

# EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Prof. Carlos  
Barriga Hernández

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los conceptos que se viene desarrollando desde el Ministerio de Educación es el de competencia. Se le ha dado un lugar central, puesto que el currículo elaborado por ellos es, según dicen, "por competencias y no por objetivos".

A pesar de esta centralidad el concepto de competencia permanece aún en la oscuridad semántica. Por ello es necesario un trabajo de clarificación conceptual. No obstante que algunas personas consideran que la clarificación de conceptos es una especie de gimnasia mental propia de algunos académicos que no tienen otra cosa que hacer que estar definiendo conceptos, la tarea es absolutamente indispensable. Es que olvidan estas personas que los conceptos no son simples adornos, sino herramientas para entender la realidad y actuar consecuentemente en relación con ella.

En este trabajo pretendemos, en la medida de nuestras posibilidades, echar alguna luz en el concepto de competencia. En realidad es un tema al que estamos volviendo, pues ya hicimos de este concepto un tratamiento en nuestro artículo "Objetivos versus competencias: Una oposición imposible"<sup>1</sup>.

## 2. LA AMBIGÜEDAD DEL TÉRMINO 'COMPETENCIA'

Un primer paso en la elucidación de un concepto es el de llevar a cabo un examen de los diferentes usos que el término que lo expresa puede tener en una comunidad de hablantes. Esta propuesta metodológica sigue los planteamientos de Ludwig Wittgenstein.

Como se sabe Wittgenstein dio un giro en su propio pensamiento, el cual de estar centrado en el significado de los términos y proposiciones pasó al uso que los hablantes hacen de los términos. Desde este punto de vista no cabe preguntarnos que significa x, sino cuantos usos tiene x en una comunidad de hablantes. En nuestro caso, en vez de preguntarnos ¿qué es una competencia?, nos preguntaremos, en primer lugar ¿cuántos usos tiene la palabra 'competencia'?

Esta línea de pensamiento es importante porque si bien es cierto que el lenguaje es un poderoso medio de comunicación, es también, en algunos casos, una traba para el conocimiento. Una de esas trabas es la ambigüedad es decir, el hecho de que un mismo término tenga diferentes significados. En estos casos pueden generarse serios problemas de comunicación porque dos o más interlocutores pueden estar usando el mismo término (el mismo ruido si se trata del

<sup>1</sup> Barriga Hernández, Carlos. Objetivos versus Competencias: una oposición imposible, en: *Revista Peruana de Educación*, año 2000 y en la Revista: *Educación Superior* de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM. Año II, N.º 2. pp. 35-58.

lenguaje hablado, o de la misma grafía si se trata del lenguaje escrito), pero cada uno atribuyéndole diferentes significados. De esta manera aparentemente hay comunicación porque se usa la misma palabra, pero en el fondo no la hay porque cada uno piensa en cosas diferentes.

'Competencia' es justamente una de esas palabras ambiguas. Todos los diccionarios aluden al menos a tres significados: a) competencia como rivalidad, (dos atletas compiten en la cancha), b) incumbencia ("no es de su competencia...") y c) Aptitud. Idoneidad.

Este último significado es el que interesa para el caso de la educación. Veamos más de cerca este significado de competencia.

### 3. ANÁLISIS DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

Acabamos de ver que uno de los significados de 'competencia' es el de aptitud unido al concepto de idoneidad.

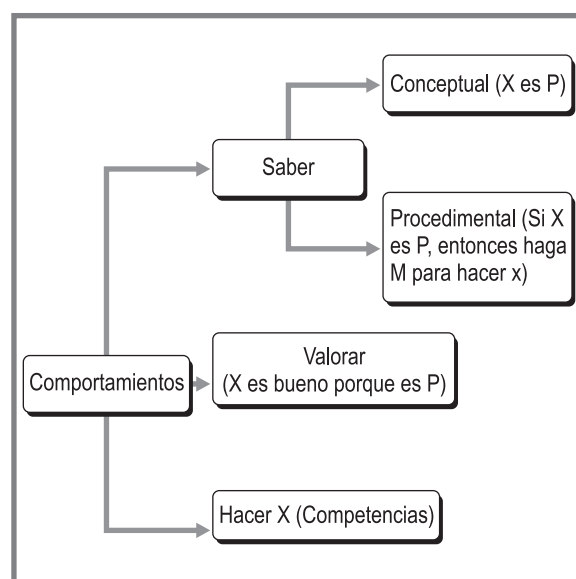
**a) En primer término competencia en tanto aptitud es un tipo de capacidad humana. Un tipo de capacidad consistente en hacer algo**, para producir algo tangible. En la competencia algo viene a la existencia y se evidencia en una obra.

**Las competencias se ubican, pues, en el plano de los comportamientos que consisten en hacer**, no en el plano del pensar ni del sentir afectivo.

La competencia en tanto que hacer se expresa en el lenguaje en verbos tales como: confeccionar, elaborar, preparar, fabricar, diseñar, producir, expresar, escribir, leer, demostrar, etc. Por ejemplo, son competencias los siguientes comportamientos: "extraer una muela a un paciente", "sumar  $2 + 2$ ", "construir un puente", "elaborar un mapa conceptual", etc. Todas ellas expresan un hacer en el sentido de producir algo. Por esta razón no constituyen competencias los siguientes comportamientos: "Identificar las partes de una muela", "Conocer el concepto de suma", "Valorar la importancia de las construcciones de puentes", "Identificar las partes de un mapa conceptual". En estos últimos no hay una

obra producida. Una cosa es, pues, el conocer o el valorar algo, otra el hacer o producir algo.

De acuerdo a lo que hemos dicho podemos clasificar los comportamientos en tres grandes tipos: saberes, valoraciones y haceres.



**Fig. N.º 1.** Los tres tipos de comportamientos. Los saberes, a su vez, se pueden subdividir en dos: conceptuales y procedimentales, como lo veremos más adelante.

En relación con lo que acabamos de sostener cabe recordar que Aristóteles señalaba que el hombre resuelve su estar en el mundo de tres modos distintos:

- La actividad teórica que de la simple experiencia pasa a través de las ciencias hasta la teoría pura, que conduce a la contemplación del ser de las cosas.
- La actividad práctica (praxis) indica aquel obrar que tiene valor en sí mismo, independiente de su producto resultante. Corresponde al obrar moral.
- La actividad poética (del griego poiesis: producción) que, a diferencia de la praxis, no tiene valor en sí misma, sino que está subordinada a lo que produce, es decir a la obra. A la actividad poética pertenecen, de un lado, el trabajo técnico-productivo y de otro la creación artística.

Las competencias se ubican pues en el orden de actividades que los griegos llamaban poiética y que comprende la actividad técnico-productivo. En este sentido no es apropiado hablar de competencias respecto al saber ni respecto al obrar moral. Así, no es apropiado decir de alguien que es competente porque conoce, por ejemplo, las propiedades de los metales, ni tampoco porque conoce los procedimientos de la metalurgia. Igualmente no es apropiado decir de una persona justa, honrada y veraz que es muy competente en justicia, honradez y veracidad.

**Las competencias consisten en hacer cosas, no en conocerlas ni en las actitudes que tengamos ante las cosas. Pero, como lo veremos más adelante, el conocimiento y las actitudes son factores indispensables para el logro de las competencias.**

**b) En segundo término**, la producción de la obra implica un conjunto de procedimientos que indica las acciones que se deben llevar a cabo para lograr ese objetivo.

El conjunto organizado de procedimientos para hacer algo se llama técnica o arte. Arte en su sentido originario griego es todo modo de hacer algo. De allí deriva la palabra artefacto, artificial, artesanal. Toda obra humana es un artefacto, es decir producto del arte humano. Posteriormente los griegos usarán la palabra *Tékne*, técnica, prácticamente con el mismo significado que arte. Más tarde todavía, ya con Kant, arte designará las artes bellas.

De tal modo que con respecto a toda acción humana cabe hablar de una técnica. Se habla de la técnica para investigar, la técnica para tocar violín, la técnica para redactar, etc. **Todo hacer humano implica entonces una técnica.**

El dominio cognitivo de un conjunto de procedimientos para hacer algo por parte de un sujeto, constituye lo que se llama saber procedimental, o saber técnico, o saber hacer.

**c) En tercer término, las competencias son capacidades para hacer algo, pero no de cualquier modo, sino algo que se evidencie en una obra bien hecha.**

**La competencia para hacer algo implica entonces idoneidad, excelencia en hacer.** Si algún carpintero entrega un mueble mal hecho, decimos de él que no es competente como carpintero. Se dice de alguien que es competente cuando se muestra excelente en el hacer algo. El valor de la competencia se encuentra en la obra o artefacto productivo.

La excelencia en el hacer fue el ideal educativo de los griegos en sus primeros momentos. De aquella época Homero y Hesíodo nos relatan en sus obras.

El ideal educativo fue para ellos el logro de la *areté*. *Areté*, para ellos, era la excelencia, la habilidad, la competencia para hacer algo. La *areté* era algo referido a lo técnico, como la capacidad de hacer algo en toda dirección de la actividad humana. Este era el ideal del hombre griego, tal como lo ejemplificara Homero (hacia al siglo IX a C.) a través de sus personajes heroicos. Hesíodo, por su parte, pondrá el trabajo como condición para el logro de la excelencia y competencia, es decir la *areté*. En uno de sus poemas dice:

*"Vicios puedes cosechar cuanto quieras sin esfuerzo*

*Fácil es el camino que lleva a ellos y siempre habita cerca.*

*Pero los dioses inmortales han colocado el sudor delante de la excelencia"*<sup>2</sup>.

#### 4. LAS COMPETENCIAS EN SENTIDO POTENCIAL Y EN SENTIDO ACTUAL

Existe otra ambigüedad cuando utilizamos la palabra competencia que es necesario dilucidar de inmediato.

<sup>2</sup> Nestle, Wilhelm. *Historia del espíritu griego* (1981). Barcelona. Editorial Ariel. p. 40.

Hay un doble uso de la palabra 'competencia'. En un sentido se entiende por competencia el saber los procedimientos para hacer algo y en otro sentido, se entiende por competencia el hacer mismo.

**Usando las categorías Aristotélicas de potencia y acto, diremos que existe una competencia en sentido potencial y una competencia en sentido actual.**

**En sentido potencial la competencia es el saber las reglas para hacer algo sin llegar al hacer mismo.** En este sentido se habla, por ejemplo, de alguien que es competente en redacción aunque no esté en ese momento redactando, es decir sabe las reglas de la redacción pero no se encuentra redactando. Es competente potencialmente para redactar. Simbolizaremos con el subíndice<sub>1</sub> la competencia en sentido potencial: **competencia<sub>1</sub>**.

**En sentido actual la competencia es el hacer mismo, la ejecución y desarrollo de la acción que lleva a producir lo que se quiere.** Por ejemplo, cuando una persona redacta un artículo, es decir la persona escribiéndolo en su escritorio. Las competencias son en este sentido comportamientos que se dan aquí y ahora, es decir, en un lugar determinado y en un tiempo presente. Por ello son directamente observables, mientras que las competencias en sentido potencial no son directamente observables. Las competencias en el sentido de hacer efectivo y real, la simbolizaremos con el subíndice<sub>2</sub>: **competencia<sub>2</sub>**.

Es importante advertir desde ahora que la **competencia en sentido potencial, es decir, como saber procedimental, no implica la competencia en sentido actual, es decir al hacer mismo.** Por ejemplo el hecho de saber las reglas para nadar no implica que el sujeto nade en la realidad concreta. Es decir, **el saber cómo hacer x no implica hacer x.** Entre uno y otro media una gama de factores que imposibilita un paso directo entre la competencia<sub>1</sub> y la competencia<sub>2</sub>. **Pero la inversa si es válida, esto es, no es posible hacer x sin saber**

**cómo hacer x, es decir, sin saber las reglas para hacerlo.**

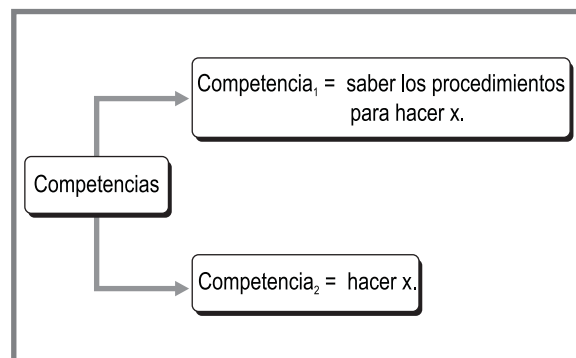


Fig. N.º 2. Los dos sentidos de 'competencia'.

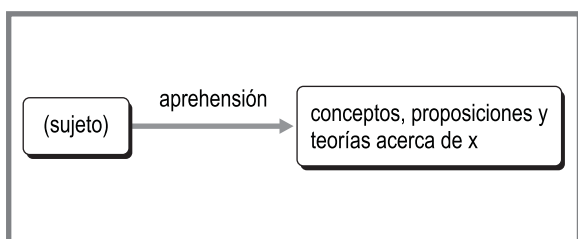
## 5. CONDICIONES DEL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS<sub>2</sub>

Las competencias<sub>2</sub> son comportamientos que resultan como culminación de un proceso. El que alguien logre ser competente para hacer algo de un modo idóneo supone que previamente logre otros tipos de comportamiento, que son sus condiciones.

**La primera condición para hacer x, es saber qué es x.** Este conocimiento es un saber conceptual o proposicional o teórico acerca de x. Cuando decimos saber conceptual lo que queremos expresar es que se trata del conocimiento acerca del concepto x. Cómo los conceptos se articulan en proposiciones, puede llamarse también saber proposicional. Y cómo, a su vez, las proposiciones se organizan en cuerpos organizarlos deductivamente en teorías, es legítimo llamarlos saberes teóricos. En cualquier caso se trata de conocimientos acerca de las cosas o saberes que... son las cosas.

**No hay que confundir concepto con saber conceptual.** El concepto es una construcción mental del sujeto que se objetiviza en el lenguaje, en los términos. Por ejemplo, son conceptos átomo, célula, aprendizaje, informática, enseñanza, etc. etc. **El saber conceptual es una aprehensión cognitiva por parte del sujeto de un concepto.** El saber es la

aprehensión mediante alguna operación mental del concepto dado. El concepto es aquello que es aprehendido mediante esa operación. Por ejemplo, sea el concepto matemático de desviación estándar. Saberes conceptuales acerca de este concepto pueden ser los siguientes: **definir** el concepto de raíz cuadrada, **distinguir** el concepto de raíz cuadrada del concepto de división, etc. En este caso las operaciones cognitivas son: definir y distinguir.



**Fig. N.º 3.** El saber conceptual como una aprehensión del concepto.

Una imprecisión en la que incurren la casi totalidad de los tratadistas tanto nacionales como extranjeros, los primeros por repetir a los segundos, es la confusión entre concepto y hechos. En todos ellos rutinariamente se incluyen "hechos, conceptos y principios" como componentes del "saber qué". Empero, es cuestión de ontología elemental distinguir netamente entre un hecho  $x$  y el concepto del hecho  $x$ . Una cosa es un perro y otra cosa es el concepto perro, mientras que el perro ladra y mueve la cola, el concepto perro no ladra ni mueve la cola. Las propiedades del perro no son iguales a las propiedades del concepto perro. Por lo tanto no pueden ser ubicados en el mismo plano.

Por otro lado, es cuestión elemental de Psicología del Aprendizaje que no aprende hechos sino conceptos, no se aprende cosas sino conceptos de las cosas. El profesor no enseña ni el alumno aprende el átomo sino el concepto de átomo. Puede ver la rosa en un jardín pero no aprende la rosa sino los conocimientos acerca de la rosa. Por lo tanto, no deben incluirse dentro del saber conceptual los hechos porque nadie aprende hechos sino conceptos.

Este saber es indispensable para el logro de la competencia. Por ejemplo, para calcular una desviación estándar se requiere saber qué cosa es una desviación estándar, en que se distingue de otros tipos de operaciones, etc. En este caso el profesor enseña conceptos, teoriza acerca de aquello que más tarde debe hacer el alumno. No se puede ser competente haciendo  $x$  sino no sabemos que cosa es  $x$ .

**La segunda condición es que el aprendiz tenga una actitud favorable para hacer  $x$ .** Si el aprendiz no percibe por ejemplo, la importancia de la desviación estándar, qué cosa se gana con ella, etc., es muy difícil que logre ser competente en hacer cálculos de desviación estándar. El profesor tiene en este caso que promover actitudes, valores, motivar, despertar interés entre los estudiantes. Esto exige una metodología distinta a la metodología para desarrollar conceptos. En este aspecto el aprendiz puede ir de la simple curiosidad hasta el apasionamiento en el hacer. Las personas competentes en hacer algo, aquellos que llegan a la excelencia, son generalmente apasionadas en lo que hacen.

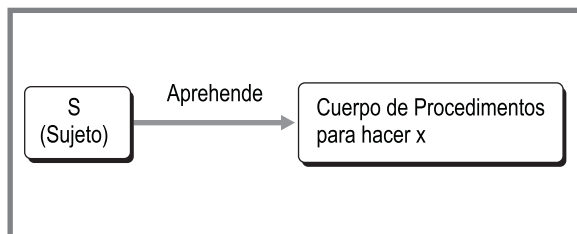
**La tercera condición es que el aprendiz conozca y domine las reglas para hacer  $x$ .**

En efecto la producción de la obra supone la aplicación de un conjunto organizado de medios o procedimientos. Al **conjunto organizado de medios o procedimientos para hacer algo, se le llama técnica.**

En el ejemplo de la desviación estándar, la técnica es la serie de procedimientos para calcularla. Pues bien, llamaremos saber procedimental al conocimiento de los procedimientos para hacer  $x$ . Este saber puede llamarse también saber técnico o saber hacer.

**Este saber consiste en un dominio de las reglas de acción para hacer algo de un modo idóneo.** Como en cualquier acto cognoscitivo, se distingue el sujeto cognoscente y el objeto cognoscido. En este caso, el sujeto cognoscente se dirige intencionalmente al dominio del objeto cognoscido,

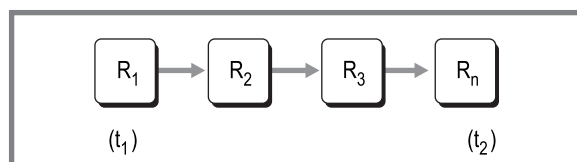
es decir, al dominio del cuerpo de reglas de acción de una técnica determinada.



**Fig. N.º 4.** El saber procedimental como una aprehensión de un cuerpo de procedimientos.

**La técnica en cuanto cuerpo de procedimientos se objetiviza en reglas de acción, del tipo "Haga m para hacer x"**, donde m simboliza algún tipo de acto que se considera necesario para lograr 'x', y 'x' aquello que se quiere hacer. En los casos mencionados anteriormente x es, fabricar acero, redactar, investigar, tocar violín, calcular la raíz cuadrada. Las técnicas se califican de eficientes o ineficientes. De eficientes si al aplicarse en medios (m) se logra hacer x. De ineficientes si no se logra x, o no se logra en el grado deseado.

**La técnica en tanto cuerpo de reglas se organiza o se estructura en función al principio de secuencia.** Una serie de reglas se encuentra secuenciada cuando partiendo de un punto inicial se llega a otro considerando final en un orden cronológico tal que un acto es condición para el siguiente. Una técnica es entonces un cuerpo finito de reglas secuencialmente ordenadas orientado al logro de algún objetivo.



**Fig. N.º 5.** Las técnicas como cuerpos secuencialmente organizados de reglas de acción, en un  $t_1$  de partida y en un  $t_2$  de finalización.

Cuando las reglas conducen inevitablemente al logro del objetivo, siempre y cuando se las aplique correctamente, entonces se llaman **algorítmicas**. Por ejemplo, las reglas para sumar o restar. En cambio, cuando las reglas no conducen inevitablemente al objetivo y requieren de los conocimientos, pericias, habilidades y destrezas del hombre, se llaman **heurísticas**. Por ejemplo son reglas heurísticas las reglas de la pedagogía, las reglas de la cirugía, y otras.

De acuerdo al fundamento distinguiremos, **las técnicas empíricas o artesanales y las técnicas científicas o tecnológicas**. Las técnicas empíricas se fundamentan en un conocimiento no científico de la realidad sobre la que operan. En cambio las tecnologías se fundamentan en el conocimiento científico.

**La cuarta condición es ejercitar al aprendiz en la producción de x, siguiendo las reglas o procedimientos.** Aquí el aprendiz logra un tipo de saber no contenido ni en el saber teórico ni en el saber procedimental. Es un saber distinto que resulta de la experiencia ganada en la aplicación de las reglas de acción para producir algo.

Este **es un saber que llamaremos experiencial**. Es un saber que resulta de la experiencia que cada uno de modo individual y específico adquiere en el ejercicio de una actividad dada. Es por tanto un saber personal porque la experiencia de uno no es la misma de la de otro. Así mismo es un saber inconsciente, que funciona de un modo implícito al punto que ni la misma persona que lo posee puede explicitarlo. Por esta razón no puede enseñarse a otro pero sí puede aprenderse por imitación, en contacto directo con el maestro. La metodología para estos casos es hacer que el aprendiz vivencie la actividad practicándola. En los currículos universitarios a esto se llama práctica profesional.

El mejor ejemplo de estos saberes personales, que suelen constituir lo que se llama "el arte" del técnico, es el caso de la sazón en la técnica de la cocina. La sazón que cada cocinero revela en su obra es un saber implícito, específico e intransferible a otras. No se encuentran contenidas en la

receta, resulta de la experiencia de cada uno. Que este saber existe y tiene un papel real que se evidencia en la obra resultante, se evidencia en el hecho de que, por ejemplo, dos personas aplicando la misma receta, es decir las mismas reglas, no preparan un plato de comida de la misma calidad, o dos profesores no enseñan igual o dos cirujanos no operan igual. En general, aplicando la misma técnica, dos o más personas no producen lo mismo, porque este factor personal conocido como el "arte" del técnico: ("el arte" del cirujano, del profesor, del ingeniero, etc.), introduce una novedad que es lo que hace la diferencia.

Este especial tipo de saber ha sido objeto de agudas reflexiones por parte de Michael Polanyi<sup>3</sup>. Polanyi ha desarrollado el concepto de conocimiento personal, como un saber que se tiene como único y distinto. Dice este notable filósofo de la ciencia que "un arte que no puede especificarse en detalle, no puede ser transmitido por preceptos... sólo puede transmitirse mediante el ejemplo del maestro al aprendiz...". El aprender mediante el ejemplo implica someterse ante una autoridad. Se sigue al maestro porque se tiene confianza en su modo de hacer las cosas aún cuando no se pueda analizar en detalle, su efectividad.

El saber experiencial es privado. Los saberes conceptuales y procedimentales son públicos, se objetivizan en el lenguaje, ya sea oral o escrito. El saber experiencial se encuentra como absorbido en la práctica misma.

A los saberes públicos todos pueden acceder leyendo un libro. Los saberes personales no son de libre acceso, sólo los poseen quienes los tienen y se pone en juego al momento de la aplicación de los procedimientos en la producción de la obra.

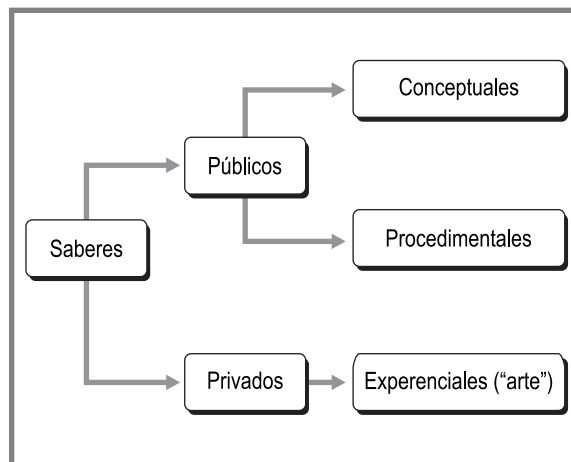


Fig. N.º 6. Los saberes según su carácter público y privado.

Es en la fase de la ejercitación donde se consuma la competencia por parte del aprendiz. Ciertamente la competencia<sub>2</sub>, aquella que consiste en un hacer algo. No la competencia<sub>1</sub>, es decir, el saber hacer.

**El logro de la competencia para hacer x resulta de la integración por parte del aprendiz del:** a) saber conceptual acerca de x, b) las actitudes favorables para hacer x, c) el saber procedimental para hacer x y d) la ejercitación en hacer x. Estamos frente a un proceso integrativo porque el aprendiz recibe a, b, c y d, una a una, pero del cual resulta algo nuevo no contenido en a, b, c y d, ni en la suma de ellos. El aprendiz de pianista recibe a, b, c y d luego de lo cual empieza a tocar piano. Debe haber hecho algo el aprendiz para que de esos elementos emerge la competencia. Lo que suponemos que ha hecho **es integrar esos comportamientos que constituyen los condicionantes para el logro de las competencias.**

En conclusión, las **competencias son capacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa por parte del aprendiz de saberes conceptuales, saberes procedimentales y actitudes que se lleva a cabo en la fase de la ejercitación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.**

<sup>3</sup> Polanyi, Michael. *Personal Knowledge, Towards a Post-critical Philosophy*. (1958). Chicago. The University of Chicago Press, tomado de: Claudio Gutiérrez y Abelardo Brenes. (1971) *Teoría del Método en las Ciencias Sociales*. San José de Costa Rica. Editorial universitaria Centroamérica, pp. 136-146.

## 6. PLATÓN, ARISTÓTELES Y LAS COMPETENCIAS

Por otra parte es, verdaderamente interesante ver como el planteamiento acerca de las competencias que acabamos de exponer y sustentar se corresponde con los grados del saber que Aristóteles formula en el libro primero de la *Metafísica*.

En esta obra Aristóteles establece los siguientes grados del saber: la *empeiria*, en el sentido de "experiencia de las cosas". Es un conocimiento en contacto directo con las cosas como entidades individuales. La experiencia se refiere a la que logra, por ejemplo, un médico al curar al paciente X, al paciente Y, al paciente Z, etc.

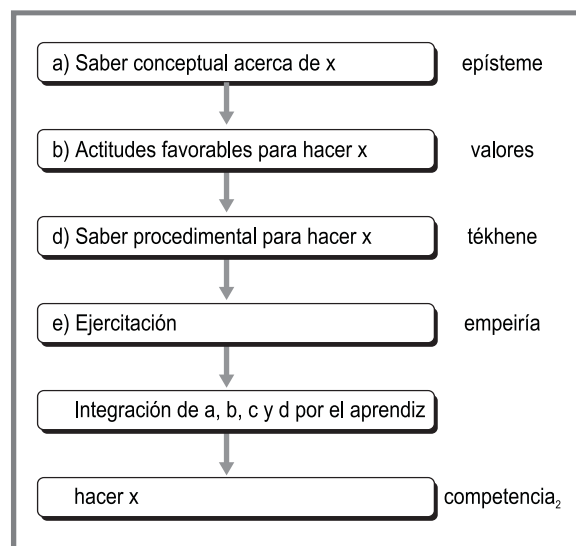
Por esto la *empeiria* no se puede enseñar; sólo se puede poner a otro en condiciones de adquirir esa misma experiencia. Hay otro modo de saber más alto, que es arte o técnica. El arte, en su sentido tradicional, como cuando se habla del arte de curar, que es el ejemplo a que más inmediatamente se refiere Aristóteles. La *tékhne* es un saber hacer. El *tekhnítes*, el perito o técnico, es el hombre que sabe hacer las cosas, sabe qué medios se han de emplear para alcanzar los fines deseados. Pero el arte no nos da lo individual, sino un cierto universal, una idea de las cosas; por eso se puede enseñar, porque de lo universal se puede hablar, mientras que lo individual sólo puede verse o mostrarse.

En este sentido la *tékhne* es superior a la *empeiria*. Pero la *empeiria* es necesaria porque sin ella no hay un hacer eficaz, porque, siguiendo con el ejemplo de la medicina, el médico no cura al "hombre en general" sino a tal o cual individuo concreto. La experiencia rica y variada hace a la persona experta en hacer algo. Y es aquí donde el sujeto logra sus pericias y por eso se dice que él es un perito. Es superior, pues, la *tékhne* a la *empeiria*; pero ésta es también necesaria, por ejemplo para curar, porque el médico no tiene que curar al hombre, sino a Sócrates, a un individuo, que es un hombre concreto y no un hombre en general. La experiencia rica y variada hace a la persona experta.

La *tékhne* nos da el *qué* de las cosas, y aun su *porqué*; pero sólo conocemos algo plenamente

cuando lo sabemos en sus causas y en sus principios primeros. Este saber sólo nos lo puede dar la sabiduría, la *sophía*. Este saber supremo tiene que decir lo que las cosas son y por qué son; esto es, tiene que *demostrar* las cosas desde sus *principios*. La ciencia, el saber demostrativo se llama en griego *epísteme*; ésta es la verdadera ciencia. Pero los principios no son demostrables –por eso son principios–, no se derivan de nada; por eso hace falta una intuición de ellos, y ésta es el *nous*, otro momento esencial que, con la *epísteme*, compone la verdadera *sabiduría*. Y con esto llegamos al grado supremo de la ciencia, que tiene por objetivo el ente en cuanto tal, las cosas en tanto que son, entendidas en sus causas y principios. Todas las ciencias –dice Aristóteles– son más necesarias que ésta: superior ninguna<sup>4</sup>.

Podemos corresponder el saber conceptual o proposicional con la *epísteme*, el saber procedimental a la *tékhne* y el saber que surge de la ejercitación a la *empeiria*.



**Fig. N.º 7.** La competencia como culminación de un proceso integrador del saber conceptual, las actitudes, y el saber procedimental llevado a cabo por el aprendiz en la fase de la ejercitación.

<sup>4</sup> Marías, Julián. *Historia de la Filosofía*. pp. 61-62.



Walter Peñaloza en un erudito estudio sobre la naturaleza de las profesiones nos hace ver que Platón se ha ocupado detalladamente del asunto de la técnica y su enseñanza-aprendizaje, en varias de sus obras<sup>5</sup>.

Nos dice Peñaloza que en el diálogo *Laches* Platón, refiriéndose a la técnica, explica que "existe un contenido que es digno de ser aprendido (*mathontes*) y de ser ejercitado (*epitedeusantes*), para que las personas se tornen mejores" (179 D). En otras palabras no basta que el maestro diga y haga ante el alumno lo que es debido, sino que el alumno tienen que hacer suyo lo que es de aprender ('*mathema*') y lo que es de practicar ('*epitedeuma*') que pertenece a la profesión (180 A). La enseñanza y el aprendizaje de las '*technai*' exigen, dentro de ellas, que haya -además de lo que el alumno recibe porque oye y porque ve-, el ejercicio ('*epitedeuma*') de cada '*techné*'<sup>6</sup>.

Entonces, pues, sin la ejercitación, sin lo que Platón llama *epitedeuma*, no es posible lograr ser competente en el ejercicio de una técnica. Empero, el mero ejercicio no basta para el logro de un aprendizaje pleno de una técnica. Distingue Platón el aprendizaje de una técnica mediante el simple ejercicio, del aprendizaje en el que se conoce sus fundamentos. Para que el aprendizaje de la técnica sea pleno se requiere de la epísteme. '*Epísteme*' y '*epitedeuma*' son por consiguiente, componentes esenciales las competencias técnico-profesionales. No se puede ser buen demiurgo (profesional) si no posee a ambas<sup>7</sup>.

El que domina una técnica pero desconoce sus fundamentos puede ser llamado práctico. El que tienen el dominio de la epísteme puede ser llamado sabio. Pero ser sabio no implica ser experto en hacer algo. Puede alguien ser un gran conocedor, por ejemplo, de la anatomía del corazón, conocer también los procedimientos para operar del corazón, y todo eso no garantiza que opere a alguien

del corazón. Le falta la *epitedeuma*, el saber producto de la experiencia. Es sabio pero no experto.

Si a esa persona le aplicamos una prueba es perfectamente posible que obtenga 20 en saber conceptual. También es posible que si se le aplica una prueba de cirugía del corazón (saber procedimental), también obtenga 20. Pero esos saberes no le aseguran que opere a alguien del corazón, hasta que no ingrese a la sala de operaciones y practique y logre el saber experiencial, que logre la *epitedeuma*. Si sólo logra la epísteme puede ser llamado sabio, si además logra la *epitedeuma* entonces puede ser llamado experto. Se puede ser sabio en x sin ser un experto en hacer x, pero no se puede ser experto en hacer x sin ser sabio en x. Puede alguien hacer algo sin saber los fundamentos de lo que hace (epísteme), entonces no se le llama experto sino práctico.

En el logro de las competencias puede incurrirse en algunas desviaciones. Si por ejemplo nos concentramos demasiado en el desarrollo del saber conceptual incurrimos en una enseñanza teoricista, e incluso puramente verbal y libresca si es que no se vincula el saber con la observación y la contrastación empírica. Si en cambio exageramos el dominio de la técnica caemos en un tecnicismo es decir pura técnica sin base teórica. Y si nos limitamos a la práctica incurrimos en un practismo, donde se hace las cosas sin saber la razón de por qué hay que hacer lo que se hace para lograr lo que se quiere. Por ello el logro de las competencias exige la mano maestra del docente para lograr el difícil equilibrio entre el aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.

## 7. LAS COMPETENCIAS Y LA INTEGRACIÓN EN EL NIVEL DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA

**Si bien es claro que el aprendiz integra los elementos condicionantes para el logro de las competencias, el modo como lo hace es aún desconocido.** Sabemos que integra pero no conocemos el mecanismo, el modo como los elementos componentes se articulan entre sí, y como de tal com-

<sup>5</sup> Peñaloza R., Walter. *El Currículo Integral* (2000) Lima. Optimice. Eds. 433 p.

<sup>6</sup> Peñaloza R., Walter. Op. cit. p. 152.

<sup>7</sup> Peñaloza R., Walter. Op. cit. p. 153.

binatoria emerge la competencia, es decir, el hacer lo que tiene que hacerse de un modo idóneo.

Ahora bien, **como no se conoce aún el mecanismo de integración que opera en el nivel del aprendizaje entonces es imposible por ahora diseñar una metodología didáctica de la enseñanza integrada del saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes.** Entonces existe un proceso integrativo que se da de hecho a nivel del aprendizaje pero no existe una metodología didáctica de la enseñanza integrada de los saberes conceptuales, procedimentales y las actitudes.

El día que la ciencia descubra los mecanismos de integración en el nivel del aprendizaje entonces estarán sentadas las bases para la construcción de una didáctica integrada de la enseñanza de las competencias. Y es que la didáctica es un cuerpo de procedimientos para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje teóricamente fundamentado en las teorías del aprendizaje. El argumento es más o menos así: "si así aprenden los sujetos (teoría del aprendizaje) entonces así tenemos que enseñarle (métodos didácticos)". Los procedimientos de la didáctica se fundamentan en las leyes del aprendizaje. En el caso que nos ocupa, la psicología del aprendizaje no nos proporciona todavía la información científica acerca cómo el aprendiz integra y cuya información sirva de base para construir la didáctica correspondiente. **No podrá haber una didáctica de la enseñanza integrada de los saberes conceptuales, procedimentales y de las actitudes hasta cuando la psicología del aprendizaje nos diga cómo es que el aprendiz integra en su mente esos saberes y esas actitudes.**

Por las razones anteriores **ha sido pues un grave error pedagógico haber exigido a los profesores de aula que integre en la enseñanza lo que en el estado actual de la pedagogía no es aún posible.** Lo único que se ha logrado es confundir al maestro, hacerlo sentir mal, bajando irresponsablemente su autoestima profesional al acusarlo de incompetente, falta de iniciativa y de creatividad y enemigo del cambio y la modernidad.

## 8. CONTENIDOS EDUCATIVOS Y LAS COMPETENCIAS

Se suele hablar también en el campo pedagógico de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Un contenido educativo es aquello que el aprendiz debe dominar. Estos contenidos provienen de la cultura. Se aprende la cultura. Por eso la educación es una forma de socialización.

De lo que hemos dicho se desprende que en la operación de aprendizaje los contenidos funcionan como el objeto del aprendizaje, por lo tanto, son siempre algo que se encuentra, por así decirlo frente al sujeto no dentro de él. Ciertamente se puede conocer un conjunto de sujetos, por ejemplo, a un conjunto de educandos, en ese caso esos sujetos son objeto de estudio, aunque ellos mismos sean sujetos. Esos contenidos son aprehendidos por el sujeto mediante ciertas operaciones, (aprehensores), que son como una especie de herramientas mentales de las cuales el sujeto se vale para apropiarse del contenido.

Entonces el saber conceptual o proposicional es objeto de aprehensión por parte del sujeto, cuando el educando, por ejemplo, conoce las causas de la globalización o cuando conoce la composición química del agua.

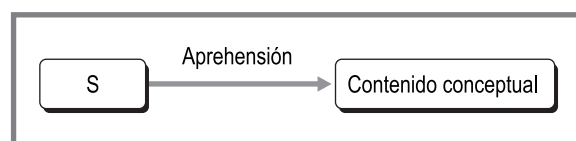


Fig. N.º 8. Los contenidos conceptuales.

En este caso el contenido educativo es el concepto de globalización y el aprehensor cognitivo es la operación de explicar. Los procedimientos para hacer algo de un modo idóneo son objeto de aprehensión, por ejemplo, cuando el aprendiz 'identifica las reglas para calcular un promedio estadístico'. En este caso el aprehensor es la operación cognitiva de la identificación.

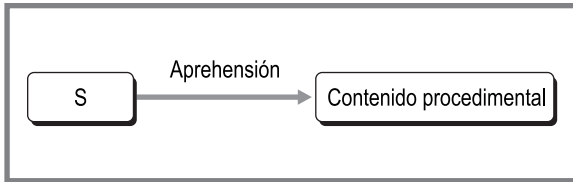


Fig. N.º 9. Los contenidos procedimentales.

Hasta aquí todo funciona bien y puede hablarse de contenidos conceptuales y de contenidos procedimentales que son objetos de aprehensión por parte del aprendiz. Empero, se presentan problemas respecto a las actitudes. ¿Son ellas aprehensores o contenidos?

Parece claro que las actitudes son aprehensores y no contenidos por aprehenderse. Decimos que alguien tiene una actitud favorable para la música, el deporte, la matemática, etc. Es evidente que la actitud es una operación afectivo-conativa mediante la cual aprehendo los contenidos en forma de música, deporte, matemática, que considero valioso. Los valores (en este caso música, deporte, matemática) se aprehenden desarrollando actitudes. Las actitudes son en el proceso de aprendizaje parte del sujeto y no del objeto.

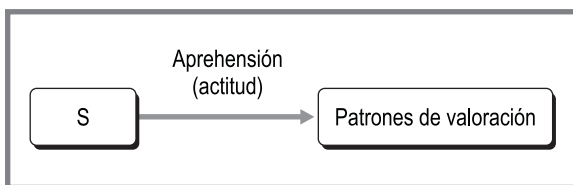


Fig. N.º 10. La actitud como aprehensor de patrones de valoración.

Lo que el sujeto aprehende en el proceso de aprendizaje son los valores, o mejor, para evitar la palabra valor que nos puede conducir a toda una problemática axiológica, diremos que aprehende patrones de valoración. De ese modo cuando el sujeto conoce y asume afectivamente ese cuadro de valores desarrolla una actitud favorable (o desfavorable si es el caso) en forma de juicios, apreciaciones, intereses, opiniones, opciones, elecciones, etc.

Pero alguien podría hacer la siguiente observación: "Es posible aprehender las actitudes de otros y en ese caso las actitudes son objeto de aprehensión y no aprehensores. Por ejemplo cuando aprehendemos las actitudes favorables de alguien para la música". Concordamos que en efecto esto es posible. Es posible aprehender las actitudes de otro, y entonces las actitudes son objeto de aprehensión y pueden ser contenidos de aprendizaje. Pero debemos decir en primer término que esto no anula que las actitudes sean aprehensores, porque es también perfectamente posible tener una actitud favorable a las actitudes favorables de otros acerca de la música, la honradez, la matemática, etc. Y en este caso las actitudes son aprehensores que captan las actitudes de otros, los cuales serían contenidos.

Es importante advertir la ambigüedad en la que incurren los que suelen hablar de contenidos actitudinales. Por ejemplo, el pedagogo español Antoni Zabala es uno de los autores que habla de contenidos actitudinales: Dice Zabala "habrá contenidos que hay que "saber" (*conceptuales*), contenidos que hay que "saber hacer" (*procedimentales*) y contenidos que comportan "ser" (*actitudinales*)"<sup>8</sup>.

Sin embargo, en esta misma obra, los diversos autores al ejemplificar los contenidos actitudinales conceptualizan a éstos como aprehensores y no como contenidos. Enuncian como ejemplos de contenidos actitudinales, los siguientes casos: "Respeto hacia el trabajo de grupo ..." "actitud favorable hacia la conservación y el buen estado de los alimentos" y otros (apreciar, valorar, preferir, etc.)

No concordamos entonces con postular a las actitudes como contenidos educativos. En vez de contenidos actitudinales hablaremos de contenidos valorativos. Entendemos por valor todo objeto considerado valioso de acuerdo a cierto patrón de valoración. Un sujeto se apropia de un valor desarrollando una actitud favorable hacia él.

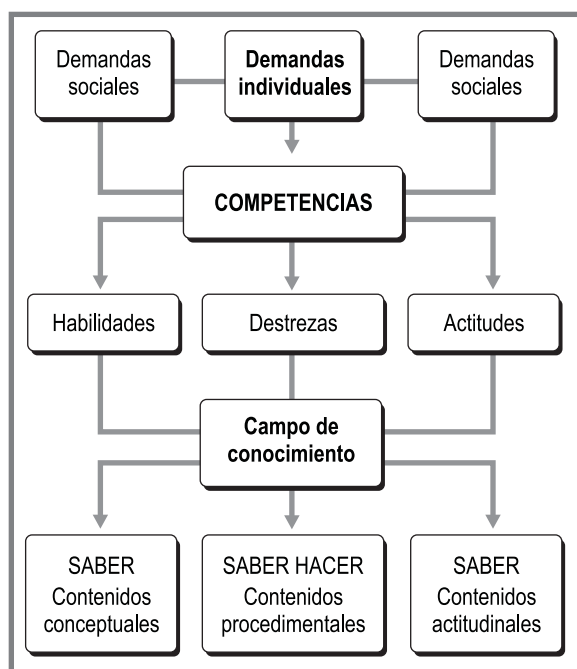
<sup>8</sup> Zabala, Antoni y otros, *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*, (2000) Barcelona. Ed. Graó. pp. 5 y 6.

## 9. CRÍTICA A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS ASUMIDA POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En las propuestas pedagógicas del Ministerio de Educación se asume como definición de competencia la que plantea la Dra. Luisa Pinto<sup>9</sup>.

La Dra. Pinto define competencias como macrohabilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser)".

Esta conceptualización se evidencia gráficamente en el siguiente esquema conceptual:



**Fig. N° 11.** Las competencias conformadas por el saber conceptual, el saber hacer y las actitudes.

Esa definición y ese esquema se han difundido ampliamente por todo el Perú y han sido objeto de enseñanza y aprendizaje en los cursos de capacitación docente en todo el Perú.

Pues bien, con un ánimo totalmente constructivo llevaremos a cabo un análisis de esa definición de competencias:

Consideramos lo siguiente:

a) En primer término la definición de competencia como macrohabilidad no es apropiada porque remite mentalmente a tamaño y no puede decirse que las habilidades sean grandes o pequeñas. A mi juicio es mejor decir: "Es un comportamiento complejo...", ¿complejo por qué? Porque resulta de múltiples determinaciones ¿y cuáles son esas determinaciones? El saber conceptual, el saber procedimental, las actitudes y la ejercitación.

b) La definición de competencia que comentamos acierta en cuanto afirma la relación que existe entre el saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes con respecto a las competencias. Pero no acierta en cuanto al tipo o modo de la relación entre ellas.

En efecto, en el esquema conceptual que analizamos se conceptualiza al saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes como elementos componentes de las competencias. En el esquema se percibe claramente que son parte de las competencias.

Empero, siendo esto así entonces se deduce que el saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes son competencias. Desde este punto de vista, resulta entonces que, por ejemplo, el saber lo que es una silla (saber conceptual) es una competencia. El saber los procedimientos para hacer una silla (saber procedimental) es también una competencia. Lo mismo, el tener una actitud favorable para hacer la silla (actitudes). Y por supuesto que el hacer la silla es también una competencia.

En nuestra definición de competencia sólo el hacer la silla es una competencia. El saber lo que es una silla, el saber los procedimientos para hacer la silla y la actitud favorable para hacer la silla son los condicionantes para el logro de la competencia, pero ellos mismos no son competencias. Vistas desde las competencias son como insumos cuya asimilación integrativa por parte del aprendiz dan lugar a la competencia. Por eso digo: "las

<sup>9</sup> Pinto, Luisa.(...) En: *Tarea* N.º 38. Setiembre de 1996. pp. 44-50.

competencias son comportamientos que **resultan** de ...". No digo las competencias están **formadas** o compuestas de [...].

Algún crítico podría decir: Y qué importancia puede tener esa mínima diferencia que se produce al decir: "resulta de..." en vez de decir "compuesta de...".

La diferencia es de la mayor importancia. Expresan dos conceptualizaciones distintas con implicancias en la acción educativa que son decisivas. La definición de las competencias como "compuesta de ..." es la responsable del fracaso del nuevo enfoque en la práctica educativa. Una redefinición de competencia en los términos que planteamos puede corregir y superar los errores cometidos. La diferencia entre esas dos definiciones no es puramente verbal, no estamos promoviendo una palabrería en este debate.

La definición de competencia que estamos criticando ha extendido el concepto no sólo respecto al saber conceptual, el saber procedimental y las actitudes sino que lo ha aplicado a todo tipo de actividad humana.

Como hemos visto el concepto de competencia ha estado referido a las actividades técnico-productivas, al ámbito laboral y profesional. En general al mundo de lo técnico. Dentro de este ámbito el término tenía una significación específica, que se pierde cuando se le extiende a otro tipo de actividades, como aquellas que Aristóteles llama teóricas y a la praxis (el obrar moral).

Según como han entendido las cosas los especialistas del Ministerio de Educación, todo es competencia. Es competencia "elaborar el plano de un edificio", como lo es "amar a Dios sobre todas las cosas" o "conocer el origen del universo". También son competencias "apreciar la obra pedagógica de Comenio", "conocer la civilización Mochica", etc., etc.

Esto explica porque los capacitadores en competencias ante la pregunta ¿qué cosa **no es** una competencia? no saben qué contestar. O cuando se les pide "Haga una lista de competencias y otra de no competencias", no saben qué responder.

Los conceptos decía Descartes deben ser claros y distintos, es decir, deben permitir que se pueda decir "esto es tal cosa y no es tal otra". Cuando esto no se cumple es porque el término tiene una significación tan general que sólo sirve de rótulo para designar una clase variada de cosas unidas por alguna propiedad común.

Esto es lo que ha ocurrido con la palabra competencia en el uso que se le ha dado por parte de algunos especialistas del Ministerio de Educación. Se ha convertido en un rótulo para toda clase de comportamiento. Es por esto que el concepto de competencia en ese uso, equivale al concepto de dominio de aprendizaje de Benjamín Bloom. Bloom habla de tres dominios de aprendizaje: el cognitivo, el actitudinal y el psicomotor.

Pero si esto es así, entonces la pregunta que se impone es la siguiente: ¿si el concepto de competencia es equivalente al viejo concepto de los dominios de aprendizaje, para qué es que lo han introducido?, ¿qué sentido tiene reemplazar el concepto de dominio de aprendizaje por el concepto de competencia?

Los maestros de aula suelen preguntar a sus capacitadores ¿cuál es la diferencia entre el conductista Bloom con su concepto de dominio de aprendizaje y los anticonductistas del "nuevo enfoque" con su concepto de competencia? Como no hay diferencia el capacitador vuelve a fracasar ante sus capacitandos. Pero todo esto no es culpa ni de los capacitadores ni de los capacitandos sino de los autores de la propuesta pedagógica conocida como "nuevo enfoque". Un recurso fácil que vienen usando los autores y partidarios de este enfoque para salir de problemas es responsabilizar al maestro de aula: "les falta creatividad, se resisten al cambio" dicen, sin darse cuenta que los responsables del fracaso son ellos.

Es del todo inútil conceptualizar las competencias como sinónimo de comportamiento, en general, ninguna ciencia avanza introduciendo palabras con la misma significación de otras. Al hacerle perder a la palabra competencia su sig-

nificación específica se le anula como una categoría cognoscitiva.

c) La manera como desde el Ministerio de Educación se han conceptualizado los objetivos y las competencias ha impedido un eficaz planeamiento de la acción educativa.

En efecto, un plan es el resultado de una actividad de planeamiento. Y el punto de partida de todo planeamiento es la determinación y clara definición de los objetivos. El planear no es sino la determinación de las secuencias de acciones orientadas al logro de los objetivos.

Ahora bien, los partidarios del llamado "nuevo enfoque" se caracterizan por negar los objetivos, se niegan a trabajar con objetivos. Por consiguiente se automutilan para todo planeamiento y por ello se autoincapacitan para elaborar cualquier clase de plan. El que niega los objetivos no puede planificar y por consiguiente no puede elaborar un plan.

Por otro lado, en contra de el planeamiento ha jugado también el concepto de competencia asumido en el "nuevo enfoque". En efecto, al definir la competencia como "formada por..." que se evidencia en el esquema respectivo, los saberes conceptuales, los saberes procedimentales y las actitudes se ubican en el mismo plano, en forma paralela sin constituir una secuencia. De tal modo que **el docente no cuenta con ninguna indicación para saber cómo empezar y cómo terminar una sesión de enseñanza-aprendizaje que lo conduzca a la competencia que pretende desarrollar en el educando.**

Esto explica porque no han podido elaborar un Plan de Lección que constituye una guía para la acción eficaz del maestro en el logro de los aprendizajes.

En efecto, basta una mirada a los Planes de Lección elaborados por los Entes Ejecutores encargados de implementar el "nuevo enfoque" para darse cuenta que esos documentos son cualquier cosa menos una Plan que oriente la acción docente.

Examinemos el siguiente esquema de lección elaborada por uno de esos Entes Ejecutores:

CIDE PLANCAD SECUNDARIA 1999

**DISEÑO DE ACTIVIDAD SIGNIFICATIVA**

**1. NOMBRE DE LA ACTIVIDAD**

**2. SECUENCIA DE APRENDIZAJE**

MOMENTOS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICACIONES
Motivación, recuperación de saberes previos				
Construcción del nuevo saber (Básica)				
Incorporación del nuevo saber a la vida (Práctica)				

**3. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

PROCEDIMENTAL	CONCEPTUAL	ACTITUDINAL

**4. COMPETENCIA**

Este documento que supuestamente es un Plan no reúne ninguno de los requisitos para ser tal. No existe conexión, por ejemplo entre la secuencia de aprendizaje con las competencias. Así mismo los contenidos procedimentales, conceptuales actitudinales se encuentran desconectados de las competencias.

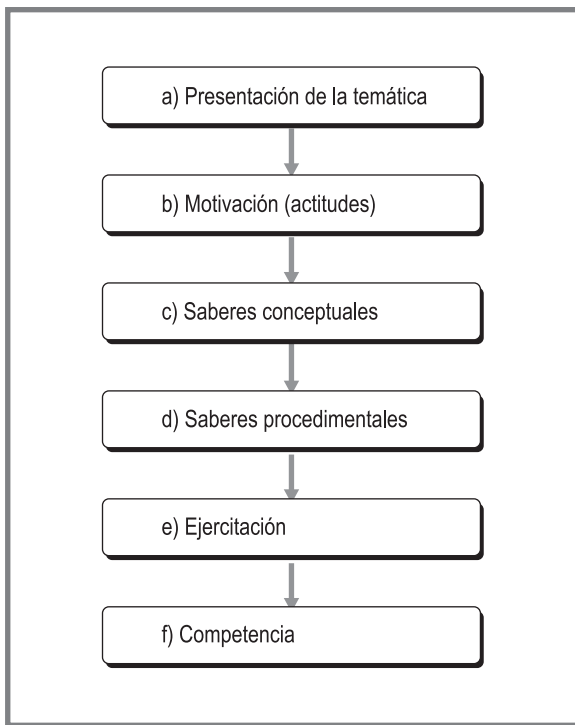
**Se entiende entonces el tremendo desorden que han introducido en la acción educativa diaria de los docentes de aula y se explica por esto, aunque no sólo por esto, el fracaso escolar que observamos diariamente.**

En cambio en la conceptualización que propongo se afirma que el objetivo del currículo es el logro de ciertos comportamientos considerados valiosos.

Algunos de estos comportamientos pueden ser competencias. En este caso el logro de las competencias es el objetivo buscado por el maestro en los alumnos. El logro de las competencias implica que el aprendiz logre previamente los saberes con-

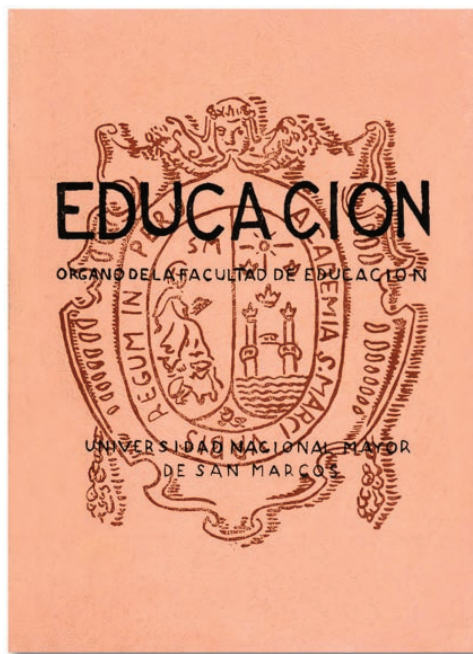
ceptuales, los saberes procedimentales y las actitudes pertinentes a la naturaleza de la competencia.

Para el logro de las competencias propongo el siguiente esquema que se desprende del modo como hemos conceptualizado las competencias.



Cada uno de estos pasos exige una metodología didáctica apropiada a la naturaleza de aquello que se necesita aprender. Existe una didáctica apropiada para la motivación, los saberes conceptuales y los saberes procedimentales.

Otro error, a mi juicio, en los Planes de Lección elaborados por los Entes Ejecutores es haber asumido la metodología didáctica que se deriva de las tesis de David Ausubel para todo tipo de aprendizaje. Como lo ha señalado muy bien Walter Peñaloza, la Psicología de Ausubel se refiere al aprendizaje de conceptos pero no de procedimientos, no de actitudes y ciertamente no de competencias. Si lo que se busca como objetivo final es el logro de competencias entonces las ideas de Ausubel son parcialmente utilizables. La cosa se agrava cuando se propone el método activo en la enseñanza aprendizaje y al mismo tiempo se aplican las ideas de Ausubel, olvidando que este destacado psicólogo opta por un método expositivo de nuevo tipo para el logro de aprendizajes significativos y no por el método por descubrimiento. El aprendizaje de las competencias exige un nuevo tipo de didáctica que comprenda sus tres condiciones: conceptos, procedimientos y actitudes.



### EDUCACIÓN N.º 17 (1953)

#### CONTENIDO

**El Castellano en el Perú y sus problemas** / José Jiménez Borja.

**El Contenido Educativo** / Luis Felipe Alarco.

**En torno a la Humanización del contenido del Conocimiento en el Campo de la Geografía** / Emilio Barrantes.

**El estudio de la Filosofía en la Educación Secundaria** / Telmo Salinas García.

**El Maestro** / Jorge Castro Harrison.

**La Educación Secundaria en Chile** / Reynaldo Dulanto.

**El Problema de la Educación Nacional** / Edmundo Ames González.

**La Confederación Perú-Boliviana** / Miguel A. Del Rosario.

**Apuntes para una didáctica de la Geografía** / Raúl Castro Nestarez.

**Educación más que Instrucción** / Bernardo Tarazona Orsini.

**Formación Profesional** / Lola Valentina Aguilar.

**El Estado y su Fin Cultural** / Pelegrin Roman U.

**La enseñanza del vocabulario** / Ana Barreto Navarro.

**Un estudio sobre valores basados en la aplicación del Test de G. W. Allport y P. E. Vernon** / Demetrio Palomino Becerra.

**Actuación cultural del Dr. Carlos Cueto Fernandini, Decano de la Facultad de Educación en los Estados Unidos.**

#### ACTIVIDADES DEL CLAUSTRO

Visita del profesor William F. Russell, Presidente del Teachers College de la Universidad de Columbia, New York. Grados Académicos y Títulos Profesionales otorgados por la Facultad.

Datos estadísticos acerca de los alumnos de la Facultad de Educación durante el año académico de 1953.

#### SEMINARIO DE LA FACULTAD

I Selección de publicaciones periódicas primer semestre 1953.

II Selección de libros de autores extranjeros editados en español, adquiridos en 1952.

III Relación de libros editados en francés e inglés, adquiridos en 1952.

**Bibliografía de Pedagogía 1940-1944.** (continuación) / Alejandro Tumba Ortega.