

LA CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS

Una Intencionalidad Curricular

Rómulo Gallego Badillo
Royman Pérez Miranda
Universidad Pedagógica Nacional
Santafé de Bogotá, Colombia

Resumen

En el presente artículo los autores hacen una discusión en torno al concepto de competencias desde la perspectiva constructivista, a la vez que muestran cómo este concepto redirecciona la formulación de los proyectos curriculares, vía la mejor inserción de los estudiantes en el mundo actual.

Palabras Clave: Competencias, constructivismo, proyecto curricular.

Abstract

In this publication, the authors present a discussion about the concept of mental abilities from the constructivistic perspective and the same time they indicate how this concept is of great value in the organization and formulation of curriculum projects making possible the insertion of students in the actual world.

Key Words: Competence, Constructivism, Curricular Project.

Introducción

La construcción de competencias como intencionalidad de los aprendizajes y de las enseñanzas, es una idea que se ha venido introduciendo poco a poco en la formulación y praxis de los proyectos curriculares. Dado que el término se suele asociar con el de competitividad en un mercado globalizado y, por ende, con la ideología neoliberal, parece existir cierto rechazo por parte de algunos educadores a tal introducción. No obstante, esta asociación parece proceder del desconocimiento de que el concepto de competencias, tal cual como se entiende en educación, emerge dentro de la mayoría de las nuevas teorías de la cognición. No hay que desconocer que se habla también de competencias cuando se especifican las habilidades y destrezas con que los operarios realizan su trabajo. Así, las competencias son saberes de ejecución que ellos utilizan, acudiendo a lo que saben para realizar eficazmente su tarea, sin requerir reflexionar sobre el por qué o el cómo de lo que llevan a cabo (Brooklin, A., 1997), de ahí que se trate de un hacer mecánico.

Hablar de saber de ejecución o saber de uso, remite a una discusión que se presentará más adelante, ha de distinguir entre utilizar una información en términos de algoritmos, aislada de su contexto

conceptual, estético, actitudinal y axiológico, ya que ello significaría una opción epistemológica que separa lo teórico de lo práctico. Esta opción es identificable: empiriopositivista, que como lo estableció Comte (1984), distingue arbitrariamente entre quienes investigan y descubren las leyes y aquellos que las aplican. Es esa la distinción que ahistóricamente habla de ciencias puras y ciencias aplicadas.

Tomar competencias por destrezas y habilidades puede verse reforzado si se atiende a lo estipulado por Gardner (1998), quien desde su Teoría de las Inteligencias Múltiples, al precisar lo que entiende por experto, afirma que es aquella persona que alcanza rápidamente un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de si sus métodos son novedosos o están en experimentación; esto es, un experto no requiere ser creativo para llevar a cabo de manera eficiente su labor.

La definición de Gardner de lo que es un experto remite a pensar que el desarrollo de las competencias que requiere para serlo, se puede lograr a través de un proceso de entrenamiento, en los términos en que fueron planteados por el behaviorismo en su versión del conductismo operante; posición ésta con la cual ese investigador manifiesta de manera expresa un desacuerdo dado que se inscribe teóricamente en las propuestas sobre cognición, que se elaboraron contra ese conductismo operante.

Los autores del presente artículo toman distancia en relación con estas miradas reduccionistas acerca de las competencias, ya que plantean sus conceptualizaciones desde epistemologías constructivistas, por lo que habría que decir de entrada, que las competencias hacen referencia a procesos de cognición de los cuales se dará cuenta.

Competencias y Teorías de la Cognición

Hay que recordar que fueron los lingüistas en su necesidad de construir teorías cognitivas opuestas a las behavioristas, quienes retomaron el concepto *competencias*. En particular, Chomsky (1965) es quien hace la redefinición, con miras a elaborar una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje. Inserta el concepto en el interior de una concepción abstracta sobre la estructura cognitiva y define competencias como capacidad y disposición para la actuación y la interpretación. Al respecto, sostiene que una distinción entre competencia y actuación es el requisito para una investigación seria sobre la conducta. Dentro de tal discusión piensa que (Chomsky, 1985), con respecto al conocimiento del lenguaje podría hablarse de adquisición, conocer y competencias en lugar de aprendizaje, conocer y conocimiento.

Nótese, en primer lugar, como Chomsky conceptualiza competencias empleando los conceptos de capacidad, de disposición, de actuación y de interpretación. Sobre la idea de capacidad habría que hacer una discusión posterior ya que esta categoría tiene, por lo general, connotaciones genéticas que tienen que ver con convicciones acerca de que la inteligencia es hereditaria algo con lo cual los constructivistas, desde las investigaciones de Piaget, están en total desacuerdo. Como disposición y actuación, es afirmable que, con ellas, el concepto de competencias se liga al de actitudes, por lo que las competencias tendrían necesariamente una componente actitudinal y, por tanto, serían a su vez cognoscitivas, afectivas, conativas o intencionales y comportamentales (Furió y Vilches, 1997). En lo que se refiere a la interpretación, hay que señalar que ella obedece a lecturas sistemáticas de aquello que

es objeto de comprensión; lecturas que se llevan a cabo desde las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1999), que el sujeto ha elaborado. En consecuencia, y para reiterarlo, el concepto de competencias no puede ser reducido a la idea de habilidades y destrezas o la ejecución mecánica de tareas.

En segundo lugar, obsérvese, además, que Chomsky hace equivalencias, siempre dentro de su teoría cognitiva del lenguaje, por una parte, adquisición y aprendizaje y, por otra, competencias y conocimiento. En lo tocante a la primera equivalencia habría que discutir si quien aprende adquiere mecánicamente del entorno cultural los significados y las formas de significar acordadas y que circulan en el mismo, o si, por el contrario, quien aprende construye activamente con los demás sus propios conceptos, categorías, y nociones (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983), como parecen demostrarlo los resultados de las investigaciones en torno a la enseñanza de las ciencias experimentales (Pérez Miranda, y Gallego Badillo, 1994). Desde esta última mirada, habría que examinar el problema de las competencias desde una aproximación constructivista de la cognición.

Para hacer justicia a Chomsky, en relación con la equivalencia que hace entre aprendizaje y adquisición es indispensable resaltar que él sostiene que nadie le enseña al niño el manejo de su lengua materna, por lo que se rompe, de esta manera, la relación histórica que liga enseñanza y aprendizaje. Se agregaría al respecto que ese aprendizaje de la lengua materna es un resultado de las interacciones cognoscitivas que el niño entabla con su ámbito cultural, social, político y económico paulatina y progresivamente desde su nacimiento.

Sobre la segunda equivalencia, competencia-conocimiento, hay que decir, con respecto al último término, que substantiva el conocer, que lo vuelve una cosa, un producto terminado, que podría no ser el más adecuado, ya que como el mismo Chomsky lo establece, las competencias son capacidades y disposición para la actuación y la interpretación y, por tanto, actividades cognoscitivas abiertas al futuro, a lo inesperado. Si todo conocer, como lo establece Kant, se traduce en un saber, y éste es un acuerdo de la razón consigo misma, entonces la equivalencia debería ser entre competencias y saber: saber pensar, saber interpretar y saber actuar desde sí para con las demás en el interior de contextos comunitarios específicos; algo que resalta el hecho de que las competencias hacen referencia a procesos de cognición.

La apertura al futuro y a lo inesperado ha de entenderse desde la mirada que interpreta y explica la actividad cognoscitiva a partir de los presupuestos de la teoría de sistemas dinámicos no lineales (Hayles, 1990); y, por tanto, de la complejidad, las cuales dan pie para aseverar que la actuación comunicativa en cuya base está la interpretación, juega en el interior de interacciones que siguen modelos que no pueden derivarse de las conceptualizaciones referentes a los sistemas mecánicos simples.

Por otro lado, Gardner (1998), dentro de su Teoría de las Inteligencias Múltiples, cuando especifica las competencias que han de desarrollar los alumnos del proyecto Arts-PROFEL (música, arte visual y escritura creativa) las precisa así:

1. Para la producción (hacer una composición o una interpretación musical, realizar una pintura o un dibujo; escribir imaginativa o creativamente).

2. Para la percepción (efectuar distinciones o discriminaciones; pensar de forma artística).
3. Para la reflexión (alejarse de las propias producciones o percepciones; o de las de otros artistas; e intentar comprender los objetivos, los motivos, las dificultades y los efectos conseguidos).

Si se destacó el hecho de que la definición de competencias de Chomsky posibilita una relación teórica con el problema de las actitudes, no se debe dejar de lado que esta propuesta sobre competencias; para reiterarlo, se hace a partir de una posición específica sobre la naturaleza de la inteligencia humana, tan discutible como se quiera. De esta manera habría que producir un discurso en el que las actitudes y las inteligencias posean una correlación coherente en cuanto a sus orígenes y a sus manifestaciones concretas.

Es interesante destacar que dentro de este proyecto educativo sólo se enlistan tres tipos de competencias, relacionadas las unas con las otras. Además de que para cada una de ellas se especifican unos pocos indicadores. Así, cuando alguien se educa para ser un productor de arte, ha de saber crear o interpretar una composición musical o pintar un cuadro o elaborar un dibujo o escribir un cuento o una pieza teatral. No se señala en parte alguna del proyecto, que esa educación se base en la repetición o copia de una obra ya existente. Téngase en cuenta, igualmente, que en términos artísticos toda interpretación de excelencia es virtuosa y, por tanto, siempre una recreación.

Quien se educa para producir ha de construir percepciones que van más allá del mirar, del observar, del captar; por eso los indicadores de esta competencia son, necesariamente, los del saber distinguir y discriminar y, por lo que es bastante significativo, saber pensar de manera artística; esto es, una percepción que se lleva a cabo a partir de una concepción estética del mundo, en el interior de una estructura conceptual, metodológica, actitudinal y axiológica (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1994), desde lo cual se hace posible esa distinción y discriminación.

Esa mirada interpretativa es en sí misma una reflexión que se interroga, cuestiona y toma distancia, es decir, es una lectura. De ahí que la competencia para la reflexión, sea en ese proyecto un ejercicio evaluativo y autocrítico. Es esta competencia una especie de metacognición, tal como lo señalan los indicadores estipulados, hasta el punto de que esta competencia parece aproximarse a la idea de aprendizaje total (Gallego Badillo, Pérez Miranda y Torres de Gallego, 1997), en el que el sujeto cognoscente lleva a cabo un triple reconocimiento: reconoce lo que ha elaborado, los procesos a través de los cuales ha realizado esa construcción y que es él quien la ha llevado a cabo.

Hay que agregar que tomar distancia de las propias producciones o percepciones, tanto como de las de otros artistas, es un reconocerse como tal para distinguir y discriminar qué es exactamente lo propio; cuáles son las influencias que se tienen de otros creadores; hasta dónde se puede responder por la autoría; qué es lo que se imita y se repite de los otros; o qué se retoma desde la propia mirada artística.

Resáltese, de nuevo, que el proyecto educativo anotado enumera tres competencias con un número limitado de indicadores; y además, tiene una duración entre seis y siete años. Así mismo, tales competencias son procesos que se inscriben dentro de una dinámica de permanente construcción y reconstrucción hacia un horizonte cuyo límite lo da el sujeto que aprende y los ambientes pedagógicos y

didácticos diseñados para tal efecto, amén de la disponibilidad de los recursos requeridos y las valoraciones sociales en torno al arte y a los artistas.

Con la puntualización de las habilidades requeridas para que cada alumno construya las competencias propuestas, en ningún momento se hace referencia a los entrenamientos requeridos para hacerse instrumentalmente virtuoso en aquella área artística en la que ha decidido ser competente, dado que es él quien desde su proyecto decide alcanzar sus propios niveles de ejecución para lo cual diseña, dispone y solicita los tiempos, los espacios y los recursos que para tal efecto requiere. El proyecto educativo ha de suministrar las oportunidades que cada alumno requiera para lograr su cometido. Subráyese que las habilidades y destrezas no son instrumentales, porque de ser así se estaría hablando de ellas como entrenamiento de operarios para la ejecución de tareas repetitivas, que hoy pueden desempeñar tecnofactos mecatrónicos.

De otra parte, si las competencias tienen, como se dijo, una componente actitudinal y son, en consecuencia, cognoscitivas, afectivas, conativas y comportamentales, emergen en el interior de la complejidad de la actividad cognoscitiva del ser humano; por lo que un proyecto curricular centrado en la construcción de competencias no podría, razonablemente, proponerse como meta que los alumnos elaboren un extenso número de competencias, para cuya construcción sería corto cualquier tiempo escolar, sin señalar el problema del tratamiento de la multiplicidad de indicadores requeridos.

Examinados los autores citados, ha de quedar claro, que todo planteamiento sobre el concepto competencias ha de hacerse en el interior de una determinada teoría de la cognición que combine sabiamente un modelo en el que las actitudes y la naturaleza de la inteligencia humana traduzca la emergencia de las competencias en los términos cognoscitivos anotados. Para reiterarlo desde las reflexiones precedentes, las competencias no pueden ser reducidas a la idea de habilidades y destrezas para el desempeño de un oficio repetitivo, salvo que las intencionalidades curriculares apunten al entrenamiento de operario.

Una Perspectiva Constructivista

Combinando la definición de Chomsky y la precisión de Gardner, habría que anotar que toda interpretación en el campo de saber que se quiera, es una producción del sujeto; ya que, como tal, en principio, esa producción no hace parte en sí de la estructura de ese saber y le pertenece, en consecuencia, al sujeto que la elabora. En este sentido depende desde dónde él percibe que se halla ligada a sus ideas, a sus creencias, a sus esquemas cognoscitivos y a sus estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas.

Esas estructuras son también construcciones de ese sujeto en comunidad, ya que no le vienen dadas, por la simple condición de pertenecer al género humano. Hay que sostener, además que dicha elaboración no procede parte por parte por lo que es un proceso holístico. Es así, porque lo conceptual es metodológico, a la vez que éste es conceptual. Comprometerse en la construcción de un saber implica, necesariamente, la construcción de unas actitudes positivas hacia ese saber, algo que conlleva una aproximación cognoscitiva al mismo, ya que nadie puede elaborar tales actitudes sin esta condición. Esas actitudes son actuacionales y afectivas; por lo que son metodológicas y por tanto conceptuales. Lo

afectivo se entronca, por un lado, con la simetría del saber y, por tanto, con la erótica que genera, por lo que esa aproximación al saber ha de ser o producir toda una experiencia estética. Lo axiológico tiene que ver con la valoración que el sujeto hace del saber, y con la valoración que el sujeto hace del saber, y con la que la sociedad posee del mismo.

En este orden de ideas, toda producción es una actuación cognoscitiva que se haya afectada tanto por la interpretación previa que le subyace, como por el deseo y la voluntad de actuar del sujeto de una determinada manera. Agréguese que toda actuación, se realiza en el seno de un colectivo, por lo que se haya mediada por los juicios de valor del sujeto que actúa y por los que emergen de las normas acordadas por ese colectivo, requisito éste, necesario para llevar a cabo de manera comportamental esa actuación; un actuar eminentemente reflexivo enmarcado en los constructos conceptuales, metodológicos, actitudinales, estéticos y axiológicos del sujeto y de los aceptados por el colectivo.

Si lo comportamental es una especificidad de la manifestación externa de lo actitudinal y éste depende de lo metodológico y actitudinal de las estructuras cognoscitivas del sujeto, entonces, es sistemático, persigue un fin que ha sido planificado y requiere de unas habilidades y destrezas específicas exigidas por la intencionalidad. Puesto que la intencionalidad es producir algo para sí y para los otros, ese producto, en primer lugar, revierte sobre la estructura cognoscitiva del sujeto y, en segundo lugar, es interpretado y evaluado desde las normas de producción del colectivo, por lo que el sujeto que ha hecho la elaboración ha, entonces, de saber realizarla dentro de los patrones que su marco conceptual y metodológico determinan y saber presentárselo a los otros en los términos de las exigencias de calidad que se han acordado. En esto intervienen compromisos afectivos que inciden en la virtuosidad de las habilidades y destrezas indispensables que ese sujeto se exige a si mismo.

Ese someter a consideración de los otros lo producido conduce a una valoración del sujeto, por parte del colectivo, el cual, desde su juicio dirá que ese sujeto es competente en la construcción de aquello que presenta. De hecho, es competente frente a otros que se ocupan de lo mismo, de donde deviene la atribución de calidad y excelencia, las cuales distinguirán esa cualidad entre varios igualmente competentes. Aquí las competencias adquieren una nueva dimensión, la cual va mucho más allá de las simples habilidades y destrezas. Dos sujetos pueden manejar de manera virtuosa sus mismos instrumentos, pero no por esto producir con calidad y excelencia.

La reversión de lo producido sobre la estructura cognoscitiva del sujeto incide de dos maneras: una, en cuanto corrobora los presupuestos desde donde hizo la elaboración y por consiguiente se convierte en una especie de apoyo empírico (Lakatos, 1983) de su estructura cognoscitiva. En este caso el sometimiento a los otros del producto se haya sustentado en un discurso descriptivo explicativo y propositivo de confiabilidad y, en este sentido, se hace desde la seguridad de que es él quien se está presentando a través de ese producto y ese discurso y por tanto respondiendo por sus construcciones.

Otra, referida al hecho de que lo producido no corrobore el marco teórico y metodológico lo cual, ha de conducirlo a una revisión crítica de sus estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas; revisión ésta que aplaza la presentación de lo producido ante el colectivo, algo que habla a favor de la posición ética del sujeto. En este caso entraría también a analizar sus competencias y habilidades y destrezas que ha puesto en juego. Su compromiso es, entonces, la reconstrucción de sus estructuras y en consecuencia, de sus competencias.

Esta revisión crítica, con miras a reconstruir las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales, es un indicativo de la clase de competencias que la persona ha elaborado; incluso, son ellas las que le exigen la decisión de reconstruir y construir nuevos instrumentos, que requerirán de otras habilidades y destrezas.

Parece ser claro, entonces, que no se pueden construir competencias a partir del entrenamiento para el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas de tipo puramente mecánico, puesto que es el compromiso cognoscitivo y actuacional del sujeto el que determina la clase de habilidades y destrezas que debe poner a punto con miras a hacer manifiestas las competencias que persigue en términos de estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas reconocibles y avalables por él mismo y por el colectivo de especialistas dentro del cual aspira a pertenecer y en el que pretende descollar. En este sentido, el virtuosismo de las habilidades y destrezas aparece en la encrucijada de los intereses individuales y las exigencias comunitarias.

Competencias como Construcción

Del análisis anterior se deduce que formular el problema de la reconstrucción y construcción de competencias en un saber determinado sugiere, primero, que no puede hacerse de manera aislada, como sucede en aquellos casos en los que se persigue el entrenamiento de operarios para la ejecución de un oficio repetitivo; segundo, y aun cuando parezca redundante, tiene necesariamente que llevarse a cabo en el interior de una teoría explícita de la cognición, con sus respectivos compromisos epistemológicos en la que se de cuenta de las razones sociales, culturales, políticas y económicas por las cuales el sujeto cognoscente opta, desde sí mismo, por construir el tipo de competencias que le van a generar pertenencia, reconocimiento y realización de su proyecto ético de vida.

Esa teoría de la cognición, en la complejidad dentro de la cual se ha inscrito el concepto de competencias, ha de saber discurrir en un marco de sutilezas que combine el principio de que cada quien se construye, como proyecto de vida, en el seno de los otros y con los otros. Pero, además, que ha de ser él dentro de cada colectivo, lo mejor que él aspira a ser bajo el imperativo de colaborar en la realización de los otros: la razón social y ética de las competencias en la que los otros también tienen que lograr sus proyectos éticos de vida; exigencia ésta que demanda del colectivo la creación de oportunidades para otros.

Sostener que las competencias son construcciones del sujeto cognoscente en y con su colectivo es dejar sentado que, al igual que las actitudes, no le vienen dadas por herencia o de manera congénita, de tal forma que sean especies de potencialidades por desarrollar o que se hacen manifiestas espontáneamente, de acuerdo con condiciones ambientales aleatorias. De ahí que no cabría al respecto, la categoría de desarrollo sino la de reconstrucción permanente de las mismas en razón de los compromisos que se derivan de su proyecto ético de vida y de las negociaciones que ha de establecer con los otros, para hacer viable ese proyecto.

La construcción y reconstrucción de las competencias que cada quien aspira poner a punto, son entendibles, ya que esa construcción y reconstrucción va emergiendo de la dinámica no lineal y compleja propia de la elaboración de significados, formas de significar y de actuar sistemáticamente,

con las cuales cada quien se va otorgando sentido a sí mismo y atribuyendo sentido al conjunto de interacciones comunitarias dentro de las cuales ha decidido crear pertenencia. Puesto que tales construcciones no son definitivas y obedecen en cada tiempo y lugar, a las expectativas que van propiciando y a las cuales ha de hacer frente cada sujeto a los proyectos históricos-políticos de las diferentes comunidades, entonces la dinámica de esos proyectos exige reconstrucciones para enfrentar los retos que ella misma crea. Es de suponerse que esas expectativas y metas son siempre cambiantes en las sociedades abiertas.

Admítase, en gracia de discusión, y por la conexidad que se ha establecido con lo actitudinal, que las competencias se construyen y reconstruyen en la medida en que se elaboran y reelaboran las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas, que le dan su existencia. Esas elaboraciones y reelaboraciones, para insistir, sólo son factibles en una relación cooperativa con los otros, en la que llegar a ser competente en un saber demanda un trabajo colectivo en el cual la construcción y reconstrucción de las competencias tienen como referente indispensable la realización de los otros. Son las construcciones y reconstrucciones de las competencias de los otros las que crean los retos que cada uno de los miembros del colectivo se da a sí mismo en este proceso.

A manera de síntesis, sería afirmable que la construcción y reconstrucción de competencias emergen en cada sujeto de la elaboración y reelaboración de sus estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas en la medida de la clase de sus interacciones que establece con los demás del colectivo en cuanto a que, para reiterarlo, ese colectivo configura el ámbito actuacional al que el sujeto desea pertenecer y, de esta manera, con el tipo de exigencia que dicho sujeto ha de convertir en reto para pertenecer como uno de los mejores.

Habría que puntualizar en que construye competencias en algo que no conoce, por lo que éstas tienen un componente cognoscitivo indispensable; algo que significa una necesaria aproximación del sujeto al saber. Como algo análogo sucede con las actitudes, podría entonces afirmarse que los procesos de elaboración de competencias y de actitudes están imbricados e interactúan de manera fluctuante (no lineal y complejo), influyendo el uno sobre el otro. Puesto que la aproximación cognoscitiva se hace desde lo que el sujeto ya sabe, resulta necesario triangular construcción de saber, de actitudes y de competencias; por tanto es menester concluir que las reconstrucciones hay que plantearlas para esta totalidad.

Al hablar de construcciones y reconstrucciones conceptuales, metodológicas, estéticas, actitudinales y axiológicas, se está poniendo de presente el posicionamiento dentro de una concepción específica de aprendizaje, la cual es una elaboración propia de los pedagogos y didactas de las ciencias experimentales (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1999b). Si esa concepción de aprendizaje se sintetiza en términos de construcción y reconstrucción de nuevos significados, formas de significar y de actuar, se ve entonces cómo, en lo tocante a las competencias, éstas no son una consecuencia lineal del proceso de aprendizaje. La introducción del concepto competencias direcciona el sentido de ese aprendizaje, por cuanto quien aprende lo hace desde la intencionalidad de involucrarse en las interacciones de una comunidad de manera competente.

Si ese examen se hace desde la teoría del aprendizaje total, la superación de los reduccionismos mecanicistas que se inicia con la introducción de lo estético, lo actitudinal y lo axiológico, que continúa con la incorporación del problema de las competencias, parece culminar con el establecimiento de que quien aprende lo hace desde tres reconocimientos: reconoce las reconstrucciones y construcciones que

está llevando a cabo, las formas metodológicas que direccionan ese proceso y que es él y desde sí quien está comprometido con dicha producción, identificándose en ella. Podría decirse, entonces, que es este triple reconocimiento el que lo lleva a examinar hasta dónde realmente se está haciendo competente en eso que está construyendo.

Si se asume la enseñanza como la organización de ámbitos pedagógicos y didácticos y para propiciar experiencias de aprendizajes (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1997), y estos aprendizajes están direccionados por la reconstrucción y construcción de unas competencias previamente especificadas, entonces, quienes diseñan esos ámbitos han de formular y poner en práctica unas estrategias pedagógicas y didácticas que les posibiliten a los estudiantes esas reconstrucciones y construcciones, centradas en las interacciones de los miembros del colectivo aula; algo que obliga, necesariamente, a redefinir el papel de los profesores, de los estudiantes y de los contenidos curriculares.

Un Proyecto Curricular Centrado en Competencias

La palabra griega de la cual se deriva la castellana competencia, es *agon*, y *agonistes* es aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con el compromiso de salir victorioso y por tanto de aparecer en la historia. Esta connotación, en los tiempos homéricos, adquiere sentido en razón de que la *areté* suprema a la que aspiraba todo ciudadano griego, era ser triunfador en el combate, adquirir la condición de héroe y, por tanto, ver su nombre destacado en la historia y su efigie memorada en el mármol. La educación inicial griega estaba dirigida a alcanzar esa *areté*, la virtud suprema. A partir de Pitágoras y con Platón y Aristóteles, esta *areté* cambia en el horizonte de sentido de ser el mejor en el saber; el constructor de teorías de mundo como direccionadoras de proyectos políticos, es decir, las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias epistemológicas y cognoscitivas.

Haciendo un salto histórico necesario, con la modernidad y la industrialización, esa *areté* ligada a la autoconstrucción de competencias, se va a traducir en la necesidad de construir teorías científicas y tecnológicas, que persigan ordenar un mundo en el que las relaciones económicas se fundamentan en la creación de un mercado para los productos de esas teorías, razón por la cual se transforman en mercancía. En consecuencia, en la actualidad, sólo aquellas comunidades que han creado las condiciones para producir saberes científicos y tecnológicos, como también el mercado para las mercancías que de ellos se derivan, son las que hacen protagonismo (*protos-agonos*); forman a sus nuevas generaciones en la construcción y reconstrucción de las competencias requeridas para tal efecto.

Con la modernidad, el ser humano reconceptualiza el sentido de su existencia en el mundo y comprende que su destino no le viene dado. En este sentido aquello a lo que aspira a ser ha de construirlo y responder por ello. Es en este contexto histórico en el que se retoma la idea de proyecto, eso de construir un mundo para sí, que hace de cada vida un proyecto y, por tanto, exige la creación de una ética consecuente.

De manera concomitante, el concepto de proyecto que instaura la Modernidad aparece dentro de la convicción de que hay que ordenar, controlar, intervenir y transformar un ámbito actuacional para obtener unos resultados previamente estipulados al que le subyace ideológicamente la intencionalidad

humana de dominio que desde la modernidad se aparta radicalmente del señorío medieval. Es en este orden de ideas en el que el concepto de proyecto requiere al de evaluación, en cuanto a que es una inversión de esfuerzos y recursos dirigidos a la obtención de metas predeterminadas. Agréguese que son las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas que exige la modernidad las que crean el derecho a la educación, esto es, educar en el interior de esa prospectiva. De cualquier manera es la Modernidad la que hace de la educación para todos un proyecto acorde con las condiciones que ella crea.

El mundo actual de las exigencias educativas es una consecuencia compleja de lo que la modernidad inauguró e hizo posible, hasta el punto de que se exige y subraya la necesidad de que las instituciones educativas funcionen dentro de la cultura de proyecto, concretable en los proyectos educativos institucionales, en la convicción de que los currículos sean necesariamente proyectos de investigación (Stenhouse, 1991) acotados espacial y temporalmente.

La racionalidad es evidente. Esos proyectos curriculares han de centrarse en la elaboración de ambientes pedagógicos y didácticos que propicien experiencias de aprendizaje con miras a que los alumnos y alumnas construyan y reconstruyan competencias, de tal manera que les posibilite una formación para insertarse, de manera exitosa, en las relaciones de producción de bienes y servicios. De esta manera, esos proyectos curriculares han de especificar, como se dijo, para un espacio y tiempo determinados, un número de competencias dentro de los límites de la escolaridad, precisando los indicadores mediante los cuales los responsables del proyecto curricular pueden emitir un juicio acerca de las formas cognoscitivas particulares a través de las cuales cada alumno o alumna, desde su propio compromiso, llega a ser competente de conformidad con su proyecto ético de vida.

Por supuesto, y de conformidad con los proyectos culturales, sociales, políticos y económicos de cada comunidad, los proyectos curriculares han de especificar, in situ, un número razonable de competencias para que los alumnos las construyan y reconstruyan. La racionalidad del reconocimiento del otro, obliga a negociar con ellos las propuestas incorporando, además, aquéllas que ellos quieran elaborar.

Esa especificación mínima del tipo de competencias ha de estar justificada y devenir de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, didácticos y curriculares del proyecto; fundamentos en las que tales competencias emergen dentro de la teoría cognoscitiva que lo vertebrada. Desde la perspectiva constructivista, como ha quedado establecido, si el proyecto curricular sigue dicho compromiso epistemológico, las competencias no pueden ser reducidas a un desarrollo de habilidades y destrezas mecánicas, ya que de esta manera, caería en forma incoherente, en el conductismo operante, otra versión empirista positivista.

Cuando un proyecto curricular se formula centrado en la reconstrucción y construcción de competencias, son éstas las que direccionan los contenidos y las formas de trabajarlos pedagógica y didácticamente hasta el punto de romper las estructuras y las lógicas históricas de las disciplinas. Es así, por cuanto el problema de las competencias precisa de enfoques inter, co y transdisciplinarios. De esta forma, las evaluaciones respectivas no se remiten a la repetición de unos contenidos, sino a la emisión de un juicio de si el proceso les está posibilitando a los estudiantes esas reconstrucciones.

El problema que emerge para la planeación curricular, es el hecho de que esas reconstrucciones y construcciones, como un proceso creativo, sigue una dinámica no lineal y, en consecuencia, va creando

futuro, rompiendo la simetría temporal y estableciendo distinciones entre pasado, presente y futuro. Las competencias que se van construyendo pueden ser diferentes de todas las inicialmente planteadas como meta del proyecto. Caso que no se presenta cuando los objetivos apuntan a la formación de un individuo, para desempeñar una tarea específica, a lo que le cabría, como ya se ha sostenido, el entrenamiento para exhibir y practicar unas y determinadas habilidades y destrezas. El par categorial reconstrucciones-construcciones, exige un currículo flexible o mejor, que éste se formule siguiendo la dinámica inherente a tales categorías.

La cultura de proyecto conlleva a la evaluación. Es por esto que la evaluación tiene que ser del proyecto curricular y surgir de su estructura. En consecuencia, los profesores, los estudiantes, los exalumnos y la comunidad educativa se convierten en fuentes de información con miras a emitir un juicio acerca de si cada proyecto está generando o no los impactos culturales, sociales, políticos y económicos para los cuales se formuló y se puso en práctica. En esto del impacto, no deben quedar por fuera los beneficios que ha de reportar, tanto a la institución educativa, como al equipo de profesores responsables del mismo.

Puntualizando en los alumnos como fuente de información, el juicio ha de encaminarse a precisar si están reconstruyendo y construyendo las competencias estipuladas. La realización de dicho trabajo exige que la institución educativa, en cuanto a los profesores se refiere y, por lo mismo, se transforme en una comunidad académica de especialistas en la que cada uno de sus miembros lleve a cabo, en forma mancomunada, su práctica pedagógica y didáctica en la intencionalidad precisada.

Obsérvese que todos los planteamientos anteriores han insistido en un presente continuo en la óptica de una ontología heráclitea y por tanto, distinta a la parménidea. En esta perspectiva se toma distancia con respecto a la lógica aristotélica del tercero excluido, esto es, de los conjuntos de los que son y de los que no son, para aproximarse a la lógica de los conjuntos borrosos (Kosko, Isaka, 1993).

Conclusión

Los autores del presente artículo piensan que han puesto sobre el tapete la necesidad de convocar a los interesados, pedagogos y didactas, a una discusión rigurosa en torno al estatuto conceptual de las competencias y las consecuencias teóricas que trae la praxis de unos currículos centrados en competencias.

El problema que las reflexiones hechas en este artículo plantea a los pedagogos y didactas, es el introducirse en un cambio paradigmático: salir de una posición mecanicista simple, para introducirse en aquellas que suministran las ideas constructivistas, en el seno de la perspectiva no lineal y compleja inherente a la convicción de que el proceso transcurre como reconstrucciones y construcciones.

Implica, igualmente, tomar distancia en relación con la creencia de que las actitudes y las competencias son capacidades innatas o congénitas, potencialidades con las cuales se viene al mundo y que el trabajo pedagógico y didáctico ha de encargarse de desarrollar; porque de ser así, ello significaría que cada ser humano estaría predestinado para desempeñarse en un oficio o profesión y no en otro u otra.

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Segunda edición. México, Editorial Trillas.
- Brooklin, A. (1997). *El Capital Intelectual*. Buenos Aires, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Comte, A. (1984). *Curso de Filosofía Positiva (Lección 1 y 2)*. Barcelona, Ediciones Orbis.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Chomsky, N. (1985). *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Barcelona, Planeta Agostini.
- Furio, C. y Vilches, A. (1997). La dimensión afectiva del aprendizaje de las ciencias: actitudes hacia las ciencias y relaciones ciencia, tecnología y sociedad. En: *La Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*. Barcelona, I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1999a). Aprendibilidad, Enseñabilidad, Educabilidad. Una discusión. En: *Revista Colombiana de Educación, (en prensa)*.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1999b). *El Problema del Cambio en las Concepciones Epistemológicas, Pedagógicas y Didácticas en Estudiantes de la Maestría en Docencia de la Química*. Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1994). *Representaciones y Conceptos Científicos. Un programa de Investigación*. Santafé de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Química.
- Gallego, R., Pérez, R. y Torres de G. L. (1997). El concepto de aprendizaje total. Una aproximación teórica. *Estudios en Pedagogía y Didáctica*. 2(1) 4-13.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Hayles, N. K. (1993). *La Evolución del Caos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kosko, B. E Isaka, S. (1993). *Lógica Borrosa*. Investigación y Ciencia, 204, 60-65.
- Pérez, R. y Gallego, R. (1994). *Corrientes Constructivistas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.

Los Autores

Rómulo Gallego Badillo

Royman Pérez Miranda

Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional

Departamento de Química

Santafé de Bogotá. Colombia.

Datos de la Edición Original Impresa

Gallego, R. y Pérez, R. (1999, Junio). La construcción de competencias. Una intención curricular. *Paradigma*, Vol. XX, N° 1, Junio de 1999. / 7-29.