este análisis a otras “materias” escolares para mostrar que en su presentación en el nivel primario y secundario las fronteras entre asignaturas/materias están claramente institucionalizadas en formas distintas. Si bien esta trasposición es indispensable para estos niveles de la educación, tiene sus

inconvenientes, porque podría cortar el saber de su génesis y de sus condiciones históricas de elaboración y ocultar el proceso de producción de los saberes científicos asociados a complejos procesos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, además de generar en los alumnos una representación dogmática del saber y darles la apariencia de una verdad revelada.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando el joven estudiante llega a la universidad? Recibe cursos de personas que son, o se reclaman por estatus laboral y experiencia, profesores e investigadores. Producen saber y lo comunican. Por esta doble condición de los profesores, cuando ella se da en la universidad, obedece a un doble régimen de exigencias.

De una parte, deben presentar el saber en construcción: evocan los problemas, las preguntas inquietantes y vivas, los debates; ofrecen el estado de sus investigaciones o las de los otros, ambas en proceso de desarrollo; emplean los conceptos con un sentido de provisionalidad y de estabilidad relativa, etc. De otra parte, cuando el profesor en su doble estatus (investigador/profesor) se encuentra en la situación de enseñanza universitaria, necesariamente queda implicado en unas obligaciones o limitaciones inevitables (textualización del saber, procesos de evaluación, elaboración de una progresión o programación didáctica específicamente universitaria de su saber, etc.); luego el profesor presenta también a sus estudiantes universitarios un saber relativamente estabilizado, parece que no es posible de otra manera, que obedece a un cierto grado de didactización¹¹. Se trata, según Pollet (2001), de una didáctica propia de los discursos universitarios, de la compleja relación que los estudiantes y los profesores establecen cuando comunican o transmiten en la universidad. Didáctica que conduce a la presentación de un estado del saber un tanto anterior a su actualidad, pero cuya presentación estabilizada es necesaria precisamente para entender esta condición. En consecuencia, tenemos que ver aquí con saber constituido, producto de un esfuerzo inicial y quizás único de trasposición o traducción, exento o libre de los debates, controversias o tribulaciones que participaron de su génesis o nacimiento.

En los primeros semestres, es este el tipo de saber que se presenta a los estudiantes, sobre todo en los cursos que tienen la denominación de “Introducción a...”. Pero, aun en este tipo de cursos, con frecuencia hay momentos en los que aparecen o emergen los debates científicos propiamente científicos, y por este camino el carácter problemático del conocimiento.

Pero para el estudiante que debuta en la universidad, recién salido de la educación secundaria, es difícil percibir el tránsito, aun en el mismo curso o en un texto, de un saber escolar a un saber en construcción de índole universitaria. Sucede como si un cierto número de estudiantes fueran ciegos a las modificaciones de la forma discursiva que marca o identifica este tránsito. Parecería, entonces, que los estudiantes son prisioneros de una concepción del saber como si este fuera una palabra inalterable, definitiva, indudable, y como si el hecho de enunciar un conjunto de motivos llevaran a las cosas mismas que se desean enseñar. Esta concepción o representación, que por lo demás han estudiado Pollet (2001), Parmentier & Romainville (1998) y Wouters (1996) en los estudiantes belgas que llegan al primer año de universidad, es particularmente tenaz y arraigada, entre otras razones porque genera seguridad y corresponde a un tipo de saber al cual los estudiantes fueron sometidos en su calidad de alumnos de las escuelas primaria y secundaria.

Hay, en estas y otras investigaciones y propuestas, no obstante las dificultades que se encuentran en los estudiantes universitarios, pistas didácticas muy sugerentes, que permiten entrever procedimientos de colaboración o de “remediación” para sensibilizar a los estudiantes debutantes acerca de las variaciones discursivas y las diversas modalidades que puede adquirir el discurso “explicativo” en la universidad¹².

¹¹ En este contexto, consideramos importante anotar que hemos estudiado los procesos de transmisión del saber en la universidad a través de una serie de “estudios de caso” desde tres perspectivas: textual, didáctica y epistemológica (Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., 2010).

¹² Al respecto, en Alzate, M. V. & Gómez, M. A. (2009) se sugiere una propuesta de “formación para la información” fundamentada en los discursos propios de los saberes universitarios y la denominada “competencia” informacional (ver: Capítulo III. *Los discursos universitarios y la formación documental en el “oficio” de estudiante*).

La relación con el saber¹³ universitario

En algunos estudiantes que no logran tener éxito o alcanzar sus logros en el inicio de sus estudios universitarios, pese a su seriedad y aplicación, se podría apreciar un déficit de relación con el saber. Esto no significa que se abstengan de aprender, de asistir a un curso, de trabajar, sino que evitan el saber como conjunto de enunciados organizados según las normas de la razón y, como tal, exigen un esfuerzo para comprender. Claro, estos estudiantes pueden hacer un gran esfuerzo para memorizar el saber. No obstante, no alcanzan a saber y a pensar por sí mismos que lo que se espera de ellos es un profundo compromiso intelectual con los saberes universitarios. A este respecto, Rey (2005, 2002, 1999) considera que la relación con el saber en la universidad actual puede adoptar dos formas con fuertes implicaciones en el desempeño intelectual de sus estudiantes: la primera tiene que ver con el dispositivo antropológico, que es la transmisión a través de los discursos; la segunda tiene que ver con el lugar que ocupa la universidad hoy en día.

El *discurso racional universitario y su evitación relacional* como acción y efecto de evitar cierta relación con el saber, es la primera forma. La universidad es uno de los lugares donde la sociedad transmite sus logros y adquisiciones a las nuevas generaciones. En este sentido, es un lugar de aprendizaje de las prácticas sociales, ya se trate de prácticas intelectuales, teóricas o culturales. Pero este aprendizaje, al igual que la enseñanza, como se ha argumentado, tanto en la universidad como en la escuela primaria y secundaria, se lleva a cabo según diversas modalidades particulares. Se puede decir, de manera general, que se trata de un aprendizaje a través del discurso. A diferencia de los aprendizajes naturales (el caminar o el hablar) o por inmersión e imitación (aprendizajes de ciertos oficios), la forma escolar exige una separación clara entre el tiempo del aprendizaje y el tiempo de la práctica efectiva en condiciones sociales cotidianas. El aprendizaje en su versión o formato escolar se organiza de manera

progresiva y planificada, es decir, las prácticas que se deben adquirir son explícitas por el objeto de un saber formulado en un discurso.

Ahora bien, la enseñanza universitaria de pregrado por semestres participaría o tendría ecos o huellas de esta forma escolar, mientras que la formación de maestría y doctorado se caracterizaría por un acceso a las prácticas de investigación efectivas, especialmente en el momento de realizar una tesis o memoria de grado. En un sentido didáctico progresivo, el saber racional que se expone en la universidad, si bien ofrece sus propias justificaciones paso a paso o momento a momento, él no aparecería como tal, con su compleja racionalidad, al estudiante como escucha o auditorio o como lector o estudioso de los textos universitarios. El saber en una perspectiva de racionalidad llegará o aparecerá sólo al final de un recorrido, y puede ser que en él tengan lugar muchos ires y venires para tranquilizar y calmar al estudiante neófito con base en su estabilidad. Luego la deriva *relacional con el saber* que puede tener el estudiante implica que ante su primera experiencia de recepción del discurso universitario se represente el saber como *arbitrario* en su enunciación, como una *información* más sobre el mundo, como una expresión *subjetiva y contingente*. Entonces, el estudiante universitario debutante tendería a considerar las exigencias metodológicas y epistemológicas del saber universitario como caprichos u obsesiones personales de sus profesores.

La segunda forma de relación con el saber universitario tiene que ver con un factor coyuntural que la altera cuando algunos estudiantes entran a la universidad. Esto sucede cuando los estudios universitarios son vistos o percibidos solo desde la perspectiva de la inserción profesional. Se trata de un fenómeno relativamente nuevo y que expresa el final de un fenómeno socioeducativo e histórico más amplio, como es la importancia creciente que se le da a los estudios en la determinación del futuro o porvenir social de los individuos: en el curso de los

¹³ Uno de los investigadores pioneros en la divulgación y estudio de la noción "Relación con el saber" ("Rapport au savoir") en las ciencias humanas y las ciencias de la educación es Bernard Charlot (2005), quien la define como: "una forma de relación con el mundo: tal es la proposición de base (...) Recuerdo que por 'relación con el saber' designo la relación con el 'aprender', cualquiera que sea la forma de aprender, y no solamente la relación con el saber-objeto que representa una de las figuras del aprender".

últimos sesenta años el logro, el éxito y el fracaso, y la deserción escolar y universitaria, se han convertido en un factor esencial en el porvenir social del individuo. Así, Romainville (2001, 2000) argumenta, desde una perspectiva sociológica, que mientras en la primera mitad del siglo XX en Europa occidental existían recorridos o trayectorias escolares y universitarios bien diferenciados, estudios que se limitaban a la escuela primaria para unos, humanidades y universidad para otros, el fracaso y el éxito en la escuela y la universidad tenían una débil incidencia sobre la posición social que finalmente ocupaba el individuo en la sociedad.

Sin embargo, la masificación, primero de la escuela y luego de la universidad, abrió las vías a los estudios más amplios o de mayor duración a los jóvenes provenientes de sectores sociales que antes no tenían la posibilidad de acceder a la educación elemental, media y superior. Desde entonces, el fracaso y la deserción parecen decidir en buena medida el futuro social. Recientemente, el desempleo profesional o calificado refuerza más ese sentimiento de incertidumbre. El nivel del logro en los estudios parece influir en forma seria no solo en la naturaleza del empleo sino también en el acceso a él, cualquiera que sea. Esto implica, sin duda, un esfuerzo de inversión grande por parte de la familia y de los jóvenes sobre los estudios, y una expectativa exigente y ansiosa por terminar los estudios e ingresar al mundo del trabajo y del empleo.

Esta visión, que podría suscitar efectos beneficiosos en materia de motivación de los jóvenes estudiantes, también podría tener consecuencias problemáticas. En efecto, parece traer consigo en los estudiantes una visión utilitarista de los estudios en la universidad. Estos ya no serían apreciados como un medio para acceder a los saberes que valdrían por sí mismos, sino como un conjunto de formalidades que es necesario alcanzar para lograr una posición social, ojalá mejor. En este marco, parecería evidente la disminución de la preocupación en los estudiantes para comprender el saber y por conquistar las habilidades cognitivas y los instrumentos intelectuales, que el interés por modificar de esta manera el sentido que se le da al mundo.

Sin duda, este contexto parece propicio a una aplicación reducida, mecánica, del enfoque por competencias. Se trataría, entonces, de cumplir una serie de actividades

que se consideran o establecen necesarias y suficientes, que dan derecho al logro o éxito social a través de los estudios universitarios. Se olvida en esta mirada que la obtención de una situación profesional no es el fin de los años que se pasan en la universidad, sino, por el contrario, su consecuencia o, sobre todo, el efecto de los saberes y las competencias que se habrán adquirido.

En esta perspectiva, la relación con el saber obedece entonces a esa ilusión que los estudiantes emplean para reivindicar el logro; esto es, la motivación para satisfacer las exigencias formales de las instituciones educativas cuando expresan su inconformidad, por lo menos en la universidad, y encuentran ilegítimo haber obtenido una nota de 3,0/5,0, cuando dicen haber asistido a todos los cursos. Cabría hablar, según Bernard Rey, de una situación en la que la *relación con el saber* se ha eliminado.

Con todo lo expuesto en este apartado se podrían tener los elementos para determinar algunas *competencias* decisivas y fundamentales para tener éxito y lograr en el primer año de universidad, a saber: a) La primera tiene que ver con la aptitud de apropiarse de lo escrito y de la escritura como una verdadera herramienta intelectual y hacer de la palabra un objeto dominado. b) La segunda implica la capacidad de problematizar el saber y modificar su relación con la verdad. c) La tercera consiste en querer alcanzar el logro, no por maniobras relacionales o por el cumplimiento de tareas mecánicas, sino por un auténtico compromiso en el futuro o porvenir.

No obstante, cabe una pregunta: ¿se trata realmente de “competencias”? Si se llama competencias, dice Bernard Rey, a la disposición para responder por un comportamiento preestablecido a una situación específica, entonces lo que se requiere de su parte, en el momento de su ingreso a la universidad, no es del orden de la competencia. Se les podría traducir en recetas o técnicas, o en una lista casi infinita de operaciones a las cuales el estudiante debe acceder.

Pero se trata más bien de actitudes intelectuales, que se podrían llamar “competencias intelectuales”, en un sentido amplio de la expresión: actitudes frente a la palabra y a lo escrito, actitud frente a la verdad de los saberes, voluntad y deseo de pensar por sí mismo. Sin embargo, no es fácil decir cómo se adquieren ellas. Parece que no bastaría adquirirlas por la recepción de un discurso universitario. Inclusive, no es fácil afirmar cómo se adquieren en el paso del pregrado al posgrado, cuando este último parece exigir una relación de proximidad del estudiante como aprendiz intelectual con los profesores.

Peroración

*Peroración*¹⁴, y no conclusión (del latín *concludere*: poner fin, finalizar un plazo), porque los asuntos tratados en este artículo no se acaban, se están haciendo.

En el marco de este complejo y discutido asunto del enfoque por competencias en la formación universitaria, de optar por una *visión amplia y no estrecha* de las competencias, compatible con las finalidades ambiciosas que han sido siempre las de la educación superior: asegurar logros sólidos y conformes con los avances más recientes de la ciencia y enseñar a que los estudiantes aprendan a pensar por sí mismos y desarrollar sus competencias intelectuales. Se ha insistido sobre el hecho de que la competencia no es solamente del orden del “saber actuar” sino antes del “saber para actuar”. Dicho de otra manera, las finalidades de la educación superior permanecen; incluso en el marco de una lógica de competencias, ofrecen a los estudiantes las herramientas intelectuales de comprensión profunda de situaciones a las que ellos serán llamados a administrar, y las soluciones que deberán implementarse, de manera que los estudiantes sigan siendo críticos con estas situaciones y soluciones. En esta perspectiva, una lógica de competencias en la enseñanza universitaria no puede ahorrarse o hacer abstracción de una reflexión sobre el sentido y los valores que ella desea promover. De

ahí la importancia de definir los términos clave que conforman el sentido y los valores que se buscan, como el de “autonomía” y “responsabilidad”, para citar solo dos.

Diversas reflexiones se han hecho en el sentido de una visión ágil, flexible y no dogmática de las competencias. Así, un referencial orientador de competencias en la universidad debería ser una herramienta, y no una carcasa o armazón, que ayuda a reflexionar colectivamente sobre los fines de una formación universitaria y que ofrezca elementos conceptuales y operativos para hallar o establecer el grado de generalidad adecuado en su elaboración. Se debe, sin duda, tener un cierto número de competencias clave, pero significativas, evitando las generalizaciones vacías.

Se ha preconizado en este escrito una *visión abierta y no exclusiva* de una lógica de competencias en la educación superior. En particular, se ha insistido sobre el hecho de que un marco referencial de competencias precisa las finalidades de una formación, pero que diversos caminos pueden plantearse. Incluso, si un enfoque por competencias tiene, sin lugar a dudas, impactos sobre las prácticas de formación, no se debe relacionar automáticamente la lógica de competencias y la orientación total del programa o carrera universitaria hacia los métodos activos. Los otros tipos de enfoques pedagógicos o estilos didácticos propios de la tradición universitaria, como son la disertación profesoral de alta calidad, la exposición de ideas desde la cátedra universitaria, el seminario de investigación auténtico, entre otros, no deben, en ningún caso, ser desterrados de una lógica de competencias. Entre otras razones, porque las llamadas competencias “intelectuales” no son incompatibles con la especificidad de la enseñanza universitaria, y, además, estas figuras de la tradición de la enseñanza universitaria pueden convenir a ciertos tipos de estudiantes y de aprendizaje específicamente universitarios en la formación de pregrado y posgrado.

¹⁴ Término de la retórica que designa la última parte de un discurso. Según el Diccionario de la Lengua Española (vigésima segunda edición): *peroración*. (Del lat. *peroratio*, -ōnis). 1. f. Acción y efecto de perorar. 2. f. Ret. Última parte del discurso, en que se hace la enumeración de las pruebas y se trata de mover con más eficacia que antes el ánimo del auditorio. 3. f. Ret. Parte exclusivamente patética de la peroración (Recuperado el 30 de septiembre de 2010 de <http://buscon.rae.es/draeI/>).

Bibliografía

- Álvarez, A. (2009). La universidad de las competencias: el lugar del conocimiento en el capitalismo contemporáneo. *Pedagogía y Saberes*, N° 30, 71-80. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M. (2010). *Enseñar en la universidad. Saberes, prácticas y textualidad*. Bogotá: Ecoe Ediciones-Universidad Tecnológica de Pereira (en proceso de edición).
- Alzate, M. V. & Gómez, M. A. (2009). *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Bogoya, D. (Ed.) (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (Ed.) (2003). *Trazas y miradas. Evaluación y competencias*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Boré, C. (2000). Le brouillon, l'introuvable objet d'étude. *Pratiques*, n° 105/106, 23-49.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Brunet, I. & Belzunegui, A. (2003). Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias. Barcelona: Icaria Economía.
- Bustamante, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa en Colombia*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Editorial Alejandría Libros.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las "competencias" en la educación colombiana*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Editorial Alejandría Libros.
- Bustamante, G., De Zubiría, S., Graziano, A., et al. (2002). *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Editorial Alejandría Libros.
- Cárdenas, E., Marín, L., Bustamante, G., et al. (2001). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía-Editorial Alejandría Libros.
- Charlot, B. (2005). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie* (p. 89). Paris: Anthropos.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble: La pensée Sauvage.
- Colardyn, D. & Parlier, M. (1989). Bilans de compétences personnelles et professionnelles. Approche historique des pratiques indispensables et professionnelles. Paris: Centre INNFO.

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Coulon, A. (1996). *Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université*. Recuperado el 8 de septiembre de 2008 de <http://www.ext.upmc.fr/urfist/coulon.htm>.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Coulon, A. (1999a). Un instrument d'affiliation intellectuelle. L'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. T. 44, N° 1, 36-42. *BBF*. Paris.
- Coulon, A. (1999b). *Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. Le cas de l'Université de Paris VIII*. Laboratoire de recherche ethnométhodologie.
- Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF, Cinquième édition.
- Curie, J. (1998). Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure. *Éducation permanente*, 135, 111-142.
- Denyer, M., Fournémont, J., Poulain, R., Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.
- Dolz, J. & Ollangier, E. (Eds.) (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives*, 2.
- Gómez, V. M. (2010). *Examen a las "competencias" en educación*. Recuperado el 4 de marzo de 2010 de http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&task=view&id=110&Itemid=81
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, N° 1, 335-360.
- Julia, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. En Berrío, J. (Ed.). *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 45-78). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lahire, B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión lectora. En Lahire, B. (Comp.). *Sociología de la lectura* (pp. 149-178). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions de l'Organisation.
- Maldonado, M. (2006). *Competencia, método y genealogía*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Olano, H. (2007). Proyecto Tuning: una propuesta de competencias jurídicas para Colombia. *Dikaion*, vol. 16, 228-249.

- Parmentier, P. & Romainville, M. (1998). *Les manières d'apprendre à l'université*, in *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Université.
- Paul, J. J. & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Éducatés et Sociétés*, 15 (1), 19-43.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, No. 24, 67-77. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Poulet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (1999). Les compétences exigées à l'université: quelques hypothèses récentes. En: Louryan, S. & Thys-Clement, F. (Coord.). *L'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire: quelles missions pour chacun?* (pp. 56-67). Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et Formation*, 40, 43-57.
- Rey, B. (2005). Peut-on enseigner la problématisation? *Recherche et Formation*, 48, 91-105.
- Roegiers, X. (2008a). L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et iniquité. *Indirect*, N° 10, 61-77.
- Roegiers, X. (2008b). L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives. *Indirect*, N° 10, 78-89.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville, M. (2001). *La réussite à l'université, éclairages pédagogiques*. «Promouvoir la réussite à l'université». Table ronde organisée par Mme Françoise Dupuis. Ministère de l'Enseignement supérieur. Bruxelles, le 22 mars 2002. Recuperado el 14 de octubre de 2008 de:
<http://www.ulb.ac.be/preview1/poluniv-bxl/pole/collpoleo72.pdf>
- Romainville, M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris: Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Romainville, M. (2007). *Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre? Quelques leçons de la longue histoire des méthodes actives*. Actes du 4^e colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (pp. 181-188). Louvain: Presses universitaires de Louvain.

Rope, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoir et compétences*. Paris: L'Harmattan.

Sarremajane, Ph. (2001). La fábrica de los saberes escolares. *Épistémologie de la notion de transposition didactique. Penser l'éducation*, N° 2, 117-141.

Wouters, P. (1996). *La transition entre l'enseignement secondaire et l'université*, in *Pédagogies 11/97*. Louvain-la-Neuve: Editions Académia-Bruylant.

Cuadro 1a. Tipos de competencias profesionales

COMPETENCIAS BÁSICAS				
Aquellas competencias comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado del trabajo.		Son facilitadas por el sistema educativo en su formación básica, agrupadas por áreas.		
ÁREAS				
Lenguaje y comunicación	Matemáticas	Ciencia y tecnología	Cultura y sociedad	Subjetivas
Hablar	Calcular	Comprender los conceptos científicos.	Comprender los contextos nacionales desde una perspectiva intercultural.	Analizar críticamente.
Leer	Medir	Comprender los conceptos tecnológicos.		Tener creatividad.
Escribir	Comprender los símbolos matemáticos.	Comprender su impacto.		Tomar decisiones.
Escuchar		Comprender sus destrezas.		Saber transferir las habilidades a nuevos contextos.
Acceder y usar la información.				

(Fuente: Guerrero, 1999: 346-348)

Cuadro 1b. Tipos de competencias profesionales

COMPETENCIAS TÉCNICO-PROFESIONALES			
Son aquellas específicas de una profesión, que vienen facilitadas por la formación profesional del nivel correspondiente.			
Técnicas	Metodológicas o procedimentales	Sociales	Participativas u organizacionales
Capacidad o dominio experto, según el nivel, del desempeño profesional.	Capacidad de reaccionar ante dificultades, hallar soluciones, aplicar procedimientos y resolver problemas.	Ponen en práctica las relaciones con el entorno humano del centro del trabajo o actividad ocupacional.	Competencias relativas a la organización del trabajo en la empresa.
Conocimientos	Capacidad de transferir experiencias.	Capacidad de comunicar y colaborar con otros.	Capacidad de organizar y decidir.
Destrezas	Capacidad de adquirir destrezas y conocimientos.	Capacidad de mostrar comportamiento dirigido al grupo.	Capacidad de integrar e innovar.
Aptitudes	Capacidad de adaptarse a la situación.	Capacidad de relacionarse con otros, trabajar en equipo.	Capacidad de iniciar y participar.

(Fuente: Guerrero, 1999: 346-348)

Cuadro 1c. Tipos de competencias profesionales

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	
Son aquellas que, como su nombre lo indica, atraviesan distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios, según los diferentes niveles de realización profesional.	Incluyen los conocimientos aplicados a idiomas, informática y materias socioeconómicas, tales como el derecho, la economía, la sociología, la psicología.

(Fuente: Guerrero, 1999: 346-348)

Cuadro 1d. Tipos de competencias profesionales

COMPETENCIAS CLAVE	
Son aquellas de carácter profesional que resultan esenciales para formar parte activa y efectivamente de las nuevas formas de organización del trabajo, que resultan de los recientes y profundos cambios derivados de los avances tecnológicos y de los cambios en el comportamiento de los consumidores.	Su orientación se dirige a la capacidad de aplicar de modo íntegro habilidades y conocimiento en situaciones reales de trabajo.
Genéricas	Esenciales
Se aplican al trabajo en general, más que a tareas específicas de profesiones concretas.	Para la participación efectiva en el trabajo y en la formación continua. Marcan la diferencia en la adecuación al trabajo estable y de calidad. Representan las capacidades esenciales requeridas para desempeñar el trabajo con eficacia, y su contenido varía según los niveles esperados de rendimiento.

(Fuente: Guerrero, 1999: 346-348)

Cuadro 2. Variaciones de la definición de competencias

Una competencia	D´Hainaut (1988)	Raynal y Rieumier (1997)	Gillet (1991)	Perrenoud (1997)
Refiere a un conjunto de elementos...	De conocimiento de saber-hacer y de saber-ser.	De comportamientos.	Un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales.	De recursos.
que el sujeto puede movilizar...	(No precisado)	Esos comportamientos son potenciales.	Esos conocimientos están organizados en esquemas operatorios.	Esos recursos son movilizables.
para resolver una situación...	Tratamiento de las situaciones.	Una actividad compleja.	La identificación de una tarea problema y su resolución.	Un tipo definido de situaciones.
con éxito.	“Ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad”.	“Ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad”.	“Una acción eficaz”.	“Actuar eficazmente”.

Una competencia	Jonnaert, Lauwaers y Peltier (1990)	Meirieu (1991)	Pallascio (2000)
Refiere a un conjunto de elementos...	De capacidades.	Un saber identificado.	De disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva, contextual.
que el sujeto puede movilizar...	Esas capacidades se deben seleccionar y coordinar.	Ese saber identificado debe ponerse en acción.	La movilización se expresa por medio del concepto de disposición.
para resolver una situación...	La representación de la situación por el sujeto.	Una situación determinada.	Soluciones problema.
con éxito.	“Responder de manera más o menos pertinente a los requerimientos de la situación”.	“Una combinación apropiada de capacidades”.	“Una acción responsable, es decir, concebida, administrada y aplicada con todo conocimiento de causa”.

(Fuente: Denyer, Furnémont, Poulain & Vanloubbeeck, 2007: 37-38)