

ENSAYOS

*EL ENFOQUE DE LA FORMACION PROFESIONAL EN TORNO A LA
GENERACION DE COMPETENCIA: ¿EJERCICIO IMPOSTERGABLE O “LO QUE
SUCEDIO A UN REY CON LOS BURLADORES QUE HICIERON EL PAÑO”?*

Focusing competence as the objective of professional formation: a top-priority exercise
or “what happened to a king with the swindlers who made the fabric”?

“Y vestido de esta forma, es decir, totalmente desnudo, montó a caballo para recorrer la ciudad;
por cierto era verano y el rey no padeció frío.” *El Conde Lucanor, Cuento XXXII*

Guido Ruiz Barría

Instituto de Farmacia, Universidad Austral de Chile,
Campus Isla Teja, Casilla 567, Valdivia, Chile.
guidoruiz@uach.cl

Resumen

Desde finales del siglo XX se ha venido promoviendo, tanto en Europa como en Latinoamérica, un cambio en las orientaciones curriculares y metodológicas en la formación profesional universitaria. Dicho cambio se sustenta fundamentalmente en el paradigma de formación centrada en el estudiante, el cual se plantea como estrechamente vinculado a la formación orientada al desarrollo de competencias profesionales, al menos en las regiones anteriormente señaladas. En el presente ensayo se plantea que las dificultades observadas en muchas universidades de Europa y Latinoamérica para ejecutar las consecuencias derivadas del nuevo paradigma se originan en la existencia de confusiones semánticas y errores categoriales en el *lenguajear* de los profesores, los que impiden una verdadera ampliación epistemológica. Para fundamentar este planteamiento, se discuten brevemente algunas características propias de ambos paradigmas. Se analizan críticamente las limitaciones del nuevo paradigma y los riesgos que acarrea el abrazarlo adoptando una terminología confusa y no estandarizada, sin espíritu crítico. Se distinguen y discuten algunos de los factores de confusión de orden semántico y errores

Abstract

From the endings of the XX century, a change in the curricular and methodological guidelines for professional formation at the universities has been promoted in Europe and Latin America. This change is raised fundamentally in the paradigm of learner-centered teaching, which has been closely linked to the competencies-oriented professional formation approach, at least in the world regions already mentioned. In the present essay, semantic confusions and categorical mistakes in the *languaging* of teachers are proposed as the origin of the common difficulties observed in many European and Latin American universities to execute the consequences of the paradigm shift, since these confusions and mistakes are acting as disruptors for a real epistemological widening. To give support to this statement, some characteristic features from both, old and new paradigms, are primarily discussed. Then, the limitations of the new paradigm and the risks derived of embracing a confusing, non-consensuated terminology are critically analyzed. Some confusing factors and categorical mistakes are also distinguished and discussed, with special emphasis on the Spanish term *competencias* (competencies). Finally, a

categoriales que impiden la transformación epistemológica requerida, con especial énfasis en el término *competencias*. Finalmente se propone una reflexión acerca de las posibles contribuciones en la formación profesional actual desde un punto de vista que va más allá del antiguo paradigma pero no se ve afectado por las limitaciones del nuevo paradigma.

Palabras clave: competencia, aprendizaje, universidad, errores categoriales, constructivismo.

reflection on possible contributions to the current professional formation is proposed, starting from a point of view that goes beyond the old paradigm but is not affected by the current limitations of the new paradigm.

Key words: competency, learning, university, categorical mistakes, constructivism.

I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Desde hace algunos años varias universidades europeas y latinoamericanas vienen soportando una paulatina reforma o reorientación consciente y controlada de sus procesos formativos profesionalizantes. Dado que dichos procesos son desarrollados, observados y explicados por seres humanos, una reorientación consciente y controlada de tales procesos implica necesariamente una transformación epistemológica en los humanos, una reexplicación y redefinición de muchos conceptos y, por cierto, una reformulación semántica que repercutirá en el *lenguaje* entre los humanos que desarrollan, observan y explican los procesos formativos. La reforma o reorientación a la que hago referencia es consciente y pretende ser controlada, en tanto se basa en un cambio del paradigma¹ que explica los procesos formativos profesionalizantes. Este cambio del paradigma educacional lleva la antigua explicación informacionista del proceso de formación, vale decir, de un proceso de entrega o traspaso de información profesional específica por parte del profesor a los estudiantes, hasta una nueva explicación, como un proceso en que se expone al estudiante a experiencias formativas que lo transformarán en un profesional competente. Referencias respecto al cambio del paradigma pueden encontrarse en innumerables ensayos y documentos académicos publicados los últimos años en Europa y Latinoamérica. Este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje nace, muy probablemente, de la convergencia de varios fenómenos más o menos independientes: por un lado, muchas de las teorías del aprendizaje que cobraron fuerza durante la segunda mitad del siglo XX, generadas por autores como Piaget y Vigotsky, explican el proceso de aprendizaje como un proceso centrado en, y que es propio y natural de, el ser que aprende. Vale decir, son teorías que replantean la educación como la facilitación del aprendizaje (para una interesante discusión sobre el abuso de la perspectiva constructivista en educación, sugiero leer el ensayo de Anderson *et al.* 1992). Por otro lado, desde hace ya varias décadas y sin un análisis teórico exhaustivo de por medio, la escuela profesionalizante estadounidense viene haciendo énfasis en comprobar que los nuevos profesionales son capaces de resolver eficientemente problemas reales y complejos propios de su actividad laboral. La perspectiva estadounidense realiza esto actualmente mediante el aprendizaje basado

¹ El uso de esta expresión en este ensayo es pertinente y conveniente. El autor no se hace cargo del abuso que se ha hecho de esta expresión desde que fue acuñada por Thomas Kuhn.

en problemas y la evaluación mediante simulaciones o prácticas en terreno (Bresciani 2006; Kennedy 2007; Mezeske y Mezeske 2007). Finalmente, desde finales del siglo XX autores europeos comenzaron a reflexionar y escribir en torno a un concepto aparentemente descuidado por las escuelas profesionales, que es aquel descrito por el término *competencia*. Así, un gran número de ensayos teóricos y teorizantes se han escrito durante los últimos años en torno a este término y al concepto asociado a éste, a su significado y a sus muchas implicaciones en la formación profesional. Cito aquí algunos ensayos interesantes y sólo a modo de referencia general: Bunk 1994; Onstenk 1997; Paquay *et al.* 1998; Le Boterf 2000. Llama la atención que este súbito interés en la competencia se haya manifestado a estas alturas en Europa y Latinoamérica, puesto que en los Estados Unidos el concepto de educación superior orientado a generar competencia fue discutido y promovido por algunos autores ya en la década de los setenta y ochenta, sin haber prosperado excesivamente (Grant 1979; Eraut 1994). De un modo u otro, los fenómenos anteriormente descritos han influenciado a las universidades europeas que, tras firmar el acuerdo de Bolonia, han decidido normalizar la formación profesional en los países asociados, mediante la puesta en marcha del proyecto Tuning para Europa (González y Wagenaar 2002), el que posteriormente se ha extendido a Latinoamérica. Así, la revisión y la normalización de los currículos y la implementación de cambios se han planteado desde lo que se considera el nuevo paradigma en formación profesional: el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante que, en los países hispanoamericanos, se han planteado como íntimamente asociado al desarrollo de las llamadas competencias profesionales.

Tal como señalé al comenzar este ensayo, el hacer efectivo este cambio consciente de paradigma y los cambios procedimentales asociados a éste, demanda necesariamente una transformación epistemológica y semántica basada en el conocimiento del nuevo paradigma. Quiero dejar claramente sentado el que asumo que es lógico y efectivo plantear que el aprendizaje es un proceso natural e independiente de las teorías que intenten explicarlo, y que se desarrollará siempre y de cualquier modo, toda vez que haya un ser vivo –ergo inteligente–, quien desarrollará el proceso, y un testigo que distinguirá los cambios conductuales de este que asume como congruentes con los estímulos ambientales (Maturana 1982; Ruiz 2008). En otras palabras, el aprendizaje como proceso biológico será siempre independiente de las teorías que lo expliquen. ¿Por qué, entonces, sostengo que en este caso es tan necesaria la transformación epistemológica para el cambio de paradigma y las operaciones derivadas de éste? La respuesta es la siguiente: al desarrollarse continuamente un proceso, las sociedades pierden conciencia de la perspectiva epistemológica desde la cual el proceso se interpreta, explica y caracteriza. En los humanos la distinción colectiva y coordinada de un proceso se realiza en el dominio del lenguaje. Por ello, cualquier distinción colectiva está amparada por el *lenguajear* respecto a lo distinguido. Con el correr del tiempo y dados los cambios generacionales dentro de las sociedades humanas, las perspectivas epistemológicas desde las cuales se describen los procesos suelen aparecer como únicas e indisolubles del proceso en sí y, al perderse la noción de perspectivas alternativas, se vuelven falsamente incuestionables o absolutas. Luego, al intentar establecer una reorientación consciente, un cambio operacional en un proceso biológico y social complejo basándose en un cambio de la perspectiva epistemológica que explica el proceso, es absolutamente necesario el que se genere también una transformación epistemológica en quienes participan del proceso, la

cual ha de ser consciente al menos en aquellos quienes deberán consolidarla socialmente en el lenguaje y describir sus consecuencias operacionales. En el caso en cuestión, la transformación epistemológica consciente ha de ocurrir en los docentes y en quienes coordinan los procesos formativos en las universidades. Dicha transformación ha de ser conductualmente contrastable con una expectativa en los seres humanos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes y gestores de los procesos formativos. Dicho de otro modo, el cambio de paradigma demanda un aprendizaje por parte de estos actores.

Aún sin haber realizado una investigación sociológica cuantitativa en las universidades, la cual en estos momentos sería probablemente inviable desde el punto de vista metodológico y factual, sostengo que en las universidades hispanoamericanas el aprendizaje del nuevo paradigma no se ha producido en un grado significativo. Mi planteamiento se basa en una revisión bibliográfica de fuentes de información primarias y en la revisión de diversos documentos académicos oficiales de universidades hispanoamericanas. No puedo desconocer, además, constantes constataciones empíricas realizadas desde mi desempeño académico como director de una carrera biomédica en una importante universidad chilena. Paso, pues, a describir ahora algunas de las observaciones referidas:

- 1) Es muy habitual distinguir en escritos y conversaciones de aquellos docentes o gestores de procesos formativos que pretenden –con mayor o menor entusiasmo, conocimiento y autoridad– adoptar las transformaciones metodológicas derivadas del nuevo paradigma, expresiones que evidencian desconocimiento de la existencia de un nuevo paradigma como teoría explicadora del proceso de aprendizaje.
- 2) Se pueden identificar expresiones orales y escritas de docentes o gestores de procesos formativos que, en el afán de ejecutar procedimientos supuestamente derivados del conocimiento del nuevo paradigma, realizan una suplantación terminológica que no lleva asociado un cambio conceptual ni menos epistemológico. Para clarificar cito algunos ejemplos en los que se puede reconocer la vacuidad de la suplantación:
 - “En este curso se entregarán habilidades, conocimientos o competencias”.
 - “El estudiante recibirá las competencias”.
 - “La competencia a desarrollar es la capacidad para...”
 - “Las *competencias* del curso son las siguientes... –a continuación se enumeran los contenidos del curso, vale decir, lo que en el antiguo paradigma eran las materias a revisar–”.
- 3) Una situación habitual es la que en los programas de cursos (o asignaturas o módulos) se plantee la evaluación de competencias a desarrollar (o a “adquirir”) en tal curso, que de algún modo contribuirán a la competencia profesional. Como argumentaré más adelante, sostengo la competencia profesional como atributo, no posee una estructura fractal disgregable en pequeñas competencias o subcompetencias *ad infinitum*. Dicha noción definitivamente no proviene del cambio de paradigma, y puede llegar a ser contraproducente o, a lo menos, inútil.

Planteo en el presente ensayo que las dificultades observadas en muchas universidades para conocer el nuevo paradigma y ejecutar sus consecuencias metodológicas se basan en la existencia de severos factores de confusión para abordar el nuevo paradigma, los cuales distinguiré a lo largo de este ensayo. A continuación discutiré brevemente algunas

características propias del antiguo paradigma y otras del nuevo paradigma, siendo éstas las que tornan compleja la transición o ampliación efectiva de uno a otro. Además, analizaré las limitaciones del nuevo paradigma y los riesgos que acarrea el querer abrazarlo adoptando una terminología a menudo confusa y no estandarizada, sin un espíritu crítico. Finalmente presentaré algunas acciones procedentes para la formación profesional actual y futura que, a mi juicio, nos sustraen del antiguo paradigma y merecen ser ejecutadas sin temor a las limitaciones actuales del nuevo paradigma.

II. ACERCA DEL ANTIGUO PARADIGMA: LA FORMACION DEL SABIO COMPETENTE

Durante siglos, y de un modo independiente a las muchas teorías del aprendizaje que fueron surgiendo, el concepto de formación profesional se proyectó desde una perspectiva epistemológica “informacionista”, o instructivista o cognitivista. Dicha perspectiva fue asumida históricamente y de un modo natural e inconsciente por quienes participaban de los procesos formativos y finalmente por las sociedades occidentales. Desde el paradigma informacionista se planteó y explicó principalmente la educación en aula, partiendo de la formación primaria hasta la profesional. La explicación tácita del proceso educativo consistía en lo siguiente:

El profesor, por medio de la expresión oral de definiciones y de explicaciones, entrega al estudiante la información que constituirá luego el conocimiento de éste.

El profesor le abre los ojos al estudiante a un nuevo segmento de la realidad, lo ilumina.

El estudiante al aprender, recibe un “algo” que emana del profesor y que es internalizable.

Se asume a la información como un determinante de la conducta y del lenguaje del futuro profesional.

Nótese que en la historia de la instrucción superior “tras recibir la información e internalizarla”, el cambio conductual trascendente del aprendiz típicamente no es sino en dominios analíticos o declarativos, vale decir, no suele ir más allá de realizar análisis posteriores sobre lo aprendido, reorganizar los conceptos y sus redes, generar nuevas teorías, *lenguajear* en la disciplina y, como mucho, realizar y describir nuevas distinciones desde la perspectiva disciplinaria. Bajo esta explicación se generaron desde la edad antigua los llamados sabios: filósofos, matemáticos, astrónomos, historiadores, juristas, naturalistas, teólogos y lingüistas, entre otros. La validación de la competencia del sabio normalmente no iba más allá de la demostración declarativa de su saber, por ello, la evaluación adecuada era efectivamente la declaración escrita, el ensayo, o la declaración oral, la disertación. Adicionalmente, y sobre todo en las ciencias naturales, se recurría a ejercicios de identificación o distinción y a la taxonomía y sistematización como herramientas de evaluación. Bajo este esquema, el paradigma informacionista o cognitivista operaba bastante bien. Tanto fue su operatividad que se mantuvo y extendió al lenguaje coloquial.

Las limitaciones de este paradigma son muchas y han sido expuestas enfáticamente por diversos autores. Por ello, dejaré el análisis crítico de este paradigma fuera del presente ensayo. Sólo me remitiré a referirme a lo que planteo en un ensayo anterior: este paradigma es incompatible con la definición operativa del término competencia profe-

sional y con la posibilidad de generación de competencia en un individuo, pues desde esta perspectiva es imposible modular e integrar aspectos técnicos, afectivo-emocionales, sociales y cognitivos de modo de cumplir con la expectativa multidimensional actual que intuitivamente determina la asignación de la calidad de competente (Ruiz 2008). En otras palabras, generar un profesional que llene las expectativas que de él se tienen y resuelva problemas en un medio laboral real que demanda conocer e interactuar de un modo coherente, no se conseguirá simplemente tras exponer al aspirante a profesional a constantes disertaciones por parte de uno o más docentes, o a la lectura y disertación de tratados. Como mucho, mediante esta perspectiva podremos garantizar –y así ha sido– que se formen sabios o estudiosos competentes en una disciplina mas no profesionales competentes. Muestra de ello es que desde la edad antigua, tanto en las artes y en los oficios como en la medicina y en las ciencias aplicadas, en los que necesariamente el estudiante debía desarrollar habilidades que iban más allá de la declaración, la sistematización y el análisis, siempre se optó por exponer al estudiante a la resolución de problemas en un medio laboral real, a menudo como ayudante de un único maestro. De este modo el aprendiz, al coordinar su ontogenia con la del maestro, adaptaba su conducta en múltiples planos, asimilándose con el maestro de un modo tal que en algún momento era capaz de llenar una expectativa social multidimensional propia del maestro de su disciplina, es decir, se volvía un artesano o artista competente y pasaba en ese momento a poder, a su vez, formar artesanos para que el ciclo continúe: se volvía un maestro. En Chile y otros países de Latinoamérica aún se denomina maestro a cualquier artesano competente, y en todo el mundo y en muchos idiomas se refiere a un artista competente como a un maestro. A este método histórico de generar artistas, artesanos, médicos e ingenieros competentes yo lo denomino “método natural de generación de competencia” (Ruiz 2008).

III. ACERCA DEL NUEVO PARADIGMA: LA FORMACION DE PROFESIONALES COMPETENTES

Como señalé en la introducción de este ensayo, el antiguo paradigma informacionista o instruccional de educación universitaria ha sido actualmente desplazado, en Europa y Latinoamérica, por un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, con miras a la formación de un profesional competente. Lamentablemente la adopción del nuevo paradigma ha sido difícil de asimilar por muchos de los docentes universitarios, quienes se formaron conociendo y asumiendo como único el antiguo paradigma de educación.

En virtud de que no se han podido realizar comparaciones concluyentes en cuanto a eficiencia ambos paradigmas, producto del escaso tiempo que lleva en funcionamiento el segundo y de la dificultad metodológica intrínseca de esta determinación, muchos docentes agobiados por el requerimiento de implementar el nuevo paradigma lo rechazan aludiendo que no existe ningún informe concluyente que demuestre su eficiencia o sus ventajas frente al antiguo, lo que finalmente es cierto. Además el nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje ha generado una vasta cantidad de terminología supuestamente asociada a los nuevos conceptos y redes de conceptos propios de la transformación epistemológica y a las nuevas metodologías, términos que están en constante revisión y transformación, cuyo significado aún no se ha consensuado y para diversos autores

es incluso contradictorio. En otras palabras, es difícil interaccionar, coordinarse, en el dominio de lenguaje en el nuevo paradigma. A todo ello se suma la ausencia de una tendencia formal en la adopción del nuevo paradigma, lo que ha generado que muchos docentes entusiastas del cambio de paradigma se asuman rápidamente como orientadores o asesores en la implementación de los procesos y metodologías derivadas de éste, sin haber realizado necesariamente un análisis concienzudo de sus características o, lo que es más grave aún, sin haber sobrellevado conscientemente la transformación o ampliación epistemológica y en el lenguaje correspondientes. Todo esto ha colaborado a generar un clima de confusión, desorientación, escepticismo e incluso desconfianza por parte de muchos docentes universitarios en Latinoamérica y Europa. Más de algún docente escéptico, y ante la confusión existente, tal vez haya pensado que este cambio de paradigma con toda su terminología y metodología asociadas no es más que una recreación del cuento de *El Conde Lucanor*, en el que unos burladores hicieron creer a un rey que lo habían vestido con un traje de tela mágica, que era posible de ver sólo por quienes eran hijos legítimos de su padre; por tanto, nadie quería reconocer que realmente no la veía, aun siendo finalmente tal tela inexistente. Así, lo de “las competencias”, lo de “la enseñanza centrada en el estudiante” o lo de la “formación por competencias”, y en general la revisión de la formación profesional en torno a la generación de competencia, aparece para algunos docentes, y creo que justificadamente, como la farsa en la que el rey realmente está desnudo, y quien lo acusa de tal corre el riesgo de ser calificado de retrógrado, reaccionario o sencillamente ignorante.

Sostengo que en buena medida el clima de desorientación y escepticismo se debe a dos factores que deben ser modificados si se quieren implementar de un modo satisfactorio, ya sea total o parcialmente, las consecuencias metodológicas derivadas del nuevo paradigma:

- 1) El nuevo paradigma no ha sido comprendido y analizado de un modo tal que genere la transformación o ampliación epistemológica y en el lenguaje en quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, y a menudo ha sido tomado a la ligera y confundido simplemente con un cambio metodológico. Al parecer se cree que el uso colectivo de una terminología dada garantiza un *lenguajear* asociado a una transformación epistemológica coordinada entre individuos, lo que es equivocado.
- 2) La terminología asociada al nuevo paradigma no ha sido uniformada y, al menos en español, es a menudo vaga, inespecífica, contradictoria o sencillamente innecesaria. Por ello entorpece el proceso de transformación o ampliación epistemológica necesaria para la asimilación al nuevo paradigma.

IV. DE COMO NO VESTIRSE CON UN PAÑO INEXISTENTE

Me permitiré ahora extenderme en algunas reflexiones derivadas de los dos enunciados anteriores y sugerir algunos ejercicios que espero colaboren a evitar la perpetuación de la problemática señalada, permitiendo que el nuevo paradigma así como las proyecciones de éste puedan ser comprendidos y proyectados efectivamente:

1. *Es errado asumir la transformación epistemológica como un mero cambio metodológico.* Contrariamente a lo que algunos profesores, gestores, teóricos o asesores al parecer han comprendido, este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante y que busca la generación de competencia no es meramente un cambio metodológico. Es más, sostengo que es posible concebir la comprensión del nuevo paradigma y el ejercicio de una enseñanza-aprendizaje acorde con dicha perspectiva sin la necesidad de realizar drásticos cambios metodológicos en un proceso de formación.

Un ejercicio que aquí propongo es la reflexión sobre las definiciones de los términos *estudiante, profesor y universidad*. Dado que el cambio epistemológico amerita una reexplicación de términos comprendidos previamente y en base al antiguo paradigma, resulta interesante contrastar las definiciones anteriores de estos términos con aquellas que se pueden construir desde el nuevo paradigma. Refiero a continuación las definiciones de, y las reflexiones sobre, dichos términos que planteo en un ensayo anterior (Ruiz 2008), definiciones que fueron construidas desde la Teoría Biológica del Conocimiento de Maturana y Varela (Maturana y Varela 1987):

“Los estudiantes son humanos que aspiran a adquirir un papel funcional y productivo dentro de una organización social. Para ello se someten voluntariamente a constantes y dirigidas modificaciones en su dominio de interacciones con el ambiente”.

“Los profesores son moduladores de la ontogenia de los estudiantes. Esta modulación se ha de realizar sin que el docente intente identificar constantemente las variables ambientales que determinarán el aprendizaje en los estudiantes. El profesor ha de lenguajear con los estudiantes, sirviendo de modelo para posibilitar el desarrollo de la lógica propia de la disciplina que imparte. Todo esto, aproximándose al método natural de generación de competencia. Aprender una disciplina es fundamentalmente aprender un lenguaje y a lenguajear y reflexionar en dicho lenguaje, con la lógica constitutiva de cada disciplina. Si un estudiante interacciona recurrentemente en el lenguaje científico (o disciplinario o artístico) con su profesor, y promueve así la ampliación de su dominio lingüístico, entonces aprenderá a interpretar, describir y explicar el ambiente y a sí mismo con la lógica del lenguaje de la ciencia (o disciplina o arte) de su profesor, pero generando sus propios razonamientos. La generación del lenguaje disciplinario se evidencia cada vez que los estudiantes persiguen interaccionar en el dominio del lenguaje de la disciplina que estudian (discutiendo en grupo, reflexionando o resolviendo problemas relativos de ésta). Esto es, generar las interacciones consensuales a partir de otras interacciones consensuales (lenguaje), que permiten establecer una lógica disciplinaria consensuada”.

“La universidad es el ambiente en el cual se modula la ontogenia de los estudiantes en su fase última de preparación. La universidad, como ambiente, interacciona constantemente con los estudiantes, que a su vez son parte del ambiente de los otros estudiantes. Esto genera una problemática, puesto que un estudiante, en un ambiente de estudiantes y aislado del medio profesional, aprenderá a ser estudiante mas no a ser profesional. Por esto, la universidad ha de velar por promover un ambiente de futuros profesionales, con referencias explícitas y constantes al profesional requerido y a su desempeño en el mundo real. Tal vez la medida más simple es la temprana exposición del estudiante al medio laboral o a simulaciones de éste, como lo que históricamente se ha realizado en medicina, en donde la competencia profesional al momento de egresar es éticamente obligatoria, y no hay cabida para una espera prolongada en el medio profesional para que dicha competencia inicie su expresión. Los docentes han de propiciar interacciones recurrentes en el lenguaje y, sobre todo, evitar asumir que es constantemente posible conocer de qué modo las variables del ambiente condicionan la ontogenia del estudiante, evitando así la disertación iterativa y unidireccional de la llamada información”.

2. *Es necesario evitar la generación y el uso de artefactos en el lenguaje que sólo aportan a la confusión dentro del paradigma.* La ampliación del conocimiento habitualmente se cimienta sobre la distinción de nuevos conceptos, que implican nuevas interacciones consensuales asociadas a términos, entendidos éstos como una conducta expresiva oral y escrita. Luego se plantean redes o sistematizaciones de conceptos y, por ende, interacciones consensuales sobre interacciones consensuales, generándose y ampliándose un lenguaje disciplinario. Por ello es común que toda vez que se pretenda generar una ampliación del conocimiento concorra una ampliación del dominio terminológico. El afán de forzar distinciones en el lenguaje implica, pues, un riesgo, que es aquel producido por la generación de terminología que definitivamente no es asociable a conceptos distinguibles. Esto es, se generan artefactos del lenguaje disciplinario, muchos de los cuales manifiestan errores categoriales de aquellos definidos por Gilbert Ryle (Ryle 1949). Así, existen varios artefactos del lenguaje originados de los errores categoriales que se han manifestado en quienes han abrazado el nuevo paradigma. Sostengo que el artefacto más problemático de todos ellos es la pluralización del término competencia en la lengua española. “Las competencias” y su definición han sido materia de sendas discusiones de muchos teóricos de la enseñanza-aprendizaje alrededor del mundo, y no sólo de habla hispana. Sólo a modo de ejemplo cito los siguientes trabajos: Tejada 1999; Le Boterf 2000; Klink y Boon 2003. Podría generarse en la actualidad una antología de las muchas y variadas definiciones y ensayos respecto a las “competencias”, completándose un libro de numerosas páginas. En un afán de caracterizar “las competencias” se ha realizado una sistematización sobre los componentes de éstas, que incluyen otros términos sobre conceptos supuestamente distinguibles –me refiero a los llamados “saberes”: saber ser, saber hacer, saber actuar, tan propios a su vez de una perspectiva racionalista– los que finalmente parecen apuntar hacia la generación de un nuevo lenguaje disciplinario más que a una transformación epistemológica.

En el lenguaje español el término competencia existe y es operativo y recurrente, pese a que su definición ha sido siempre vaga e inespecífica, que es algo común para los atributos o designaciones de estado que se intentan objetivar. Por otro lado, el plural “competencias” nació súbitamente en nuestro lenguaje al parecer de la mano de ciertos teóricos hispanoparlantes que se vincularon tempranamente al estudio del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje y que tradujeron el concepto directamente de otros idiomas.

De un análisis del uso del término competencia en el lenguaje cotidiano es posible señalar que la competencia es una designación de estado o atributo sobre los seres vivos o sus colectivos. La calidad de competente la atribuye la sociedad, tras un contraste contra una expectativa, siendo este atributo único e indivisible. Esto último es incuestionable. Los estados o atributos no son conceptos fraccionables en “cuántos de atributo”. Por ejemplo, si a una persona se le atribuye lealtad, no es en base a que tal persona haya desarrollado una serie de pequeñas “lealtades” en diversos niveles o ámbitos que generan el atributo lealtad. Asimismo si a una persona se le atribuye avaricia, no es porque haya desarrollado “avaricias” que colaboran a generar la gran avaricia. En base a estos ejemplos, es posible imaginarse lo difícil que sería generar definiciones de “las avaricias” o “las lealtades”, como repertorios, procesos, conjuntos de conocimientos y habilidades, movilización o articulación de estos, etc. Sostengo que todos estos “cuántos de estado” o “cuántos de atributo” no son sino artefactos en el lenguaje, productos de errores categoriales. En la alegoría al cuento de *El Conde Lucanor*, estos artefactos son el paño invisible del traje

del rey. La distinción del paño es artificial, pues el paño finalmente es inexistente. Por ello es difícil de describir o caracterizar.

Como ejercicio, planteo reflexionar sobre la definición de competencia que previamente he acuñado, también desde la base de la Teoría Biológica del Conocimiento: “Dado un individuo que participa y está socialmente adaptado a un medio laboral, y que pertenece, participa y está adaptado a una sociedad: competencia es un atributo otorgado al individuo por la sociedad tras considerar todas las interacciones del individuo con su medio laboral material y humano, y toda vez que el individuo cumple las expectativas que la sociedad se genera en cuanto a funcionalidad con conservación de su identidad laboral en el tiempo” (Ruiz 2008).

Además sugiero ser cautos en la aceptación y el uso de nuevos términos aunque aparentemente representen conceptos claves en una disciplina o en la ampliación del conocimiento. Los problemas metodológicos derivados del intento de proyectar dichos términos serán discutidos más adelante.

3. *Es errado asumir la transformación epistemológica como una transformación terminológica en la que los conceptos del antiguo paradigma son “traducidos” a la nueva terminología.* Un cambio de paradigma implica una transformación epistemológica. Puede implicar una ampliación epistemológica si el humano comprende que los paradigmas son sólo perspectivas desde las cuales se plantean explicaciones, y que las explicaciones no determinan las propiedades de los fenómenos biológicos distinguidos. Así, es posible plantearse modelos explicados desde varios paradigmas alternativamente. Ahora, cuando un nuevo paradigma acarrea excesiva terminología e incluso artefactos en el lenguaje, su comprensión se hace compleja y hasta imposible. Un nuevo paradigma, en rigor, no debería concurrir con una excesiva carga terminológica, sino con transformaciones de los conceptos asociados a los términos preexistentes. Dicho de otro modo, al cambiar de paradigma, los términos han de permanecer pero se han de explicar de otro modo. Un caso distinto al que plantea un cambio de paradigma es el que establece la ampliación epistemológica producto del conocimiento en una disciplina, en el que a menudo es necesario recurrir a nueva terminología asociada a distinciones de conceptos propios de la disciplina. Extrañamente, en el caso del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje por alguna razón ha existido una tendencia a la generación de nueva terminología e incluso a la generación de artefactos en el lenguaje, tal vez en el afán de otorgarle un carácter disciplinario y formal al nuevo paradigma o las metodologías derivadas de éste. La nueva terminología, al ser difícil o imposible de definir como en el caso de los artefactos del lenguaje, por una tendencia natural de la construcción del conocimiento humano, es asimilada a la terminología y conceptualización propias del paradigma anterior pero sin realizar ninguna reexplicación del término, manteniendo así el concepto anterior. Esto equivale a “traducir” los términos del antiguo paradigma a los del nuevo. Dicho de un modo didáctico: En un cambio de perspectiva epistemológica efectivo, se cambia el contenido (concepto) pero se mantiene el envase (término). En el caso en cuestión, en ocasiones se han cambiado los envases pero se han mantenido los contenidos.

Esto es preocupante y amerita ser atendido, pues finalmente puede llevar a un simple enmascaramiento del antiguo paradigma informacionista, expresado ahora con términos asociados al nuevo paradigma, como son “competencia”, “competencias”, “saber ser”, “saber hacer”, “enseñanza-aprendizaje”, “facilitador”, etc.

4. *Es necesario evitar la proyección metodológica a partir de artefactos en el lenguaje.* Sin lugar a dudas una transformación epistemológica se asocia comúnmente a una transformación conductual evidente. En el caso que aquí se discute se ha pretendido realizar una transformación epistemológica consciente que redunde en un cambio conductual a gran escala que afecta sistemáticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se ha asumido que al explicarse de otro modo los procesos de enseñanza-aprendizaje, éstos deben ejecutarse de otro modo. Lamentablemente el cambio metodológico se ha puesto como el fin o el objetivo, sin observar si efectivamente se ha producido una transformación epistemológica en los actores. Además el cambio metodológico se ha asentado sobre terminología que, ante la ausencia del cambio epistemológico, ha sido entendida como una “traducción” de conceptos del paradigma informacionista. Finalmente los cambios metodológicos proyectados desde artefactos del lenguaje son incomprensibles, a menos que se asuma como distinguible un concepto inexistente y por ende indefinible operacionalmente. Todo esto ha colaborado a la generación de malestar por parte de muchos de los actores de estos procesos, principalmente los profesores. Un buen ejemplo de la proyección metodológica a partir de un error categorial es el asumir, sin ningún fundamento, que la competencia profesional posee una estructura fractal, componiéndose de otras competencias compuestas a su vez de otras competencias, o subcompetencias, o cuántos de competencia. Con esta premisa, tanto los currículos, como sus titulaciones intermedias, como las asignaturas que incluyen, como los módulos y como las actividades prácticas, buscan también generar y evaluar competencias en los estudiantes. ¿Por qué se asume de plano que esas “competencias” colaboran a la construcción de una estructura fractal de conductas denominada competencia profesional? Considero que es mejor partir de una perspectiva sencilla y denominar esas competencias simplemente habilidades, destrezas o desempeños esperados para un periodo, y no disfrazar antiguos procedimientos con nuevas terminologías.

No pretendo con este diagnóstico desacreditar las metodologías de innovación que han surgido a partir de la revisión de los planes de estudio de la educación superior en pro del desarrollo de competencia profesional. Considero que la simple reflexión respecto a las características de los procesos formativos de profesionales ya es un ejercicio sumamente provechoso, y más provechoso aún puede ser el intentar realizar modificaciones en los planes de estudio y las políticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje netamente dirigidas a demostrar el cumplimiento de desempeños profesionales esperados por parte de los estudiantes y de los profesionales. Sin embargo, para que estas modificaciones no se queden sólo en desarrollos teóricos, es necesario incorporar a los actores del proceso en un sistema de pensamiento definido y claro que vuelva lógico, comprensible y deseable el objetivo de generar profesionales competentes por medio de las mencionadas modificaciones.

V. LO QUE PODEMOS HACER SIN TEMOR A ESTAR DESNUDOS

Tal y como señalo en el párrafo anterior, no es objetivo de este ensayo el criticar la voluntad y el espíritu que motivan la realización de los análisis y la reorientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje emprendidos durante los últimos años. Sin embargo, he deseado manifestar las legítimas preocupaciones que emergen en un observador tras

una reflexión acerca del modo como se han abordado las transformaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto epistemológica como metodológicamente. Además he pretendido realizar un diagnóstico de los problemas que afectan la comprensión del nuevo paradigma por parte de quienes participan en los procesos, problemas que finalmente dificultan la implementación de los cambios metodológicos que han de entenderse como una consecuencia de la transformación epistemológica, y no como un fin en sí. Finalmente he sugerido algunos ejercicios que tal vez permitan colaborar a la comprensión del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la ampliación epistemológica que acarrea los cambios metodológicos y procedimentales.

Tras la lectura de este ensayo tal vez quepa en algún docente la duda respecto de cuál es la forma de afrontar el desafío, muchas veces formal para la institución en la que participa, de sobrellevar un cambio en las metodologías y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, el que sólo podría establecerse cabalmente luego de una transformación epistemológica difícil por lo incierto o inadecuado de las terminologías y conceptos asociados a éstas. En otras palabras, y siguiendo la referencia al cuento del *El Conde Lucanor*, ¿cómo poder salir a pasear vestidos con este nuevo paño, sin temor a estar realmente desnudos, con riesgo de padecer frío y de hacer el soberano ridículo? Continuando con la metáfora, podría señalarse que no es para nada necesario ponerse ningún vestido nuevo o especial para realizar este paseo. Es más, nuestro vestido –los términos– pueden ser los mismos de siempre, lo importante es que comprendamos que la definición de éstos es otra, pues viene desde una perspectiva distinta y la metodología debe ser revisada en función de las nuevas definiciones.

Todas las operaciones de revisión de los planes de estudios y de las metodologías y procedimientos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje serán válidas en tanto sean realizadas con rigurosidad, remesan los procesos formativos y los saquen del *statu quo* en que han permanecido en ocasiones durante décadas, dependiendo de la disciplina. Es preciso, sin embargo, tener en cuenta que si se quiere realizar una transformación consciente es necesario comprender la transformación en su naturaleza y no forzarla, de lo contrario podemos estropear un proceso que, a todas luces, enriquece la concepción de la formación profesional y que muy probablemente colaborará a la formación de profesionales competentes en las universidades de Hispanoamérica. Cuidémonos entonces de no hacer acreedor a este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional de críticas tan pertinentes y acertadas como las que a finales de los sesentas realizó David Ausubel, en aquel caso, a los partidarios del aprendizaje por descubrimiento: “Cuando se examina la bibliografía que supone respalda el aprendizaje por descubrimiento, se comprueba que prácticamente no hay evidencia válida de esta naturaleza. Al parecer, los ardientes partidarios del método del descubrimiento han estado apoyándose recíprocamente en sus investigaciones, por así decirlo, citándose unos a otros e invocando esas citas como evidencia de sus propias opiniones y afirmaciones y formulando locas generalizaciones a partir de resultados dudosos e incluso negativos” (Ausubel 1968).

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J., L. Reder, H. Simon (1998). Radical constructivism, mathematics education, and cognitive psychology. En D. Ravitch (ed.), *Brooking papers on education policy: 1998* (pp. 255-264). Brookings Institution Press.

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bresciani, M. J. (2006). *Outcomes-based academic and co-curricular program review: a compilation of institutional good practices*. Sterling: Stylus Publishing.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA. *Rev Eur Form Profes* 1: 8-14.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- González, J. & R. Wagenaar (2002). *Tuning educational structures in Europe. Informe final fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grant, G. (1979). *On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and using learning outcomes. A practical guide*. Cork: University College Cork.
- Klink, M. R. Van Der & J. Boon (2003). Competencies: the triumph of a fuzzy concept. *Int. J. Hum. Resources Develop. Manag* 3: 125-137.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Maturana, H. (1982). Aprendizaje o deriva ontogénica. *Arch Biol Med Exp*. 15: 261-271.
- Maturana, H. & F. Varela (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.
- Mezeske, R. J. & B. A. Mezeske (2007). Why creative assessment? En R. J. Mezeske y B. A. Mezeske (eds.). *Beyond test and quizzes: creative assessment in the college classroom* (pp. 1-7). San Francisco: Jossey-Bass.
- Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken*. Delft: Eburon.
- Paquay, L., M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (1998). *Former des enseignants professionnels: quelles strategies? quelles competences?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Ruiz, G. (2008). Reflexiones y definiciones desde la teoría biológica del conocimiento: aprendizaje y competencia en la universidad actual. *Estudios Pedagógicos* 34: 199-214.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago press.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas* 56: 20-30.