

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS BASADAS EN EL ENFOQUE POR
COMPETENCIAS DE VARIAS ESPECIALIDADES DE LA
EDUCACIÓN TÉCNICA COSTARRICENSE**

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de
Estudios de Posgrado en Educación para optar al grado y título de
Maestría Académica en Educación con énfasis en Evaluación
Educativa

SILVIA CAMACHO CALVO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2017

Dedicatoria

Al equipo de investigadores del Observatorio de la Educación Nacional y Regional, quienes con sus reflexiones constantes acerca de la Educación, me ayudaron a construir la narrativa. Y en especial a Don Luis Muñoz quién con sus textos y reflexiones inspiró muchas de las discusiones que le dieron forma al texto. Finalmente, a mi familia, amigxs y compañerxs/amigxs de la maestría que me apoyaron en todo el proceso.

Agradecimientos

A la profesora Leda Badilla, directora del presente trabajo final de graduación, por su colaboración, confianza y paciencia en el desarrollo de la misma.

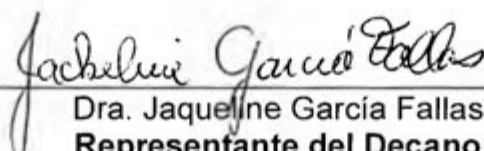
A los profesores Sergio Rojas y Adrián Mena, lectores del trabajo final de graduación, por sus aportes. Y en especial a Sergio, por su paciencia y tiempo dedicado a la reflexión y construcción de esquemas que guiaron la construcción de la narrativa desde la hermenéutica.

A la profesora Jaqueline García, que siempre estuvo pendiente del proceso de investigación.

A las personas profesores y estudiantes de Educación Técnica, por su disponibilidad al relatarme sus experiencias.

A todxs aquellxs que, de diversas formas, ya sea con ideas, discusiones, aportes o préstamos de materiales, contribuyeron a la realización de este texto.

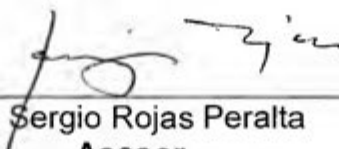
"Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Educación, con énfasis en Evaluación Educativa"



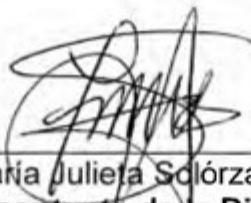
Dra. Jacqueline García Fallas
**Representante del Decano
Sistema de Estudios de Posgrado**



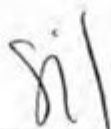
Dra. Leda Badilla Chavarria
Directora de la Tesis



Dr. Sergio Rojas Peralta
Asesor



Mag. María Julieta Solórzano Salas
**Representante de la Directora
Programa de Posgrado en Educación**



Silvia Camacho Calvo
Candidata

Tabla de contenido

Dedicatoria	ii
Agradecimientos.....	iii
Hoja de aprobación	iv
Resumen	ix
Lista de Tablas	x
Lista de figuras	xi
Lista de abreviaturas	xii
Introducción.....	1
Capítulo I. Hacia la construcción de la narrativa de las prácticas evaluativas en la EBNC.....	9
Justificación.....	10
Preguntas de investigación	14
Capítulo II. Los relatos teóricos	17
El modelo político – económico.....	18
El enfoque por competencias, algunas huellas	29
La noción “competencia”	34
Críticas a la noción de “competencias”	58
La educación basada en normas por competencia laboral en la educación técnica en Costa Rica	65
La educación técnica en Costa Rica.....	66
Fundamentación de los programas de estudio	68

Educación basada en normas de competencia laboral: teoría del programa.	71
La noción “competencia” en la EBNC	81
La educación basada en normas de competencia laboral	100
Las prácticas evaluativas en los enfoques por competencia y la EBNC...	113
La evaluación en la EBCN: el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes	126
Capítulo III. Metodología	132
El enfoque cualitativo de la investigación	132
La hermenéutica: vehículo hacia la comprensión de la narrativa	135
Acceso al campo: conocimiento del espacio y de la narrativa	138
I momento. Análisis e interpretación de textos	138
II momento. Los relatos del aula	139
Participantes en la investigación.....	139
Nomenclatura para la identificación de entrevistas y grupos focales.....	142
Técnicas para la producción de las narrativas	142
Análisis documental	142
Las entrevistas cualitativas y la recuperación de los relatos.....	143
Los grupos focales, voces de estudiantes	144
Análisis de la información	145
Etapa I: Análisis curricular de un plan de estudios por EBNC	146

Etapa II: Construcción de las narrativas	151
Triangulación	152
Capítulo IV. Análisis y discusión de la narrativa	155
Relatos sobre la "noción" de competencia en la EBNC	156
Los relatos de las personas docentes.....	156
El relato estudiantil.....	173
La educación basada en normas de competencia laboral	176
El relato curricular	177
Los relatos de las personas docentes.....	189
La evaluación en la educación basada en normas de competencia laboral	196
El relato de las evidencias: el portafolio.....	196
Los relatos de las personas docentes: las evaluaciones	202
El relato estudiantil: ¿cómo se evalúa?	207
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones	214
Conclusiones.....	214
Perspectiva general	216
Aportes de la investigación	220
Implicaciones teóricas y metodológicas.....	222
Implicaciones para estudios posteriores	224
Recomendaciones	225

Ministerio de Educación Pública	225
Directores de colegios técnicos profesionales	227
Profesores de colegios técnicos profesionales	228
Estudiantes de colegios técnicos profesionales.....	229
Para investigaciones futuras.....	229
Bibliografía	230
Anexos	241
Anexo 1. Guía para desarrollar la entrevista.....	241
Anexo 2. Guía para desarrollar el grupo focal.....	243
Anexo 3. Ejemplos de los instrumentos de evaluación del portafolio de evidencias	244
Índice Analítico	246

Resumen

La reflexión sobre las modalidades educativas por competencias o basadas en los enfoques por competencias crea un ámbito de investigación, dentro del cual la presente exploración teórico – metodológica se encuentra orientada hacia el análisis y reflexión entorno de los aprendizajes y las prácticas evaluativas en la implementación del enfoque por competencias en la educación técnica costarricense. Se hace un breve análisis crítico sobre el modelo político económico en el que se gestan los enfoques por competencias, las nociones por competencias, el currículo, las prácticas evaluativas bajo el enfoque por competencias y la Educación basada en Normas de Competencia Laboral (EBNC) de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Para responder la pregunta de investigación se construyó una narrativa que recoge el análisis de los relatos teóricos, docentes y de los estudiantes, acerca de las nociones de competencia y las prácticas evaluativas en la EBNC, así como una reflexión acerca de la influencia del modelo político económico en el enfoque.

Se tiene por finalidad poner en perspectiva la necesidad de una educación que integre los distintos saberes y que trascienda el énfasis de lo laboral hacia una educación que permita desarrollar un saber vivir en el mundo como ciudadano activo, y donde, además, se reconozca la diversidad, en el sentido amplio de la expresión.

Lista de Tablas

Tabla 1. Comparación de las normas de competencia y las competencias desde la perspectiva humanista.....	107
Tabla 2. Valores de los componentes de la calificación	128
Tabla 3. Nomenclatura referencia para entrevistas y grupos focales.....	142
Tabla 4. Dimensiones de análisis curricular	150
Tabla 5. Categorías para el análisis curricular	151
Tabla 6. Extracto del programa de Ejecutivo para Centros de Servicios: norma técnica.....	178
Tabla 7. Extracto del programa de estudio de Ejecutivo para Centros de Servicio, procedimientos para docentes: procedimientos.....	180
Tabla 8. Extracto del programa de estudios de Ejecutivo para Centros de Servicio: Evidencias de Competencia: evidencias	183
Tabla 9. Extracto del programa de estudios de la Especialidad de Ejecutivo para Centros de Servicio: planeamiento.....	184

Lista de figuras

Figura 1. Triada de valores de la sociedad de la información	27
Figura 2. Esquema hacia la comprensión del enfoque por competencias	133
Figura 3. Esquema de la triangulación de los relatos	153

Lista de abreviaturas

DETCE	Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras
EBNC	Educación Basada en Normas de Competencia Laboral
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
MEP	Ministerio de Educación Pública
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
SINETEC	Sistema Integrado de Educación Técnica para la Competitividad

Introducción

Las modalidades educativas se constituyen en un tema concerniente al Estado, que a la vez se articula a asuntos de naturaleza política, económica y social, aspectos que lo revisten de una complejidad característica de las sociedades modernas. Lo anterior genera una pregunta que pareciera que tiene una respuesta inmediata: ¿se encuentra ligada la educación a la visión de desarrollo de un país?

Las respuestas que se brindan a esta pregunta, en la mayoría de las ocasiones son difusas y crean un panorama complejo. Por lo general, se adoptan diferentes enfoques y modelos educativos, poniendo énfasis sobre todo en modelos pedagógicos y didácticos, que a su vez se convierten en los medios por los que diversos grupos poblacionales se educan para lograr un mejor desarrollo económico y una movilidad social, situación que se encuentra intrínsecamente ligada con políticas económicas mundiales.

En el ámbito mundial, desde hace alrededor de 25 años, se han venido gestando cambios estructurales importantes, que han transformado radicalmente la vida de los seres humanos en las sociedades. La globalización con su respectiva mercantilización e industrialización han ido permeando los sistemas económicos y productivos de los países y han influido en los perfiles y estructuras de los mercados laborales.

Estas transformaciones se encuentran también ligadas al desarrollo e incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, lo que ha

dado pie a la gestación de la "sociedad de la información", con características radicalmente diferentes a las sociedades industriales. Esta diversidad hace que los procesos de globalización graviten sobre procesos nacionales o regionales, creando economías cuyos ritmos de cambio son muy acelerados (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1996).

En el caso de Costa Rica, el incremento del sector servicios y la apertura comercial, ligada a la utilización intensiva de la tecnología han generado un crecimiento económico importante en las últimas décadas (Programa Estado de La Nación, 2010).

Esta llamada *nueva economía* se ha caracterizado por la concentración y expansión del sector servicios, en detrimento del sector agropecuario. El sector terciario tiene la particularidad de estar intrínsecamente ligado a los mercados laborales internacionales, lo cual se encuentra mezclado con la apertura comercial y la inversión extranjera que se gestan en el marco de la globalización económica (Muñoz, 2012).

Ante dicho panorama, la educación se torna en un tema nacional que alberga un sinnúmero de discusiones en los ámbitos de su implementación y sus modalidades, porque se ha convertido en el mecanismo mediante el cual se instituyen y promueven, o mejor dicho se facilita la posibilidad de que se realicen las dinámicas de cambios estructurales a la velocidad que las sociedades postindustriales lo pretenden, ya que permite la dinamización de la economía local o nacional, a los ritmos aspirados por la economía global, por tanto el papel de la educación dentro del desarrollo ha recobrado gran

importancia, adueñándose de su nueva posición, con el riesgo de caer en un papel instrumental, que la supedita a las dinámicas económicas.

Se suma la complejidad de por sí inherente a la educación, ya que al mirarla se está observando al ser humano en su inteligibilidad, como sujeto universal o individual, a la escuela como fenómeno social, al Estado, la sociedad, la cultura, la formación, por tanto, su estudio es una tarea ardua y "...con el surgimiento de los organismos internacionales económicos y sociales recupera fuerza la idea de educación y desarrollo desde la perspectiva de los *países desarrollados y subdesarrollados*." (Maldonado, 2006, p. 5); vista desde esta óptica, la educación es un camino para construir un modelo social del futuro, por tanto, no solo debe ser objeto de estudio sino proyecto educativo. La visión hacia lo individual se deja de lado para encaminar un proyecto político desde lo educativo, que genere impacto en la colectividad social, logrando trascender su ligamen con las necesidades del mercado.

En las últimas décadas las modalidades educativas pretenden situar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el individuo, dirigiendo los esfuerzos hacia el aprender a aprender. Según Moreira (2010), este discurso educacional forma parte de la contemporaneidad, sin embargo, afirma que: "...la escuela continúa behaviorista y calcada en la narrativa. Los profesores continúan narrando conocimientos que los alumnos deben reproducir en exámenes locales, nacionales e internacionales, y olvidarlo poco tiempo después. Esa escuela no educa, entrena." (p. 9) Así, aunque las nuevas pedagogías procuren que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea innovador, desplazando el

protagonismo del que enseña a la experiencia de aprendizaje del estudiante, la persona docente continúa narrando un conocimiento que los otros: estudiantes no poseen, en lugar de promover el aprender a aprender críticamente, con el fin de que sean el propio estudiantado quienes busquen y construyan su conocimiento y este no sea una narrativa realizada por otro.

Por su parte, Solzbacher (2006) propone que se aspire a dejar que el aprendizaje esté situado en el contenido por aprender, al hecho de que las personas jóvenes se vuelvan expertas de su propio aprendizaje. Esto con la finalidad de que las personas puedan afrontar y resolver los problemas que se les plantean, premisa bajo la cual están inscritos los otros enfoques de aprendizaje, por ejemplo, el enfoque por competencias, que busca el desarrollo de habilidades para abordar el aprendizaje como un proceso que se extiende a lo largo de la vida, lo cual es una necesidad básica, puesto que llevará a las personas a enfrentar exitosamente las demandas de la sociedad. No obstante, Moreira (2010) llama la atención afirmando que las competencias y su enfoque permiten el desarrollo del aprender a aprender en la persona, sin embargo, en muchos casos en que se desarrollan, se disfrazan los mismos objetivos comportamentales de la época de la tecnología educacional y, por tanto, la transformación no se genera.

El objetivo de cualquier enfoque de enseñanza y aprendizaje debería estar centrado en que los estudiantes sean los gestores de su conocimiento, permitiéndoles independencia a la hora de desarrollar sus propios procesos de aprendizaje. Con ello se pretende que estos puedan identificar diferentes

métodos, asimilar el contenido y compartirlo, es decir, desarrollar la competencia de aprendizaje, la cual va más allá, de practicar métodos y técnicas básicas de aprendizaje, para dar pie a uno enfocado en las necesidades de cada persona, y que les permita participar en su propia evaluación.

En la práctica en el aula, todo esto se combina con la generación de habilidades para la vida y el trabajo, las cuales también son competencias importantes que se deben fortalecer en las personas estudiantes. Estas, llamadas competencias sociales, son tan importantes de desarrollar, como las competencias cognitivas e instrumentales, porque juntas conforman la competencia en su máxima expresión (Solzbacher, 2006).

Con estas premisas y la situación económica costarricense actual, en la que la inversión extranjera se interesa en desarrollar actividades en el sector servicios, justamente por los avances del país en materia educativa (cobertura y diversidad), el factor educación se convierte en una ventaja comparativa con otros países latinoamericanos; por tales razones, la educación se ha vuelto central para el gobierno y diversas instancias nacionales e internacionales, por lo que desde la política pública se desarrollan programas y nuevas modalidades educativas, las cuales permiten satisfacer prontamente, las demandas de formación de la fuerza de trabajo profesional que se reclama en los mercados económicos.

Hoy es necesario garantizar que las personas jóvenes desarrollen un amplio espectro de competencias cognoscitivas y técnicas, tales como: iniciativa,

creatividad, capacidad de emprendimiento y liderazgo, fluidez tecnológica, pautas de relacionamiento y cooperación, manejo de idiomas, razonamiento lógico, capacidad de análisis e interpretación de información diversa, entre otras (Ávila y López, 2001).

Con este panorama, los desafíos que enfrenta Costa Rica en temas de educación son importantes, y en este sentido se debe dar respuesta al dilema real de contar con una gran cantidad de jóvenes que no han logrado desarrollar la preparación necesaria y adecuada para trabajar en empresas o instituciones, que demandan trabajadores con fluidez tecnológica y competencias.

Como respuesta a este desafío, desde 2006, en las especialidades técnicas del sector comercial y servicios e industrial, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) implementó la educación basada en normas por competencias laborales (EBNC), lo que a su vez implicó que se reformularan las mallas curriculares de las diversas especialidades, con el fin de que estas cumplieran con los requisitos según los estándares del aprendizaje por competencias (Ávila y López, 2001).

La educación técnica fue creada como una opción para capacitar y adquirir habilidades y destrezas en áreas técnicas, con el propósito de facilitar el acceso laboral a la población joven, de conformidad con la Ley Fundamental de la Educación en sus artículos 17 y 18, la cual crea los colegios vocacionales que luego se convertirían en los técnicos profesionales (Mora, 2012).

En 2006 se presenta ante el Consejo Superior de Educación, la propuesta del Sistema Integrado de Educación Técnica para la Competitividad (SINETEC)

sobre la Educación Basada en Normas por Competencia. Esta propuesta se efectuó basada en un diagnóstico realizado por medio de la metodología de mesas empresariales, en la que se consulta a sectores empresariales, gobiernos locales, empresas y fuerzas vivas de la comunidad. Dicho diagnóstico mostró la necesidad de modernizar e innovar la educación técnica (Consejo Superior de Educación, 2006, acta ordinaria N° 50).

Ambas instancias, el SINETEC y el Departamento de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras (DETCE), basadas en el diagnóstico, proponen la Educación Basada en Normas por Competencias Laborales para la Educación Técnica costarricense, la cual fue aprobada el 31 de octubre de 2006 (Consejo Superior de Educación, 2006, acta ordinaria N° 50).

A partir de 2013, las especialidades en las que se implementa el aprendizaje por competencias son: Banca y Finanzas, Contabilidad, Administración y Operación Aduanera, Accounting, Contabilidad y Finanzas, Contabilidad y Costos, Contabilidad y Auditoría, Ejecutivo para Centros de Servicios, Secretariado Ejecutivo, Secretario Bilingüe, Turismo Rural, Turismo en Alimentos y Bebidas, Turismo en Hotelería y Eventos, Turismo Ecológico, Turismo Rural, Diseño Publicitario, Refrigeración y Aire Acondicionado, Mecánica General, Informática en Redes, Informática en Soporte, Informática en Desarrollo de Software y Salud Ocupacional. Para el profesorado que imparte dichas especialidades, el cambio a la Educación basada en Normas de Competencia Laboral (EBNC) ha significado un reto en diferentes ámbitos tales como: planeamiento de actividades, concepción de la educación, procesos de

aprendizaje, valoraciones y evaluaciones, sobre todo las últimas, ya que el documento de cómo se evalúa en la educación basada en normas por competencias no ha sido aprobado por el Consejo Superior de Educación del país (Foster, 2013).

La presente investigación pretende analizar el enfoque por competencias y su implementación en la educación técnica costarricense, así como los aprendizajes y prácticas evaluativas implícitas en este, con el fin de poder construir una narrativa que permita la comprensión de las implicaciones políticas, económicas, sociales y curriculares que permean la ejecución de las prácticas educativas. Dado que se busca el mejoramiento de la calidad de la educación, los resultados que de esta investigación se desliguen contienen en sí mismos, el potencial de ser leídos como aportes a la calidad en la implementación de la educación técnica.

Capítulo I. Hacia la construcción de la narrativa de las prácticas evaluativas en la EBNC

Los resultados expuestos en el texto que se presenta a continuación surgen del interés que nace por parte de la investigadora, de intercambiar con las personas docentes de la educación técnica, sus prácticas profesionales y vivencias en el aula, así como sus dudas y preocupaciones respecto a la Educación basada en Normas por Competencias Laborales (EBNC).

En estos procesos de escucha y mirada crítica generados en la investigación evaluativa, se plantean las interrogantes plasmadas como preguntas de investigación, así como las posibles respuestas a las diferentes situaciones relatadas por el profesorado que profesionalmente se desempeñan dentro de las aulas de los Colegios Técnicos Profesionales, ya que estos planean e implementan su clase bajo el enfoque por competencias propuesto por la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, perteneciente al Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, y por tanto, vivencian cotidianamente los retos del currículo propuesto bajo este modelo.

Los relatos cotidianos del profesorado delimitan el estudio, bajo el criterio de que la disonancia que crea la ejecución de prácticas evaluativas en contraste con la epistemología y didáctica propuesta por este enfoque por competencias, tiene como resultado que en las aulas se les presente a las personas docentes, dificultades en la ejecución de sus prácticas. Se plantea que el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes del MEP, concebido desde la educación

tradicional, no concuerda con la malla curricular, las prácticas en el aula y las prácticas evaluativas.

Se exponen en el presente capítulo, la justificación del tema y las preguntas de investigación, que dirigen la construcción de los relatos y la posterior narrativa en torno a: las bases epistemológicas de los diversos enfoques por competencias, la teoría en que se fundamenta la Educación basada en Normas por Competencias Laborales, las prácticas evaluativas, lo relatado por quienes imparten diversas especialidades en los colegios técnicos profesionales y estudiantes que cursan especialidades técnicas.

Es importante recalcar que los diferentes relatos permitieron contar con una mirada panorámica de la temática, desde diversas perspectivas y saberes; su integración posibilitó la construcción de una narrativa, es decir, una argumentación crítica de las diversas realidades desde los actores, rescatada por la investigadora, y analizada desde las subjetividades y desde la construcción de las nociones en torno a estas.

Justificación

La institucionalización de la educación en el siglo XIX, fenómeno que se fue dando paulatinamente y que alcanzó la gran mayoría de latitudes, generó que esta quedara a cargo del Estado y que además se envistiera como uno de los factores fundamentales para el desarrollo de las sociedades y los países, dicho de otra forma, fue la base de un proyecto país, en donde las relaciones entre saber y poder configuran el Estado (Maldonado, 2006).

Muñoz (2015) afirma que:

... se le atribuyó a la educación la condición y cualidad de ser la potenciadora de las disposiciones cognitivas, culturales y axiológicas que hacen posible la ampliación y el fortalecimiento de las capacidades humanas y sociales que se requieren para el desarrollo económico y productivo; la generación de saberes científicos y tecnológicos; la tecnificación de la fuerza de trabajo; la inculcación de actitudes y disposiciones de compromiso con los procesos de la "modernización" económica e institucional de la sociedad y, también, con la integración de todos los sectores de la sociedad en los procesos de institucionalización de una visión de país y de una identidad nacional compartidas (p. 1)

Estas valoraciones se dieron paralelamente al proceso de institucionalizar la educación. Se entiende, por tanto, la educación como vehículo de la configuración del Estado; esta se ha vinculado con la visión del país en términos de desarrollo social, económico y político, como medio para lograr las políticas y propósitos en términos de desarrollo social para que la ciudadanía logre integrarse a la vida en sociedad.

La función y significado de la educación han sido temas controversiales, los cuales han mantenido un debate constante desde posiciones divergentes, ya que:

... todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos, por una parte las que defienden que la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, las que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedad de los que venimos participando (Torres, 2005, p. 13).

Partiendo de este planteamiento se podría argumentar en favor de que la educación ha jugado indistintamente ambos roles en el desarrollo de un país,

no obstante, en el contexto social actual, colmado de cambios, es la educación la que está siendo impactada por estos, ya que se ha formado un espacio con condiciones nuevas. Por tanto, es importante replantearse o volver a preguntarse el para qué del aprendizaje o la educación, con el fin de dilucidar su propósito ante la sociedad de la información y el conocimiento, y las transformaciones sociales y económicas que acompañan a esta.

Para Muñoz (2015), en Costa Rica se privilegia una formación educativa que va de la mano con el desarrollo económico y la empleabilidad, ligados al currículo tecnológico y conductista, asociado a su vez al sector industrial de los países que se han posicionado como potencias económicas en el ámbito mundial, aspecto que se refleja fundamentalmente en la educación técnica, la cual se transforma desde una educación vocacional o una profesional, con el fin de propiciar la formación técnica e instrumental para la empleabilidad.

En la década de 1990, con la denominada "Política educativa hacia el siglo XXI", se establece un nuevo proyecto educativo que ha gestionado la educación costarricense hasta la actualidad, la cual incorpora una referencia directa al contexto económico, hacia la globalización de los mercados y la economía del conocimiento (Consejo de Educación Superior de Costa Rica, 1994).

Los objetivos y propósitos de dicha política están enfocados a formar personas que eleven la competitividad del país, que permitan una inserción en los mercados internacionales, el fortalecimiento de valores y la educación técnica, científica, deportiva y cultural, con el fin de generar un desarrollo integral en el estudiantado, además de concienciar a las personas para que se procure el

desarrollo sostenible económico y social, en armonía con la naturaleza y el entorno en general (Consejo de Educación Superior de Costa Rica, 1994).

Bajo este panorama es que se gestan las condiciones en Costa Rica para la Educación basada en Normas por Competencia Laboral, la cual viene a transformar la educación técnica profesional, que, apuesta por los talleres, los cuales pretenden en una realidad concreta, relacionar la práctica, la teoría y el aprendizaje de una actividad específica productiva o de especialidad. Con esta posición se requirió un cambio curricular sustantivo, ya que se debía orientar a la persona docente en su práctica para que pudiera trascender el aula, al taller, la finca o el espacio laboral concreto, además de introducir la educación en tecnologías para fortalecer la formación de los técnicos medios. Es así como en 2006, y a partir de un estudio del SINETEC, que se propone la reestructuración de las especialidades técnicas, basada en las necesidades percibidas en los cambios estructurales y económicos del país, para fortalecer la educación de las personas estudiantes y darle mejor respuesta al sector servicios. El 31 de octubre de 2006, el Consejo Superior de Educación aprueba el cambio curricular basado en el enfoque por competencias para 17 especialidades técnicas, y se da el aval para extenderlo a todas las especialidades de la modalidad servicios (Consejo Superior de Educación, 2006).

En este contexto económico - social y con estos cambios curriculares, surge la presente investigación, la cual pretende recuperar los relatos basados en la vivencia cotidiana docente, así como del estudiantado, en torno a las nociones

de lo que significa una educación basada en competencias y sus prácticas evaluativas.

Preguntas de investigación

Partiendo de las dinámicas económicas de sociedades sujetas a la globalización y su influencia en los modelos educativos, aunadas a las necesidades docentes en términos de planeamiento de actividades, definición de escalas de progresión y prácticas evaluativas, todas derivadas del currículo basado en un enfoque por competencias, es que se generan los retos en el aula que el presente texto retoma, expone e interpreta.

A menudo se suele escuchar en las instituciones educativas a al profesorado, expresar que los cambios en el seno de la nueva modalidad educativa han significado un desafío, el cual fue a su vez fue una preocupación desde el momento cuando se aprobaron los programas de estudio en el Consejo Superior de Educación, ya que a las autoridades y docentes les inquietaba la falta de capacitación, así como la carencia de herramientas para enfrentar los cambios y la forma en que el Reglamento oficial de Evaluación de los Aprendizajes se ajustaría a los procesos de desarrollo de las competencias (Consejo Superior de Educación, 2006, acta ordinaria N° 50).

Al tener el modelo el énfasis en la persona y el fortalecimiento o desarrollo de competencias para la vida y para el trabajo, cambia la posición de la persona docente o profesor, a una persona facilitadora de conocimientos, habilidades y destrezas (Fundación Omar Dengo, 2011), por lo que implica otras formas de mediación pedagógica, valoración y evaluación.

Derivado de lo anterior, se plantea que las prácticas evaluativas apegadas al Reglamento de los Aprendizajes del MEP, dificultan que quienes imparten especialidades bajo el Enfoque por Normas de Competencia Laboral, implementadas en la educación técnica costarricense, sean exitosos y logren su cometido, ya que existe una disonancia entre los enfoques curricular y evaluativo.

Desde la perspectiva anterior, se planteó como pregunta eje de la investigación: ¿Qué características presentan los aprendizajes y las prácticas evaluativas en la implementación del enfoque por competencias en la educación técnica costarricense? Derivadas de esta pregunta se formularon las siguientes interrogantes:

1. ¿De qué manera se evalúan las competencias en algunas ¹ de las especialidades de la educación técnica?
2. ¿Cómo se generan los procesos graduales de desempeño en el desarrollo de las competencias propuestas por la educación técnica costarricense?
3. ¿De qué manera se mejoran los procesos de construcción y evaluación de una competencia?

Por medio de estas interrogantes se analiza y valora si la educación basada en normas por competencia permite que la juventud costarricense que opta por esa modalidad, cuente con las habilidades necesarias para ingresar al mundo laboral competitivo, ya que la posibilidad de elegir un trabajo de calidad, le

¹ Las especialidades técnicas que participaron en la investigación se especifican en el apartado de la metodología.

permite a los jóvenes complementar los estudios técnicos con los de la educación superior. Además, se logró comparar si el enfoque por competencias, definido para este caso específico, cumple con el propósito previamente establecido desde el nivel estructural (MEP) para una modernización del currículo, con el fin de preparar mejor al estudiantado para el mundo laboral.

A la vez, se promueven los valores de competitividad, equidad y sostenibilidad ambiental, en el sentido de que el educando se mantiene a la vanguardia científica y tecnológica, apegándose a las normas éticas y la búsqueda de la excelencia.

Capítulo II. Los relatos teóricos

“Al despolitizar la educación y reducirla al terreno de las destrezas, la ideología y las políticas liberales terminan por generar una práctica educativa que contradice u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico, la de preparar a sujetos críticos, capaces de responder con presteza y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el entrenamiento estricto tecnicista habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, estamos algo más que esto. Necesitamos un saber técnico real, con el que responder a los desafíos tecnológicos, un saber que se sabe componiendo un universo mayor de saberes. Saber que no censura las preguntas legítimas que se hagan en tomo a él: en beneficio de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero no a la ética del mercado ni a la política de esta ética.”

Paulo Freire²

En el presente capítulo de la investigación se realiza un recorrido desde la interpretación comprensiva, partiendo de los textos sobre los enfoques por competencias, su historia, desarrollo e implementación, desde una lectura crítica de la educación y la globalización, hasta el camino epistemológico del planteamiento de los enfoques por competencias, la educación basada en normas por competencias y las prácticas evaluativas.³

La noción de “competencia” se construyó por medio de un análisis comparativo de las diferentes perspectivas que contiene el enfoque, lo que permitió plasmar las bases para realizar la configuración de la narrativa, que dio espacio a los principios epistémicos y la fundamentación de la educación basada en el enfoque por competencias laborales.

² (Freire, 2001, p. 136-137)

³ Actividades que realiza el o la docente para valorar el nivel de desarrollo de las competencias y tomar decisiones pertinentes para el logro de los aprendizajes.

Este análisis se realizó con el fin de configurar características y rasgos del enfoque por competencias, el cual sentó bases para comprender la perspectiva pedagógica de la educación basada en normas por competencias laborales: sus fundamentos, la programación curricular y las prácticas respecto a didáctica y evaluación.

El modelo político – económico

Se puede afirmar que las transformaciones estructurales generadas en el mundo en las últimas décadas, producto de la globalización y el desarrollo económico de la sociedad de la información y el conocimiento, impactaron la gran mayoría de los países en las estructuras de los empleos y en los perfiles profesionales, caracterizados por la máxima de la *apertura global* de la economía y por el desarrollo de las tecnologías digitales, lo que permea actividades y procesos de carácter básico en las actividades laborales y en las vidas cotidianas de las personas, ya que existe un aumento constante de saberes que se encuentran accesibles gracias a las redes de computación, y sobre todo a Internet que permite la circulación del conocimiento en grandes volúmenes (Muñoz, 2012).

Las nuevas características económicas y sociales impactan todos los ámbitos de la vida humana. Hace más de una década se podía leer que los mercados globales crearían nuevos escenarios de competitividad guiados por una carrera incansable en las innovaciones científicas y tecnológicas, a lo que se le sumaría la dependencia de los mercados nacionales a la transnacionalización de las corporaciones mundiales y estas últimas a la necesidad de reclutar

mundialmente personas que generen conocimientos que tengan la potencialidad de renovar los mercados.

Al transformarse las características del mercado, cambian las condiciones y habilidades deseadas en la fuerza de trabajo, produciéndose en primer lugar, un descenso en los niveles de autonomía en términos laborales: se buscan personas con gran capacidad de renovar sus conocimientos, flexibilidad al cumplir con las tareas asignadas, saber hacer y saber producir, entre otras. Se afirma que los nuevos mercados necesitan individuos con capacidad de aprender constantemente como función vital/laboral, en donde la habilidad sea percibida como necesaria por las mismas personas, los pares laborales imponen la necesidad de contar con sujetos que gestionen sus propios conocimientos, la capacidad no se ve nunca impuesta por la empresa o por el Estado, sino como necesidad vital para la incorporación de las personas dentro de los mercados laborales. Así: "...el prestigio del título académico se reducirá; el conocimiento teórico reemplazado por la competencia real en la práctica" (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1996, pág. 52).

En concordancia con estos planteamientos Muñoz (2012) señala que:

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

la función que se desempeñan en su puesto de trabajo, en términos de organización mecánica y algorítmica (p.7).

Se llega, entonces, a una contradicción, ya que por un lado se ha afirmado que los nuevos puestos laborales exigen al individuo contar con una habilidad fundamental, que es la capacidad de aprender en entornos dinámicos. Y por otro, se podría creer que estos nuevos saberes darían pie a la posibilidad de generación de pensamiento crítico y de procesos de orden superior como la metacognición, sin embargo, dichos saberes no generan estas capacidades porque son asociados al quehacer o a la productividad. Esto significa que se desarrollan conocimientos procedimentales sobre una función y no procesos que generen capacidades y estructuras para el pensamiento reflexivo e hipotético en torno a saberes más amplios, los cuales permiten la comprensión y la apropiación de competencias para pensamiento científico y crítico. La capacidad de teorizar sobre los fundamentos o el entorno no es una cualidad deseada en el individuo, sino más bien totalmente relegada a espacios académicos fuera de las dinámicas laborales de los mercados, tomando en cuenta que en la nueva fuerza laboral, las personas jóvenes, están determinadas por la empresa, eliminando o dejando de lado el desarrollo del pensamiento de nivel superior y creando ciertas condiciones de estratificación social, una masa laboral que sabe hacer y una élite académica que sabe conocer.

La autonomía de la fuerza laboral queda supeditada en lo social y cultural a un control simbólico del mercado, control que pasa no solo a determinar la vida laboral - lo público, sino que crea estructuras que establecen lo simbólico

también en la identidad individual - lo privado y en la clase social de las personas.

Este control del mercado radica en una dinámica en la cual la subjetividad de la clase trabajadora se vacía, y por tanto la constitución de lo personal queda supeditada, a lo social y a las lógicas económicas, el yo individual se define al mismo tiempo como consumidor y productor de bienes y servicios, y los individuos son y adquieren significado en tanto trabajan y consumen. Las reflexiones personales, sociales, culturales y epistemológicas quedan de lado, relegadas a la lógica del consumo y sus dinámicas de mercado.

Lo anterior, llega a constituir, la vida en torno al mercado de producción, permea el ámbito educativo y sus estructuras fundamentales, ya que la formación se vuelve un acto de consumo y la expectativa de estudiar pasa a "...quedar reemplazada por un interés de capacitación técnica que provea una certificación para incorporarse al mercado de trabajo en mejores condiciones de ingreso y para poder tener una mayor participación en las dinámicas del consumismo" (Muñoz, 2012, p. 8).

De este modo, se necesitan individuos que cuenten con la capacidad de ser flexibles y multifuncionales, ya que las actividades productivas y de funcionamiento de las empresas necesitan sujetos que, como se afirmó, puedan incorporar conocimientos procedimentales velozmente dentro de sus habilidades, además de adaptarse constantemente a cambios dentro de su entorno laboral. Estos lugares laborales no permiten, por tanto, el desarrollo de relaciones dinámicas, de la creatividad, de la crítica, y por tanto de una relación

constructiva con el lugar de trabajo, sino que por el contrario se miden las personas por su eficacia y eficiencia, en niveles estandarizados para medir todos los aspectos de la vida, ya no solo la calidad de productos o servicios, sino la calidad de las personas, de la educación, entre otros.

Enseñar competencias diferenciadas produce, en términos de eficiencia, una ventaja competitiva para las empresas, el mercado de producción de bienes y servicios tiene especial interés en que las competencias por enseñar sean generales y no particulares, y que estén dirigidas a habilidades y no a conocimientos profundos y especializados del puesto de trabajo, pues si las personas poseen solamente las habilidades necesarias para una tarea aumentaría la eficacia en la producción de esta visto desde una perspectiva Taylorista, y no la eficiencia vista desde la posibilidad de que las personas se adapten a las muchas necesidades de las empresas, provocadas por los cambios en los mercados.

Basados en dichos estándares, el mercado de trabajo, las autoridades de gobierno, instituciones del tercer sector y organismos internacionales, interpretaron que la educación debería alinearse a los cambios sociales, políticos y económicos que habían transformado las nuevas estructuras del mercado. Así, estas entidades dictaron tendencias educativas que privilegian la eficiencia, la eficacia, la competitividad y el desarrollo de habilidades y destrezas para la innovación, poniendo especialmente énfasis en el saber cómo, creando un espacio en el cual se retoman las antiguas nociones de educación para el trabajo y se gesta el enfoque dirigido al fortalecimiento de

competencias laborales, donde el mercado resignifica el espacio educativo, en el cual se genera un lazo entre ambos espacios y así la lógica del primero permea el segundo.

Existe un debate que antecede el enfoque por competencias, proveniente de dos modelos educativos del pensamiento didáctico: la propuesta centrada en el contenido y en la significatividad del aprendizaje. En ambas subyace el permanente conflicto de la educación entre privilegiar el saber de la escuela o el saber para la vida, y en este último radica la importancia de las competencias (Díaz-Barriga, 2011).

En el debate que antecede a la formulación de las competencias se encuentran las formulaciones de John Dewey, quien tuvo una posición relevante en la construcción del pragmatismo, de la ciencia de la educación, de la teoría de la experiencia para la educación y aportes sobre cómo hoy se entiende el currículo. Dewey (1937) se oponía al aprendizaje memorístico de las materias como matemáticas, ciencias e historia, y proponía que el aprendizaje escolar debía tener fundamento en la experiencia del alumno; afirma:

Admito francamente que la nueva educación es más *sencilla* en principio que la tradicional. Está en armonía con los principios de crecimiento, mientras allí existe lo artificioso en la vieja selección y ajuste de sujetos y métodos, y artificialmente siempre se le ubica en una complejidad innecesaria. Pero fácil y sencillo no son términos idénticos. Descubrir qué es lo realmente sencillo y actuar en este descubrimiento es una excesiva y dificultosa tarea... Por eso regresamos a la idea de que una coherente teoría de la experiencia refuerza la dirección positiva en la selección y organización de métodos apropiados y materiales, como requisito en su significación al proporcionar una nueva dirección al trabajo escolar... una teoría de la experiencia en el orden educativo, puede ser inteligentemente

llevada a cabo en el fundamento de la experiencia... reclama una interacción ente los individuos y los objetos... (p.48 - 55).

Lo importante radica en trabajar, esto es lo que es significativo para el individuo y para su vida cotidiana, tesis que se acerca a los fundamentos que justifican el enfoque por competencias, ya que en su seno los planteamientos de Dewey lo que pretendían era abandonar el saber escolar o el saber para la escuela, este último entendido como el aprendizaje de contenidos para presentar un examen, contrario al aprendizaje de habilidades y procedimientos para la vida cotidiana.

Hoffman (2017) en la escuela de verano (Summer Institute 2017) "*Economic Policy Development Research Program for Educational Reform Leaders*" del Center for the Economics and Management of Education and Training Systems, afirma que dentro de los análisis realizados por la OCDE se concluye que los países con alta participación en sistemas de educación vocacional son sistemas con economías competitivas, por tanto, es importante enfocarse en los programas de educación y formación profesional, ya que estos están relacionados a la empleabilidad, sobre todo cuando por política pública alinean las habilidades que enseñan con las que demanda el mercado laboral. Desde esta perspectiva resalta la investigadora que es estos programas para que sean exitosos deben centrarse en el qué, en el cómo y en el cómo comportarse, lo que se traduce a las tres dimensiones establecidas en el enfoque por competencias.

Dentro de las competencias requeridas Hoffman (2017) resalta: la solución de problemas complejos, comunicación asertiva y trabajo en equipo, a lo que le suma la comprensión sobre la buena presentación personal, y con un currículo

que ofrezca rutas de progresión para que la persona estudiante comprenda el fin último del programa, y, sobretodo que está enfocado en lo ocupacional.

A este planteamiento y para la misma escuela de verano, Renold (2017) propone que los programas de educación y formación profesional exitosos están orientados bajo una lógica de lo ocupacional, los cuales se caracterizan por ser socialmente consensuados y determinados por las necesidades del mercado laboral, la relevancia ocupacional, la tradición y la innovación, además es necesario que cuenten con la calidad educativo del sistema terciario de educación.

Las propuestas de ambas investigadoras presentan una disyuntiva, por un lado la necesidad social de los programas de educación y formación profesional, y que permiten que las personas jóvenes tengan oportunidades laborales reales y que cuenten con las habilidades necesarias para ingresar al mundo laboral, y por otro el tema de la necesidad de estos puestos de trabajo para el desarrollo económico para cada país, aspecto que genera que los planes o programas de estudio estén totalmente vinculados con el mercado laboral, lo que puede presentar la problemática de que sólo se enseñe lo que necesita un determinado puesto de trabajo, lo que se puede contrarrestar con la propuesta de las autoras de enseñar el cómo vivir en el mundo o cómo comportarse y con el desarrollo del pensamiento crítico o complejo.

A este fenómeno se le suma que los cambios en la producción de los mercados nacionales generaron nuevas estructuras en las empresas, en las cuales se instaura un paradigma organizacional y empresarial caracterizado por cambios

abruptos, compulsivos e inesperados. Con los cambios, se crea a nivel simbólico la necesidad de individuos tolerantes al cambio y con gran flexibilidad para cambiar de tarea o de actividad en un plazo de tiempo relativamente corto.

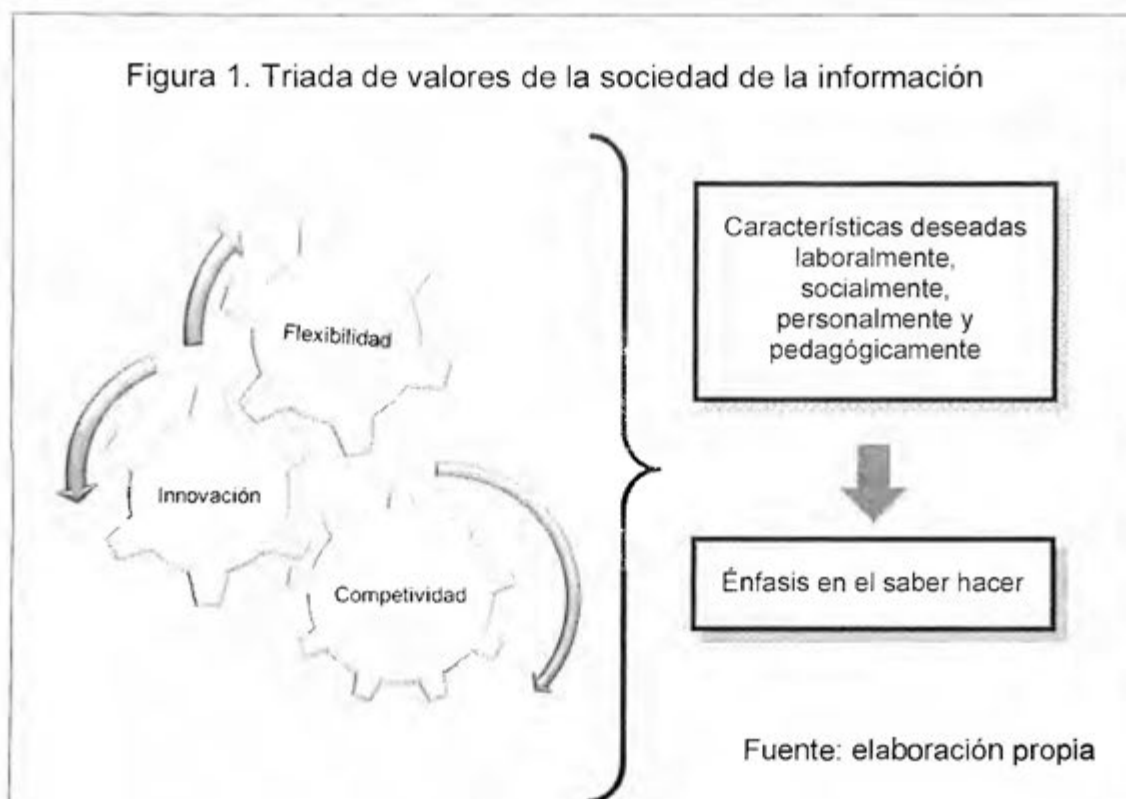
Terceiro y Matias (2001) citados por Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006), resumen estos cambios comparándolos con los entornos laborales pasados (fordismo), los cuales se caracterizan como: estables, locales, con poca información con la energía puesta en la materia. En estos la productividad estaba situada en la mecanización, en las economías de escala, en las grandes fábricas y en la industria de la fabricación, tenían un enfoque orientado a las tareas individuales, en el control y mando, en la integración vertical y la comunicación lineal, con estrategias orientadas al producto y al *marketing* de masas.

En el actual paradigma empresarial los cambios estarían caracterizados por un entorno asincrónico, dinámico, flexible, globalizado, rodeado de mucha información producto de las nuevas tecnologías digitales, donde es fundamental que las personas cuenten con capacidades de emprendimiento, trabajo en equipo y en redes, con la habilidad para responder rápidamente a las necesidades del entorno.

Las organizaciones, ya sean privadas o públicas, se han visto obligadas a cambiar su esquema de jerarquía, por uno en el que todas las relaciones se encuentran dadas por el servicio al cliente y competitividad, obligándolas a crear aliados donde antes veían competencia con el fin de poder sobrevivir en mercados ágiles, flexibles y rápidos.

Es importante acotar que tanto los mercados como las organizaciones, los sistemas educativos como la vida cotidiana, se caracterizan por lo que se podría llamar la triada de la era de la información (Figura 1), el conocimiento queda relegado a un plano imperceptible o sin énfasis, y es sustituido por habilidades referentes al plano del saber hacer y saber ser en la sociedad de la información; paradójicamente, el conocimiento está a la mano, sin embargo, carece de lugar simbólico en la instauración de los planos públicos y privados.

Esta triada de valores de la sociedad de la información: flexibilidad, innovación y competitividad viene a tomar el campo de los conocimientos disciplinares, la empresa y el mercado las instauran como las habilidades o características (valores) deseadas para optar por un puesto de trabajo, construyendo un espacio en el imaginario social, convirtiéndolas en características deseadas laboral, social, personal y pedagógicamente.



Por tanto, estas han empezado a ser valoradas como características fundamentales para las personas en la sociedad de la información, tomando el lugar de los saberes o conocimientos teóricos, por características del saber hacer y del saber ser, y estas serían valoradas como características de lo deseado para el mundo laboral.

Al estar la educación ligada al mundo empresarial, adopta estos valores como parte de su currículo, dándole en este un lugar preponderante, por tanto, se pasarían a enseñar en las aulas con el propósito de que las personas jóvenes las hayan desarrollado cuando ingresen al mercado laboral. No obstante, uno de los dilemas fundamentales de los valores de la tríada es que su significado es flotante, es decir, no se encuentran claramente definidos, y conllevan muchos significados en sí mismos, y al cambiar los mercados cambian sus énfasis y sentidos, por lo que al final se podría afirmar que se enseñaría como valor, el adaptarse a los entornos cambiantes que se presenten en el mercado y en el contexto laboral.

El impacto que genera esta triada en los individuos es lo que Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006) caracterizan como: "El modelo de mercado [que] parece haberse convertido en hegemónico, y las masas de ciudadanos se mueven espoloadas por actividades de mercadotecnia y publicidad hábilmente diseñadas de acuerdo con claros -y en ocasiones no tan claros- intereses económicos" (p.28).

En todos los ámbitos de la vida social se estimula el consumo de información disfrazado de conocimiento, tomando este una forma vaga e imprecisa, en un nivel que no genera aprendizaje alguno, ni compromiso con la transformación; por el contrario, se genera una ligereza en los análisis de la información. Debido a esta tendencia, es imposible el aprendizaje en un nivel crítico y reflexivo, volviendo a los saberes del quehacer cotidiano, que sustituyen el deseo del saber sobre el mundo y de ser en este, por el deseo de consumir información, aspectos que gestan las condiciones de los orígenes de los enfoques por competencias.

El entorno social y económico que se ha esbozado plantea las primeras propuestas del enfoque por competencias. Su historia se plasma en el siguiente apartado; el recorrido se realiza con el propósito de establecer cómo las condiciones de un entorno específico se globalizan para que alrededor del mundo se creen imaginariamente las necesidades de educar bajo dichos enfoques.

El enfoque por competencias, algunas huellas

En el contexto global y local del siglo XXI, las necesidades educativas de las personas son radicalmente diferentes a las requeridas en el pasado. Características como: flexibilidad, polifuncionalidad, eficiencia, eficacia, innovación y competitividad, pasan a ser prioridades que se abordan en el currículo; es en ese justo momento, donde política económica y educación convergen en el enfoque por competencias.

Desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se empiezan a gestar propuestas con una perspectiva centrada en las competencias, cuyas narrativas enfatizan mejorar la calidad de la educación. Tal como lo describe Bernstein (1998), son saberes dirigidos al hacer o a la acción, "...las características subyacentes necesarias para la ejecución de una técnica, tarea, práctica o, incluso, de un área de trabajo." (p. 82). A estas habilidades es lo que se llama competencias, según el autor, definición que permite crear una conexión con lo planteado por Immanuel Kant (1724 - 1804) en el *Tratado de pedagogía*, en la cual señala que la humanidad es la única que ha de ser educada, entendiendo "educación" como: "...los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación..." (Kant, 2004, p.25). Esto es, la educación es el vehículo del ser humano para lograr su condición de humanidad, el desarrollo de sus disposiciones naturales. Aclara que una de estas disposiciones es el aprender a trabajar, ya que el humano es el único *animal* que necesita hacerlo. Desde la perspectiva kantiana, los objetivos de la educación son: disciplinar, cultivar para la actuación de todos los fines posibles, desarrollar la prudencia necesaria para la convivencia y moralizarlos para la escogencia de los buenos actuares y la autocomprensión de la moralidad (Maldonado, 2006). Lo planteado por Kant (2004) establecería un nexo entre pedagogía y trabajo, es decir, el ser humano es el único susceptible a la educación para el trabajo.

Los saberes direccionados hacia la ejecución de habilidades en un área del trabajo, permiten referirse al nacimiento del enfoque por competencias en la

Unión de Países Europeos, el cual se remonta a partir del proceso de la Sorbona - Bolonia - Praga – Berlín; este proceso es producto de una serie de conferencias de los ministros a cargo de la educación superior, marco donde se crean las condiciones que dan pie a la implementación del enfoque por competencias en Europa.

La integración económica europea aspira a crear un área en la educación superior que tuviera las mismas características, es decir, que fuera integrada. El 25 de mayo de 1998 se reunieron los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, y firmaron la declaración de Sorbona, que se propuso crear un “Espacio Europeo de Educación Superior”. Esta declaración es tomada como un hito del cambio de la enseñanza superior en Europa (Muñoz, 2012).

Al siguiente año, 1999, se lleva a cabo la declaración de Bolonia, a la cual se suscribieron 30 Estados europeos, en ella se instauran los principios del espacio - calidad, movilidad, diversidad y competitividad-, con el fin de incrementar el empleo y la conversión del sistema educativo como foco de atracción para profesores y estudiantes de todo el mundo. En 2001, otro acuerdo, esta vez, en Praga, aumenta los objetivos propuestos. En 2003, en Berlín, se revisan los logros de las reformas educativas (Jiménez, 2008).

La Unión Europea impulsó el Proceso de Bolonia, el cual pretendía homologar y crear estándares comunes para las carreras universitarias, con el fin de movilizar la fuerza de trabajo profesionalizada y en la Unión Europea. El proyecto Tuning parte de esos acuerdos y desarrolla las competencias

genéricas y específicas de una persona que se gradúa de la universidad, lo que dio pie a los programas basados en el enfoque por competencias. De este lado del mundo, en América Latina, se ejecutó el Programa Alfa (2004 -2007), el cual replicó el modelo de Tuning, con el mismo fin de movilizar sin fronteras a la masa profesionalizada del mundo (Muñoz, 2012).

Tomar como punto de referencia las competencias es justamente donde subyacen las críticas más fuertes del enfoque, ya que para algunos tiene una finalidad utilitaria, al privilegiar la formación práctica sobre una académica, en tanto lo primordial es que la persona logre resolver los problemas que se le presentan y no que dé fe de los conocimientos académicos que posee.

Para autores como Díaz (2006), la implementación de las competencias en los técnicos medios se realiza desde una mirada economicista, porque se define una cantidad de módulos exactos en donde las personas estudiantes aprenden una cantidad de desempeños de una tarea técnica, limitando el aprendizaje a quehaceres específicos de un campo laboral; el aprendizaje es reducido a tareas que luego se podrán desempeñar en una empresa.

Bajo este enfoque, la enseñanza y el aprendizaje quedan reducidos a una función instrumental, cuyo énfasis en la educación técnica se supedita a la resolución de problemas de una tarea práctica. No intervienen procesos cognitivos de alto nivel, por el contrario, solo se manifiesta el "saber hacer" para el mundo del trabajo.

Desde esta posición se produce un desplazamiento de la formación crítica, reflexiva y dialógica, para poner énfasis en una razón tecnocrática o técnica,

que debilita la capacidad de síntesis como capacidad cognitiva fundamental para el pensamiento crítico y reflexivo. Se privilegia la razón instrumental en la resolución de problemas laborales y de la vida cotidiana, sobre una resolución de problemas crítica y reflexiva. Así, la economía global pueda instituirse simbólicamente como forma de vida, forma única de trabajo, como visión de mundo y como verdad absoluta.

En términos de Escudero (2009), los sistemas educativos se encuentran ante una encrucijada de dos lógicas muy diferentes que pretenden influir en cómo se educa, en reconocer el papel y el valor de la educación en la sociedad del conocimiento y que busca una reconstrucción radicalmente de la educación, para permearla de mayor calidad, más justicia y que sea más equitativa. Y por el otro lado, se tiene el valor estratégico de la educación y la economía, que busca, como se mencionó, la excelencia en los valores introducidos por la globalización de los mercados, además del énfasis en: "...el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero insistiendo más en el trabajo (empleabilidad) y en la individualización de las necesidades que en la vida y la cohesión social" (Escudero, 2009, p.67).

La cohesión social y la individualización de las necesidades generan condiciones que transforman la vida cotidiana de los individuos, ya que el valor fundamental de la vida humana se define a partir del trabajo y la realización personal por medio de este, lo que a su vez crea condiciones particulares para la socialización y una redefinición de la vida como tal.

Los fundamentos históricos mencionados para la investigación permiten reconocer una ruta teórica sobre las competencias, con el fin de aclarar cómo este pasa de ser una noción a un enfoque, para terminar en la generación de múltiples enfoques que divergen en sus epistemologías.

La noción “competencia”

Afirma Escudero (2009) que las competencias aparecieron en las universidades europeas de forma inadvertida, a través de los Libros Blancos,⁴ ya que las instituciones de educación superior no las planificaron o las programaron en su currículo, y sin mayor crítica se fueron instalando en las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, es importante asumir que el término competencia se presta a confusión por ser difuso, carece de un marco teórico sólido que oriente su formulación para los diferentes niveles de la formación, y con este vacío los modelos educativos han tenido que convivir, dando respuestas parciales en la creación de los diversos currículos en las distintas titulaciones.

De igual manera, Díaz-Barriga (2011) afirma que, aunque todavía no existe una explicación consensuada, clara, articulada y suficiente sobre qué es una competencia y cómo se incorpora a la didáctica de aula, se pueden identificar escuelas de pensamiento en torno a estas, que pretenden orientar en la articulación del currículo y la didáctica.

⁴ Los Libros Blancos fueron elaborados por diversas comisiones creadas por la ANECA, estos establecen las directrices para las reformas educativas de las titulaciones (<http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>).

Es necesario reconocer que la noción de competencias es polisémica, lo que tiene como resultado que ningún programa por competencias tenga la misma estructura. Se pueden identificar al menos dos corrientes precursoras: la de corte conductual y la de corte sistémica. La primera está enfocada en lo laboral y la segunda en lo cognitivo.

Díaz-Barriga (2011) identifica seis corrientes: enfoque conductual, enfoque etimológico, enfoque funcional o sistémico, enfoque socioconstructivista, enfoque laboral y enfoque pedagógico-didáctico.

En el enfoque laboral, la relación con la noción "competencia" es natural, ya que esta fue acuñada en este ámbito, porque la competencia carga en su significado un bagaje que la liga con el campo laboral, por tanto, se dice que la relación estricta con el trabajo es natural. La competencia laboral se orienta al desempeño del trabajo, con un importante acervo de capacidades personales y sociales, orientadas a tareas vinculadas con el perfil de un puesto. Se incluye la noción de flexibilidad y capacidad de resolver situaciones, sin recurrir a un patrón de comportamiento establecido. La norma de competencia se define a partir de consultas o encuestas realizadas a empleadores, por lo que no se hace referencia a que los aprendizajes complejos o de orden superior, no son necesarios para los puestos laborales, aspectos de importancia para el análisis de las competencias en la educación técnica.

El enfoque conductual también se encuentra ligado a la perspectiva laboral; quienes desarrollan este enfoque proponen que una competencia se formule con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que

permiten su evidencia, por tanto, no difiere del planeamiento por objetivos de comportamiento. Bajo este enfoque se plantean competencias generales desglosadas en específicas, con una relación dinámica entre conocimientos, habilidades y actitudes. No obstante, cuando se plantea en concreto, se pone el énfasis en el producto, lo que genera una visión fragmentada. Algunos planteamientos desplazan el énfasis del producto, al proceso.

En otra perspectiva se encuentra el enfoque etimológico, el cual justifica su existencia desde el uso histórico de la palabra, esta es comprendida como "lo que compete a cada quién", en el sentido las responsabilidades que corresponden a cada persona. La perspectiva es marginal, y los autores que la defienden pretenden borrar la vinculación de las competencias con lo laboral, y enfocarse en enseñar las responsabilidades de cada quién respecto a una disciplina o empleo técnico. Dicha perspectiva es vaga, ya que no profundiza en su implementación.

En el enfoque funcional sistémico, los autores plantean que todo lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata para hacerle frente a los retos que plantea el vivir, y que existe una necesidad de articular lo que se aprende en la escuela con la vida cotidiana; se define competencia como: "... algo más que los conocimientos o destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular" (Díaz-Barriga, 2011, p. 10). Se clasifican las competencias en tres categorías: usar herramientas de manera interactiva (lenguaje y tecnología), interactuar con

grupos heterogéneos y tomar decisiones de manera autónoma (características que prefiguran el ciudadano global). La parte curricular y didáctica no se aborda con suficiencia.

Otro de los enfoques por identificar es el socioconstructivista; los autores intentan articular las competencias y los planteamientos de Vigostky. Entre los planteamientos alineados a este enfoque se reconocen tres principios:

- Papel del sujeto en la construcción de su conocimiento
- Aprendizaje situado - aprendizaje en contexto
- Graduación de cada proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se plantea la necesidad de establecer las etapas de desarrollo de una competencia, es decir, esta se construye a partir de los rasgos del desarrollo.

Por otro lado, el enfoque pedagógico - didáctico plantea que el debate de la educación enciclopédica contra la educación para la vida, continúa vigente, y que esto permea la didáctica; tal enfoque revive el debate entre pragmatismo y academicismo.

Se podría afirmar que, en común, todos los enfoques presentan una tendencia hacia el aprendizaje en acción, un aprendizaje útil para la vida; se afirma que: *solo se aprende lo que es de utilidad inmediata*, en el sentido de las habilidades que son necesarias para realizar una acción o una tarea. A esto, el enfoque socioconstructivista solo suma el planteamiento de que el estudiante es el centro del aprendizaje en un aprendizaje situado.

El enfoque laboral, el conductual y el funcional sistémico, tienen una connotación laboral marcada; parten de la noción de que las competencias deben corresponder el contexto laboral y de la vida cotidiana, enfocándose en habilidades procedimentales, enfocadas al saber hacer. Estos enfoques tienen asidero en la educación de corte técnico, ya que sus propuestas convergen en la necesidad de educar seres humanos que puedan asumir laboralmente empleos de corte técnico, y por tanto, generen una dinámica de mercado necesaria para las economías en desarrollo.

Las diversas escuelas de pensamiento por competencias, reconocen que no existe un solo enfoque. Por tanto, cuando se trabaja bajo este enfoque es necesario clarificar desde qué corriente de pensamiento se está abordando un proceso o plan curricular. Díaz-Barriga (2011) reconoce que no se tienen los elementos claros que reflejen un programa por competencias, ni cómo se debe construir un esquema que materialice de manera clara las estrategias respecto a la didáctica, y por tanto, en la diversidad de propuestas en tanto construcción curricular, subyace un caos de información.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2010) afirman que: "...el concepto competencia es confuso, equívoco, multifacético y de "alto riesgo" en educación." (p.60); sin embargo, resaltan la importancia que en su adquisición tienen la experiencia, la habilidad y la práctica, sumándole los conocimientos.

Para los autores citados, las competencias están condicionadas por factores lingüísticos, sociales, históricos y culturales, que las contextualizan, y su función radica principalmente en integrar los saberes y la aplicación práctica de estos a

la vida cotidiana; los elementos que las integran son: saber, saber hacer, saber ser y saber estar. Así, las competencias integrarían tres elementos: a) el qué (contenidos o formas de saber), el cómo (métodos o formas de hacer) y el para qué (capacidades, actitudes y valores).

La referencia que realizan los autores se basa en los planteamientos de Delors (1996) respecto a los cuatro "pilares del conocimiento", quien plantea que todo sistema educativo estructurado debe incluir por igual la atención de estos, con la finalidad de que: "...la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dura toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico." (p. 96), postulado a tener en cuenta en el análisis de las competencias, porque los enfoques relacionados con lo laboral pierden de vista la integración de los cuatro saberes, privilegiando el saber hacer.

Para Delors (1996), los cuatro pilares se entienden como:

- a) Aprender a conocer: tiene dos connotaciones, la primera consiste en que cada persona aprenda a conocer el mundo, lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y lograr comunicarse con los demás. La segunda, relacionada al placer de comprender, conocer y descubrir el mundo. Este tipo de saber supone el aprender a aprender, el cual ejercita la atención, la memoria y el pensamiento, se da durante toda la vida de las personas y se nutre de las experiencias humanas, se entrelaza con las experiencias laborales, en la medida que

estas son cambiantes y se pierde el carácter rutinario del trabajo, y con las experiencias cotidianas.

- b) Aprender a hacer: el aprender a hacer y a conocer son indisociables, solo que el primero está vinculado a lo profesional, superando la transmisión de prácticas dirigidas hacia la industria y dando énfasis a las capacidades que dan respuesta a las innovaciones y transformaciones del mercado, pasando de la enseñanza de las cualificaciones a la de competencias, las cuales dan respuesta a las economías postindustriales, que incluyen el sector servicios; estas requieren de saberes que incorporan el uso de la tecnología en los ambientes laborales, por tanto, son necesarias personas que cuenten con: los saberes, la capacidad de hacer y el saber ser.
- c) Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás: con el fin de fomentar la convivencia con los otros en el mundo es necesario enfocar la educación en un primer momento al descubrimiento gradual del otro y en un segundo, a fomentar la participación en proyectos comunes (objetivos comunes), como forma de evitar y resolver conflictos latentes.
- d) Aprender a ser: es fundamental que la educación contribuya al desarrollo global de las personas, fomentando inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad, para que los sujetos cuenten con un pensamiento autónomo y crítico, que les permita elaborar un juicio propio al determinar qué hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

Una competencia debe articular los cuatro saberes, porque cuando una persona enfrenta una situación de forma eficaz, es decir, debe poder integrar en su actuar: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. El planteamiento de Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008), coincide con la postura planteada por Delors (1996). Otros autores plantean la existencia de competencias técnicas y competencias sociales, relacionando las primeras con el saber conocer y el saber hacer, las cuales: "...implican el dominio de los conocimientos y destrezas específicos de un determinado campo profesional." (p. 82). Por otro lado, las segundas, las competencias sociales, incluirían motivaciones, valores, capacidad de relación en un contexto social organizativo, relacionándolas con el saber a aprender en el sentido de una capacidad para la formación permanente, el saber estar traducido a actitudes de comportamiento en el trabajo, es decir, a las formas de actuar e interactuar, y al saber hacer como posibilidad de desarrollar aprendizajes en el trabajo como resultado de la intercomunicación personal.

Estos saberes integrados pretenden orientar la organización de los contenidos dentro del aula hacia el desarrollo de las competencias.

Desde esta perspectiva, Castillo y Cabrerizo (2010) plantean que: "Una competencia es...la capacidad de aplicar los conocimientos -lo que **se sabe**- junto con las destrezas y habilidades -lo que **se sabe hacer**- para desempeñar una actividad profesional, de manera satisfactoria y en un contexto determinado, de manera satisfactoria -**sabiendo ser**- uno mismo y **sabiendo estar** con los demás." (p. 64).

Esta última definición presenta un énfasis del “saber hacer”, ya que responde al desempeño de una actividad profesional. Se puede observar claramente la estrecha conexión con un enfoque por competencias centrado en lo laboral; esta percepción, basada en el énfasis que realizan los autores en la necesidad de saber hacer tareas de manera satisfactoria, así como la importancia de convivir con los otros también de manera satisfactoria, dándole énfasis a lo instrumental de la competencia y donde cabe preguntarse de manera satisfactoria para quién, ya plantean la necesidad de que los aprendizajes sean útiles para un entorno laboral y responden justamente a las necesidades del mercado, por tanto, dichos aprendizajes empresariales, no permiten trascender a los sujetos, y a ampliar su horizonte de significación para aprender a ser en el mundo.

Para Maldonado (2006), conviene rescatar que la lingüística es la ciencia que ha realizado mayores aportes a la comprensión de las competencias desde la perspectiva del pensamiento y del aprendizaje humano. Fue Chomsky (1999) quien, por primera vez, introdujo el término de competencia, el cual al diseminarse se tornó polisémico y ambiguo. El autor se refiere a la “competencia lingüística” como la capacidad de los seres humanos de aprender la lengua y hablarla, ya que por medio de ella se puede aprender los roles y las formas de convivencia en los diversos escenarios de la vida.

Para Chomsky (1999), la competencia lingüística se traduce en la capacidad del ser humano para producir y comprender oraciones a partir de su experiencia

lingüística, se refiere a la competencia como el conocimiento teórico de la lengua y su actuación sería el uso cotidiano de la lengua:

La competencia es disposición **para**, es teoría, es una hipótesis de trabajo del genoma humano, es una *capacidad inherente al hombre*... Está arraigada al conocimiento de las reglas de la gramática; su complemento es la **actuación** o producción de oraciones o frases comprensibles; con la competencia el hablante participa de modo dinámico en diversos roles lingüísticos (Maldonado, 2006, p. 36).

Según Maldonado (2006), las implicaciones de los hallazgos de Chomsky para el estudio de las competencias radican en que el pensador plantea por primera vez las dos dimensiones: la competencia como un aprendizaje del hablante y la actuación que le pertenece, como la acción de hablar. Refiere la concepción sobre la noción y la adquisición de una competencia, a lo que se le suma la fusión de la experiencia social y la capacidad individual en los procesos de aprendizaje.

Tobón (2006) afirma que para Chomsky la competencia es:

...la capacidad del hablante - oyente ideal para operar la lingüística. Por ello, puede entenderse como un marco de acción general e ideal que permite comprender los casos particulares. La competencia lingüística implica la capacidad que debe tener todo hablante - oyente para emplear la forma *efectiva* la estructura de la lengua, lo cual quiere decir que el hablante - oyente debe conocer a cabalidad la estructura de la lengua para interpretar y construir correctamente las oraciones desde los planos sintáctico, semántico y fonológico. Esto implica que evaluar la competencia lingüística sería comparar los enunciados producidos o interpretados por una persona con el sistema ideal de la lengua, haciendo abstracción de muchos componentes que se mezclan con la competencia tácita, a fin de determinar la actuación efectiva (p. 51).

Se podría señalar, por tanto, que Chomsky es el fundador del uso del término de competencia y de dos de sus dimensiones, que, aunque sea en un contexto muy diferente, se podría analizar si es desde estas raíces que la noción y posteriores interpretaciones lo llevaron a ser equívoco, y que por tanto se comprenda de diferentes formas y desde distintas perspectivas, ya que al ingresar su uso a los ámbitos de diversas disciplinas se inició su empleo de una forma ambigua.

Si la competencia es como afirma Maldonado (2006) un "saber hacer en contexto" y la competencia lingüística desde Chomsky (1999) es la capacidad de hablar, hacerse comprender y comprender a los otros en un contexto específico, así mismo es la que posibilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, a esto se le suma que:

"...la adquisición de una competencia está gobernada no sólo por la experiencia particular, sino por la influencia del grupo social o cultural de la comunidad en la cual se pondrá a prueba el dominio o adquisición de terminada competencia, bien sea ésta comunicativa, lingüística o de otro orden." (Maldonado, 2006, p.52)

Se podría afirmar que la competencia lingüística propuesta por Chomsky (1999) y las competencias vistas desde la educación, guardan ciertas similitudes, y más si la integración de lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal solamente se puede observar en contexto, de la misma forma que el lenguaje o la competencia comunicativa y lingüística se generan en un contexto social o cultural específico, así la forma en que se aprende una lengua podría guardar alguna similitud con el aprendizaje de las competencias en las aulas, queda

pendiente realizar un análisis epistemológico, que permita establecer en qué aspectos guardan similitud y en qué se diferencian, ya que de esta investigación se podría derivar hallazgos importantes para la pedagogía y la didáctica de las competencias.

Por otro lado, para Zabala y Arnau (2009), al inicio de la década de los setenta y en el ámbito de la empresa, es que surge el término competencia, el cual, "...caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente." (p. 19); desde ese momento, se extendió a diferentes ámbitos, y por tanto se puede escuchar hablar de: "gestión por competencias", "desarrollo profesional por competencias", "análisis por competencias", entre otros. A partir de esta difusión del término, este empieza a ser utilizado en el sistema escolar; los estudios profesionales son su punto de partida, para luego extenderse a los diferentes niveles educativos y a las evaluaciones internacionales que pretenden determinar el dominio de competencias.

Para Zabala y Arnau (2009), la crisis de la educación tradicional es lo que permite la entrada del término competencias, ya que: "...el concepto de competencia nace desde disposiciones básicamente funcionales, es decir, con relación al papel que deben cumplir para que las acciones humanas sean lo más eficientes posible." (p. 31). Estos autores realizan un recorrido por las diferentes definiciones planteadas por distintos autores, y se puede concluir que aquellas que refieren al ámbito laboral, mencionan que una competencia o bien es una capacidad o una habilidad necesaria para realizar tareas específicas con

buen rendimiento, para la identificación de tareas - problemas y su resolución para discutir, analizar y decidir sobre asuntos laborales.

Aquellas relacionadas con el campo educativo refieren a la competencia como una habilidad, capacidad, dominio o aptitud que permite realizar acciones, participar en la vida social, realizar con éxito tareas complejas, resolver problemas y afrontar eficazmente un grupo de situaciones análogas en un escenario de alguna actividad humana, por medio de conocimientos, destrezas, estrategias, habilidades y saberes.

De este estudio, Zabala y Arnau (2009) concluyen que una competencia debe:

...identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes, actitudinales, procedimentales y conceptuales. (p.45)

Además, agregan los autores que una persona es competente cuando actúa movilizand o de forma integrada conocimientos, procedimientos y actitudes en un momento determinado ante una situación que se debe resolver con eficacia; por tanto, una competencia no es cuestión de que se tenga o no se tenga. Como se requiere de una actuación, el proceso previo es complejo. Por lo tanto, al evaluarse, no podrá ser en términos de todo o nada, sino en un espectro de actuación y en un continuo de desarrollo.

Así, una persona es competente en el momento cuando logra resolver un problema o hacer frente a una situación específica movilizand o en su actuar, conocimientos, procedimientos y actitudes. Desde esta perspectiva se podría

pensar que socialmente, cuando las personas han logrado integrarse en un sistema de producción, han sido competentes, es decir, si logra asumir las tareas eficazmente y eficientemente. Por tanto, el sentido de la competencia, continúa ligado con la productividad; si se consigue resolver el problema, se ha desarrollado la competencia necesaria para hacerle frente. Así, la forma de resolverlo quedaría abierta, y como son las personas las que producen el sistema productivo, mientras sean eficaces y eficientes, este sería flexible. La educación tendría como finalidad enseñar los valores o habilidades de la triada de la sociedad de la información (Figura 1), los cuales permiten a las personas hacer frente a las situaciones productivas que les son presentadas por las empresas.

Por otro lado, para Escamilla (2009):

Las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer; la consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico, el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico - comprensivo (componentes, claves, tareas, formas de resolución) y, también una dimensión de carácter actitudinal (que permite disponer el bagaje de conocimientos, su movilización y la valoración de opciones).
(p.29)

La autora pone especial énfasis en que, aunque la competencia tiene un carácter preponderante hacia el saber hacer, se integra desde la misma complejidad de la actuación por el saber y el saber ser, de manera que es necesario aclarar que, aunque las competencias solo puedan ser valoradas desde su observación, implican una complejidad de conocimientos,

procedimientos y actitudes que es necesario desarrollar antes de poder actuar o resolver problemas eficientemente.

Para Zabala y Arnau (2009), una actuación competente parte de la necesidad de reaccionar ante una situación única y compleja, logrando que sea de forma eficaz, por lo que se requiere de una serie de pasos complejos en muy poco tiempo, que conllevan etapas como las siguientes:

1. La persona debe realizar un análisis de la situación comprendiendo su complejidad, para identificar la problemática, recabar los datos, plantear la resolución y las cuestiones que le permiten enfrentar la situación y poder actuar eficazmente.
2. La respuesta requiere revisar los esquemas diversos para valorar el más adecuado.
3. Con el esquema de actuación, la persona lo ejecuta desde una posición estratégica, y una posición flexible, lo adecúa a los elementos que se presenten en la situación que se afronta, ya que es necesario que se realice una transferencia de contextos, es decir: del contexto en que se aprendió al contexto real que se necesita la actuación.
4. En cada contexto es necesario que se movilicen los componentes de la competencia: las actitudes, los procedimientos, los hechos y los conceptos, de forma interrelacionada, ya que el dominio de la competencia no puede estar separado.

Para Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008), las competencias son: "...relativas a la comunicación lingüística, la matemática, al conocimiento e interacción con el

mundo físico, al tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, para aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, serán los ejes rectores de la enseñanza en lo sucesivo.” (p. 71), tomando en cuenta que la competencia es un conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que son personales y se complementan entre sí.

Los autores del Proyecto Tunning, ejecutado desde 2000, plantean que las competencias se traducen en: conocimientos, actitudes y responsabilidades, no obstante, este modelo es altamente criticado, pues afirman que bajo dichas concepciones: “...es imposible que la escuela y la academia ingresen a la sociedad del conocimiento.” (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2008, p. 81).

Estos autores afirman que el enfoque basado en competencias ha contribuido a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el sentido de que obliga a las personas docentes a replantear su mediación pedagógica, pues se debe articular la teoría con la práctica.

El proyecto DeSeCo⁵ (1997 - 2003), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), parte de la cuestión de: “...cuáles son las competencias clave para que una persona pueda tener éxito ante los retos del presente y el futuro, y responder a ellos de una manera responsable.” (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2008, p. 84). En su informe se responde a la pregunta clasificando las competencias necesarias para la vida cotidiana en tres

⁵ Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations

ámbitos: competencias sociales e interpersonales, competencias referidas a la autonomía personal y competencias interactivas; así y en la sociedad del conocimiento, el aprender a aprender necesario para el desarrollo de competencias, integra tres elementos: contenidos o formas de saber (un qué), métodos o formas de hacer (un cómo) y capacidades y valores (un para qué); así las personas docentes tienen como tarea integrar estos tres componentes en forma de estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de las competencias.

Román (2005), citado por Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008), recomienda concebir las competencias a partir de las necesidades de la sociedad del conocimiento, y las define como: "...las capacidades - destrezas y valores-actitudes, contenidos sintéticos y sistémicos y métodos o habilidades, donde el contenido y el método son medios para desarrollar capacidades y valores, tanto profesionales como educativos." (p. 85). Entendidas así, las competencias, las capacidades, se componen por destrezas y estas por habilidades, siendo las últimas entendidas como pasos o componentes mentales, de manera que una destreza es una habilidad específica.

Concluyen Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008), que la vinculación entre los términos competencia y capacidad es fundamental, ya que las competencias alcanzadas por una persona se asocian al nivel alcanzado en el uso de las capacidades, las que se desarrollan por medio de los contenidos (saberes). En este sentido, las capacidades estarían concebidas como la potencialidad para aprender y, consecuentemente, para desarrollar las competencias básicas.

González, Herrera y Zurita (2009) plantean que para eliminar la confusión respecto al término competencias, hay que recurrir a una definición más operativa, esto es, "...una combinación entre destrezas, habilidades y conocimiento necesarios para desempeñar una tarea específica..." (p. 23); luego definen el aprendizaje basado en el desempeño, como sistemas cuyo propósito es documentar los logros que el estudiantado ha obtenido respecto a una competencia o un conjunto de estas. Aclaran que una competencia puede utilizarse de formas variadas, pero es en su contexto donde tienen mayor utilidad, y entonces en diferentes espacios requieren de distintos agregados de habilidades y conocimientos; así, las demostraciones que son el resultado de aplicar competencias, son las que se pueden evaluar mirándolas como desempeños, donde se resalta lo procedimental de la competencia y la posibilidad de observarla solamente en el momento cuando se actúa.

Por otro lado, para Vázquez (2005 citado por Jiménez 2008), una competencia es:

...el conjunto de aptitudes que permiten resolver problemas de complejidad creciente en escenarios diversos de trabajo, de manera autónoma y flexible que permita la transferencia a situaciones nuevas; así como la construcción de una postura que integre a los aspectos cognitivos y de habilidades, los elementos éticos y el pensamiento crítico requerido para confrontar la realidad y hacer propuestas de mejora en una disciplina determinada. (p. 15)

Esta afirmación caracteriza las competencias como habilidades y destrezas adquiridas por una persona a lo largo de su vida, que le permiten actuar adecuadamente en un entorno social donde los saberes y habilidades necesitan

ser actualizados en tres dimensiones: la cognitiva, la procedimental y la interpersonal o afectiva.

Nuevamente, la definición vincula la importancia de la competencia en referencia a los escenarios laborales y al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para adaptarse a entornos cambiantes, donde la flexibilidad permite situarse en diferentes situaciones laborales. Se tiene entonces que la triada de los valores de la sociedad de la información, planteada en la Figura 1, cobra importancia porque el énfasis en la flexibilidad le da un rol fundamental dentro de la definición de competencia. Cabe resaltar que la definición se separa de otras más conocidas porque apunta al pensamiento crítico, sin embargo, al definir para qué, retoma otra vez en el "saber hacer".

También se ha afirmado que:

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo... (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007, p. 35).

De nuevo, la definición queda en ese umbral crítico al que apunta Díaz (2006), sobre la formación técnica para la vida en el trabajo, además de ser competitiva, eficaz y eficiente. Es importante tomar en cuenta que se plantea que la persona deber saber ser en un mundo complejo, cambiante y competitivo, habilidades asociadas a la planteada triada de valores de la sociedad de la información (Figura 1), la cual propone que las características deseadas en una persona / empleada son: flexibilidad, innovación y

competitividad, saberes correspondientes al saber hacer, que no conciben al ser humano integral, en todas sus dimensiones. La persona se percibe y se valora por la capacidad de resolver situaciones de la vida de manera eficaz y autónoma, en donde la utilización del término eficaz hace que, indudablemente, se voltee la mirada hacia los ámbitos laborales.

Desde esta perspectiva surge la pregunta sobre la relación de las competencias con los modelos de enseñanza y aprendizaje de corte más conductista y relacionados con el planteamiento de objetivos que definan lo que es necesario enseñar, en la descripción de los diferentes enfoques por competencias se señala que las competencias profesionales están muy vinculadas con el modelo tradicional de objetivos, ya que:

...describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación, son el estandarte del cacareado giro que ha de darse desde el foco en la enseñanza al foco en el aprendizaje desde un esquema medio -fines, con un riesgo claro de minimizar los contenidos o entenderlos como algo instrumental... Cabe plantear, no obstante, la duda de si, apariencias aparte, las competencias quieren resucitar los viejos objetivos aunque con un lenguaje que los camufla, o son de nuevo cuño y, entonces, a pesar de las apariencias y de que ciertamente ponen énfasis en enunciar aprendizajes deseables, son algo diferente... (Escudero 2009, p. 66)

El autor plantea una inquietud clara por la resucitación del viejo debate con el pragmatismo, y su énfasis en la necesidad de aprendizajes que estén relacionados con las vivencias de las personas. Se pregunta por la naturaleza de las competencias en cuanto a la epistemología, la ontología, la sociología y lo político, aportando además su naturaleza respecto al modelo conductual y al enfoque por competencias. Queda plasmado que a partir del modelo de

competencias y desde algunas perspectivas, se da un giro al aprendizaje situado en lo procedimental, crítica que plantea Barnett (2001) sobre las definiciones de la noción de competencias, en cuanto a si ellas aceptan implícitamente que algunas cuestiones de orden académico se encuentran en el mundo externo, y no en el aula.

En el mismo sentido, Escudero (2009) establece una serie de interrogantes a nivel epistemológico, por ejemplo, las relaciones entre las competencias, el conocimiento y la acción, y qué conocimientos se privilegian y cuáles se marginan. Respecto a lo ontológico, advierte que es importante preguntarse sobre su estructura interna, sus elementos y relaciones y las evidencias que se recaban para la valoración de su dominio. A nivel político es necesario tomar en cuenta la pregunta sobre quiénes determinan las competencias que se enseñan, y finalmente, si el modelo de desarrollo debe establecer la forma en que las competencias renovarían la pedagogía. Lo planteado en párrafos precedentes deja comprender que existen muchas preguntas sin contestar en el tema de las competencias, lo que ha generado que no pueda haber una corriente que integre el modelo y dé pautas para la construcción curricular y la didáctica.

Por otro lado, el proyecto DeSeCo (2002) define competencia como "...un bagaje transferible y multifuncional de conocimientos, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida" (Escudero,

2009, p. 4), lo que explica la estructura interna de la competencia integrada por saberes cognitivos (saber, saber hacer, aprender a aprender) y actitudes con las cuales el individuo actúa correctamente. Las competencias generan una relación que opera en la resolución de problemas complejos, y que el desempeño debe cumplir con ciertos estándares establecidos.

Escudero (2009) caracteriza una competencia como:

“...descripciones de los aprendizajes de los estudiantes incluyendo múltiples ingredientes (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), implican la capacidad de *movilizarlos e integrarlos*, en orden a *definir y responder* adecuadamente a *situaciones o problemas complejos en contextos* relativamente bien definidos, tomando en consideración *criterios sociales y éticos establecidos*.” (p. 72)

En síntesis, la noción de competencia reúne la combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para realizar una tarea en específico; los medios son el conocimiento, las habilidades y destrezas, y el fin vendría a ser el desempeño efectivo en las actividades de la vida en la sociedad del conocimiento (González, Herrera y Zurita, 2009).

Es pertinente apuntar que cuando se definen las competencias, los autores identifican una variedad importante de clasificaciones, lo que ha llevado a que se agrupen utilizando diferentes categorías, entre las más recurrentes se pueden mencionar:

Competencias básicas: Se trata de los aspectos más generalizables, se construyen como plataforma de la educación (lectura, redacción, matemáticas, etcétera).

Competencias genéricas o transferibles: Son comunes en el desempeño de numerosos trabajos. Incluyen las competencias relacionadas con la comunicación de ideas, el manejo de

información la solución de problemas, el trabajo en equipo (análisis, planeación, interpretación, negociación).

Competencias específicas: Son aquellas que se relacionan con un puesto estipulado o con una línea determinada de puestos, e incluso una rama industrial o de servicios (asociados a los conocimientos técnicos).

Competencias transversales: Son las que le dan al sujeto la posibilidad de moverse y de transferir las competencias de un contexto a otro. (Castellanos, 2002, Citado por Jiménez, 2008, p.16)

Cada enfoque desarrollado ha generado múltiples categorizaciones, las citadas son las más utilizadas entre los diferentes planteamientos, enfoques y corrientes. En la investigación dicha categorización permitió identificar que los programas de estudios de la educación técnica costarricense apuntan a la promoción de competencias específicas, ya que el valor de los programas se encuentra en el saber hacer, reduciendo el saber, el saber estar y el saber convivir.

Desde un punto de vista teórico, la investigación retoma la noción de Escudero (2009), justificada por el criterio de que su planteamiento supera el enfoque economicista y se dirige hacia una perspectiva más humanista, donde los saberes son integrados como un todo y no enfocados en el saber hacer y en resolver problemas técnicos.

Lo expuesto por Escudero (2009) se articula con la perspectiva de Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006): "...las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad." (p. 100). Esto complementa la visión de competencias retomada en la investigación, porque incluye la perspectiva del

ser ciudadano en el mundo, en donde cada actuación personal tiene como fundamento la responsabilidad.

Para los autores Tobón, Sánchez, Carretero y García (2006):

- Procesos complejos de desempeño, que constituyen de manera integral, la referencia a la ejecución de actividades y la resolución de problemas en diferentes contextos, se articula, por tanto, actitudes y valores con conocimientos factuales, conceptos, teorías, y habilidades cognitivas y habilidades procedimentales y técnicas.
- Idoneidad, ya que se cuenta con indicadores de desempeño para determinar la calidad con la cual se resuelve un problema.
- Responsabilidad, esto es, reflexión sobre si un actuar es apropiado o no, de acuerdo con los valores sociales y por la evaluación de las consecuencias negativas y positivas de una actuación, se aprende para el futuro.

Para Castillo y Cabrerizo (2010), las características de una competencia son:

1. Todo un *conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*. 2. El individuo ha de *saber combinar, coordinar e integrar dicho conjunto*, para lograr *“saber” y “saber hacer”, “saber estar” y “saber convivir”*. 3. El dominio de estos saberes le hace *“capaz de”* actuar con eficacia en situaciones profesionales. 4. Desde esta óptica, es difícil diferenciar, en la práctica, la *competencia de la capacidad*. 5. El proceso formativo de la enseñanza y de la capacitación profesional es clave para el logro de las competencias. (p. 67)

Estas características son importantes, porque valoran la construcción de las competencias a nivel de programas curriculares.

El recorrido por la conceptualización de la “competencia” permitió una comprensión fundamental sobre sus características o condiciones, como, por ejemplo, que el enfoque por competencias no es uno, y que a partir de su génesis se han planteado diferentes perspectivas, las cuales han generado diversas vertientes de pensamiento en relación con la construcción pedagógica, de currículo, programación y didáctica para el aula.

Críticas a la noción de “competencias”

Para comprender mejor de la noción de competencias, es preciso profundizar en la crítica de Barnett (2001), la cual parte del conocimiento como un rasgo esencial de la sociedad moderna, y el lugar del conocimiento, como proyecto de la modernidad, vendría a ser: “...el mensaje del mundo empresario..., de la sociología y de la antropología...” (Barnett, 2001, p. 27).

La sociedad moderna delega entonces, en la educación, la tarea fundamental de desarrollar en las personas las habilidades que les permitan operar de forma eficaz. Barnett (2001) agrega que la función última es la operacional, porque es necesario que los sujetos desarrollen capacidades operacionales para adaptarse, por tanto la razón última de la educación es responder a las necesidades que plantea la sociedad moderna, y “...las capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humano y gestar formas de conocimiento de un modo demasiado limitado” (Barnett, 2001, p. 32).

En torno a la noción del conocimiento, el cambio de la sociedad moderna, da paso a la comprensión de este como operación, poniendo énfasis en la

necesidad de que las personas cuenten con: flexibilidad, habilidades comunicativas y trabajo en equipo.

Por tanto, condena el sentido instrumental de estos planteamientos, desde cualquier perspectiva o esencia. Para Barnett (2001), los enfoques por competencias son señal del desplazamiento que sufre la educación por causa de la industria y el capital, que han ido tomando lugar en el diseño curricular, en la definición de las profesiones, en el papel de las personas docentes y en el comportamiento del estudiantado; así los efectos de la irrupción del capital en la educación se encuentran centrados en restarle el valor al trabajo docente y quitarle autonomía a la educación (Maldonado, 2006).

Maldonado (2006) argumenta que Barnett (2001) piensa en habilidades más que en competencias, porque las primeras permiten que la persona cuente con la habilidad de afrontar diversas situaciones y pueda actuar respecto a esto, mientras las competencias son más elásticas, en el sentido de que permiten afrontar situaciones simples y complejas.

La complejidad de procesos y sistemas se refleja en:

...[el] escenario del conocimiento, la dialéctica entre las fuerzas surgidas en ámbitos sociales no universitarios y las fuerzas provenientes de la esfera universitaria establecen nuevas formas en la organización y construcción curricular. La complejidad de los sistemas hace que sus componentes se mezclen entre sí; de esta manera lo educativo es parte de lo cultural, lo económico de lo político, lo laboral de lo educativo y de lo científico: ninguna de las aparentes partes del sistema se puede desligar de la otra. La dificultad radica en que lo económico, y en particular la opción económica hegemónica imperante, y muchas decisiones de lo educativo se toman al amparo de los intereses del capital. (Maldonado, 2006, p. 230)

La crítica de Barnett se dirige al diseño curricular por competencias que da paso a que las decisiones dentro de lo educativo se tomen desde el capital, desplazando la autonomía de la educación, instrumentalizando el currículo, otorgándole un especial énfasis a la flexibilidad, a las habilidades comunicativas y al trabajo en equipo, además de privilegiar la capacidad para dejar de lado los conocimientos desarrollados y adquirir nuevas formas de experiencia, en procura de desarrollar capacidades. En palabras de Barnett (2001), el capital no necesita que las personas cuenten con conocimientos *per se*, sino con habilidades para realizar una tarea, descartando lo cognitivo, por lo que la sociedad del conocimiento es una de lo descartable, en tanto siendo el conocimiento una de las características fundamentales del ser humano, la sociedad y la propuesta del enfoque por competencias desdibuja su importancia y le resta espacio simbólico, dejando de darle significado a este.

Para el autor, el capital no requiere del conocimiento como herramienta para el desarrollo económico, sino de las habilidades necesarias para su provecho; si es necesario se deja de lado y se convierte en un bien descartable. Partiendo de este postulado, para Barnett (2001) lo necesario son las habilidades transferibles, las cuales permiten a las personas buscar un lugar en el mercado de trabajo.

Así, ontológicamente, el ser humano existe en tanto ocupa un lugar en el mercado laboral, porque es este el que le da significado a su vida y le permite tomar un lugar dentro de un sistema social, político y económico. Simbólicamente, se concibe al sujeto como tal, desde una perspectiva de su

utilidad dentro de una economía específica, en donde el saber académico entorpece la producción, y lo que significa a los individuos son las habilidades transferibles y las competencias.

Para Barnett (2001), la problemática de las competencias surge cuando estas se convierten en el objetivo principal de la educación, dejando de lado otros objetivos fundamentales, y cuando se piensan de una forma estrecha, en el sentido *operacional* del término, es decir, ligadas al desempeño que genera resultados económicos en una empresa. Desde esta perspectiva, la epistemología de la competencia está centrada en el *saber cómo*, en el sentido pragmático del hacer; el foco está puesto en los resultados que se generan haciendo, en el sentido de desempeños, que se pueden transferir en diferentes escenarios laborales y son valorados en su eficiencia y efectividad.

La problemática de la competencia, según Barnett (2001), yace en que desde la academia y desde el mercado, la competencia no significa lo mismo, sin embargo, al parecer hay una omisión de este malentendido, y desde esa perspectiva el currículo se está empezando a transformar, tomando como énfasis el fortalecimiento de las habilidades orientadas a un mercado de trabajo que es cambiante, en donde también el puesto de trabajo cambia, y por tanto, ambos se llenan de incertidumbre. Esto sucede porque la preparación profesional para el trabajo siempre es insuficiente, y porque el modelo de sociedad que responde a las lógicas del mercado, provenientes de los postulados del capital, genera una noción del ser humano en donde su significado se produce a partir del consumo, en donde unos son productores y

otros consumidores, y los últimos siempre buscan la conservación del puesto de trabajo para no perder su función en la sociedad mercado. Por eso, los intereses sociales, económicos y políticos se enfocan a:

Las llamadas habilidades transferibles, aun cuando existan, acaban siendo habilidades con valor en el mundo corporativo. La transferibilidad que se asocia con lograr que las cosas se hagan y obtener efectos sobre las personas y las organizaciones no puede ser la misma transferibilidad de las habilidades intelectuales asociadas con el triunfo a partir del mejor argumento. Estas son también dos habilidades contrastantes de la competencia humana, que representan intereses fundamentales distintos respecto del control y la comprensión. (Barnett, 2001, p. 235)

Partiendo de lo planteado por Barnett (2001), el punto focal para el análisis de los modelos por competencias vendría a situarse en la comprensión de la noción y su fundamentación epistemológica. Lo esencial es comprender la noción de ser humano, de mundo y de la realidad que se plantea, para dilucidar la relación del conocimiento con la competencia que se pretende promover, enseñar y desarrollar desde el modelo educativo planteado. El análisis crítico de Barnett (2001) proviene de comprender el papel que juega el conocimiento en las dinámicas sociales, y por tanto, pone de manifiesto su preocupación, ya que el conocimiento se desdibuja de los enfoques por competencias, generando que la educación esté alineada con las dinámicas económicas del mercado, produciendo ambas un ser humano con capacidades y habilidades para funcionar dentro de las lógicas del mercado, sin embargo, incapaz de comprender cómo funcionan estas lógicas, por tanto nunca podrá entender su lugar en el mundo, pues su inclusión en este es a partir de una estructura de

consumo en donde la socialización juega un rol fundamental determinando la vida social de las personas.

Conviene mencionar en este apartado lo que Puiggrós y Gagliano (2004) han denominado la categoría de *saberes socialmente productivos*, esto es, “*aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su “habitus” y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad...*” (p. 13); partiendo de esta definición es importante aclarar en qué sentido se plantea productivos, ya que se podría entender como producir para el mercado, aunque son planteados y entendidos como saberes que se engendran y procrean para la cultura del mundo, sin desvincularse de la elaboración y fabricación.

Los saberes socialmente productivos contienen saberes técnicos, prácticos y útiles, pero esta categoría es más abarcadora, ya que no se vinculan a las relaciones simples de causa - efecto, sino a los cambios sociales dentro de la complejidad de factores que inciden en estos.

Para Puiggrós y Gagliano (2004), el saber jugó un papel entre las causas de la Revolución Industrial, ligado a una *episteme* de los procesos económicos, por ejemplo, a los campesinos se les adaptó a los parámetros espacio - temporales y normativos de la vida en la fábrica, proceso que invirtió la Revolución Tecnológica, ya que se coloca los saberes tecnológicos en la ecuación del valor.

Puiggrós y Gagliano (2004) afirman que para comprender los saberes socialmente productivos:

Deben considerarse las necesidades sociales, comunitarias, grupales e individuales, así como la naturaleza, para entender las razones por las cuales se consideran socialmente productivos algunos saberes y se desprecia, excluye o reprime otros. El término represión nos remite a otro factor de decisiva importancia cual es el poder de calificación y clasificación de los saberes por parte de instituciones que dirigen o domina diversos espacios de la sociedad. (p. 16)

En la actualidad, afirman los autores, la vinculación entre educación, tecnología y trabajo se encuentra relegada al sector privado. Los saberes socialmente productivos han pasado de ser técnicos a convertirse en saberes de avanzada, de compleja tecnología y sumamente especializados, los que en la economía neoliberal y su modelo educativo son considerados como bienes del mercado que deben ser comprados. La brecha entre quienes poseen estos saberes y los que han estudiado en las instituciones públicas ligadas a la modernidad industrial es creciente, y la escuela presenta dificultades para incorporar las nuevas tecnologías digitales.

El ser humano está perdiendo saberes socialmente productivos necesarios en la alfabetización social y económica, los cuales dan sentido colectivo y común, a un proyecto político comunitario, y son dadores de proyectos de vida, laborales y sociales, es decir, saberes de la sociedad civil, que son disipados por las instituciones sociales, haciendo perecer los proyectos sociales e individuales. Por tanto, Puiggrós y Gagliano (2004) concluyen que los proyectos productivos, económicos y sociales, de saber hacer, deben estar atravesados por los aprendizajes compartidos de una cultura histórica, "Tales proyectos proveerán matrices cognitivas de significación para conceptualizar, plantear y resolver productivamente, de decir orientados a la acción, problemas del mundo

material y simbólico.” (p.23). Los saberes socialmente productivos son una propuesta alternativa a los enfoques por competencias, ya que plantearían esos saberes necesarios para ser en el mundo, comprendiendo lo laboral, lo social y lo cultural, y no solo dar respuesta a las necesidades del mercado, como algunos planteamientos por competencias.

Los saberes socialmente productivos aportan al estudio de las competencias, la capacidad de analizar su episteme desde la posibilidad de comprender su historicidad, en términos de discurso cultural que permite los proyectos productivos, sociales y económicos o, por otro lado, de saberes propios de una sociedad que permite una brecha entre los saberes de élite y los saberes fabriles.

La educación basada en normas por competencia laboral en la educación técnica en Costa Rica

Este apartado presenta las argumentaciones críticas sobre la educación basada en normas de competencia laboral (EBNC) en el marco de la educación técnica costarricense, fundamental en la construcción de la narrativa en torno a las prácticas evaluativas bajo este enfoque educativo, ya que expone los puntos de partida para el análisis de los relatos docentes, estudiantiles y del currículo.

Se consideraron los referentes institucionales, teóricos y prácticos de la educación técnica costarricense, así como el marco de justificación de los planes de estudio y su normativa, además de la teoría que sustenta el programa del enfoque basado en normas por competencias laborales.

La educación técnica en Costa Rica

Es necesario realizar un recorrido alrededor de los hitos históricos en la evolución de la educación para el trabajo en Costa Rica, a saber, el nacimiento de la educación técnica profesional.

Los antecedentes de la educación técnica profesional datan desde la existencia de la Escuela de Artes y Oficios a principios del siglo XX, fundada por un grupo de religiosos salesianos. Esta fue precedente del Colegio Vocacional de Artes y Oficios (COVAO), y ambos sirvieron de base para la formulación del Decreto de 1943, con el cual se crea como institución oficial la Escuela Técnica Industrial en Desamparados, en San José (Mainieri, 2009).

La educación técnica tiene respaldo legal del 25 de septiembre de 1957 y del 22 de noviembre de 1958, en la Ley Fundamental de la Educación, la cual le da contenido, al establecer que:

La enseñanza técnica se ofrecerá a quienes deseen hacer carreras de naturaleza vocacional o profesional de grado medio; para ingresar a las cuales se requiere haber terminado la escuela primaria o una parte de la secundaria. La duración de dichas carreras y los respectivos planes de estudio serán establecidos por el Consejo Superior de Educación, de acuerdo con las necesidades del país y con las características peculiares de las profesiones u oficios; y le ofrecerá, además de la Enseñanza Técnica, programas especiales de aprendizaje (Madriz, 1998, p. 8).

Este tipo de enseñanza de la educación diversificada es llamada, inicialmente, educación vocacional, pero a partir de la *Política Educativa hacia El Siglo XXI*, pasa a llamarse educación técnica profesional (ETP). Para 1997 existían ya

setenta y siete colegios técnicos profesionales, y para 2012, ciento diez colegios y cuarenta secciones nocturnas (Madriz, 1998).

Según Madriz (1998), la tarea de la educación técnica es, “ofrecer una formación general integral, humanística y tecnológica, que capacite a sus graduados para continuar estudios superiores y que, a la vez, les ofrezca elementos suficientes en su formación técnica que los faculte a desempeñarse en el mercado laboral en una de tres modalidades: agropecuaria, industrial o comercial y de servicios” (p. 19). Dichas modalidades se encuentran aparejadas a los sectores económicos primarios, secundarios y terciarios.

Para 1992 se modificó el enfoque de la educación técnica por la apuesta a los “*talleres*”, los cuales pretendían, en una realidad concreta, relacionar la práctica, la teoría y el aprendizaje de una actividad específica productiva o de especialidad. Con esta posición se requirió un cambio curricular importante, ya que se debía orientar al docente en su práctica para que pudiera trascender del aula al taller, a la finca o al espacio laboral concreto; además de introducir la educación en tecnologías para fortalecer los técnicos medios.

En la década de los noventa se elaboró una nueva propuesta educativa, aprobada por el Consejo Superior de Educación el 30 de noviembre de 1995, la cual contempla la construcción de treinta y siete programas de estudio de especialidades técnicas, con estructuras en cuatro áreas: salud ocupacional, gestión empresarial, informática y áreas tecnológicas específicas.

Para 2006, y a partir de un estudio del SINETEC, se propone la reestructuración de las especialidades técnicas, basada en las necesidades percibidas en los

cambios estructurales y económicos del país, con el fin de fortalecer la educación de las personas estudiantes y darle mejor respuesta al sector servicios. El 31 de octubre de 2006 el Consejo Superior de Educación aprueba el cambio curricular basado en el enfoque por competencias para diecisiete especialidades técnicas y se aprueba realizarlo paulatinamente para todas aquellas que se diseñen dentro de la modalidad servicios (Consejo Superior de Educación, 2006).

Fundamentación de los programas de estudio

La educación técnica costarricense se basa en el derecho que tienen las personas de adquirir conocimientos, conservarlos y transmitirlos, es decir, el derecho inherente a la educación.

Ante tal derecho, la educación técnica, "...promueve el desarrollo social y económico del país, mediante una oferta educativa flexible y dinámica, que permite a los educandos, una formación integral y estructurada de manera que al finalizarla se les facilite la incorporación al mercado laboral, crear su propia empresa y/o continuar estudios superiores" (Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 1).

La educación técnica se basa, además, en la *Política Educativa hacia el Siglo XXI*, que se centra en tres corrientes filosóficas básicas: Humanismo, Racionalismo y Constructivismo, donde la transformación de la educación tradicional a nuevos enfoques, converge con la afirmación de que: "...es necesario superar el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad

de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea un proceso educativo exitoso" (Tedesco, 2003, citado por Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 5).

La educación técnica trata de un tipo de educación directamente vinculada a las actividades productivas, que ayudan a largo plazo a mejorar las oportunidades de empleo de las personas, permitiendo que las brechas sociales se acorten con la mejora en los ingresos de la población, y un desarrollo económico más equitativo de la población, lo que se justifica desde la perspectiva de un estudio de Costa Rica Investment Promotion Agency⁶ (CINDE), el cual señala que:

...la cantidad de empresas extranjeras establecidas en Costa Rica se ha incrementado en un promedio de un 30% anual desde 1999. Dentro de los sectores de mayor crecimiento se encuentran: Manufactura Avanzada con un aumento de un 83% de crecimiento al 2009 con respecto al 2000, donde manifiestan que se requiere de un 55% de técnicos en metalmecánica, mecánica de precisión y otros. Otro de los sectores de crecimiento es el de Dispositivos Médicos con 288% con respecto al año 2000, este sector indica que requiere para su operacionalización un 35% de recurso humano con formación técnica entre otros, mecánica de precisión, electrotecnia, mecánica. Con respecto al sector servicios durante el periodo 2000 al 2009 este aumentó en un 1800% de crecimiento; requiriendo personal en áreas de soporte técnico, desarrollo de software, contabilidad y finanzas, servicio al cliente, technical leader, Project leader, team leaders y agente bilingüe (Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras Ministerio de Educación Pública, 2011, p.7).

Lo anterior se complementa con un indicador que resalta la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en la Conferencia Internacional del Trabajo

⁶ Agencia de Promoción para la Inversión en Costa Rica

(2008), al señalar que: “Todos los países que se han beneficiado de la globalización han invertido significativamente en sus sistemas educativos y de capacitación. Haciendo hincapié en el apoyo a la educación y el desarrollo de las competencias profesionales” (Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras Ministerio de Educación Pública, 2011, p. 7). Por medio de esta referencia se puede establecer un primer hito para la investigación, y es la evidencia de que la Educación Técnica costarricense está ligada con el sector productivo y económico del país, con fundamento en el hecho de que las especialidades son definidas por las necesidades del mercado y no en un diagnóstico país sobre lo que se necesita para el desarrollo futuro de las sociedades y sus individuos.

Esquivel, Madrigal, y Morales (2000), apuntan que la introducción del enfoque por competencias en la educación técnica es parte del proceso de mejoramiento de la calidad de la educación, vista como un proceso de innovación educativa para contar con personas mejor capacitadas en Costa Rica, ya que “El método de las competencias se convierte de esta manera en una alternativa innovadora en el Subsistema de Educación Técnica... para la formación del recurso humano competente para las diferentes situaciones de: trabajo, sociales y profesionales.” (p. 20) De esta forma, la innovación educativa radica en la necesidad del país de contar con recursos humanos con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le faciliten la inserción en el mundo laboral de una forma competitiva, con una actitud proactiva y flexible para ser parte en los procesos de globalización.

Es importante recalcar como la triada de valores de la sociedad de la información, planteada en el capítulo II, en la cual se propone como valores fundamentales del mercado la flexibilidad, la innovación y la competitividad, todos enfocados al saber hacer, se destaca en esta última afirmación, visualizando que la problemática de la educación del estado versus la educación del mercado, recobra un espacio importante de discusión dentro de la educación técnica; si se parte del postulado de que se educa a las personas para ser competentes laboral, social y profesionalmente, pareciera que la balanza empieza a tener peso del lado de las dinámicas económicas estableciendo algún tipo de prioridad para estas.

Educación basada en normas de competencia laboral: teoría del programa

En este apartado se describe la teoría del programa: "*Educación Basada en Normas de Competencia*", texto escrito por Ávila y López (2001), es la fuente que describe el marco teórico del cual se desprende la implementación de la educación basada en normas de competencia laboral, por tanto constituye el fuerte de los relatos de lo teórico en torno a la EBNC.

En Costa Rica, la educación técnico - profesional basada en normas por competencia laboral, se fundamenta en los requerimientos de personal que posee el sector económico, en donde se ha encontrado la necesidad de vincular los programas de formación y capacitación con el sector productivo.

La modalidad educativa tiene como puntos esenciales los siguientes:

- a) Ante los cambios recientes producidos por la globalización en las ocupaciones, las formas de producción y de comercialización, se crea el discurso sobre la necesidad del sector productivo de recurso humano de calidad que se adapte a las nuevas condiciones de trabajo. Aunque se podría pensar que las exigencias del mercado son de recurso humano capacitado para realizar las labores técnicas necesarias dentro de las empresas, este además debe ser capaz de ser flexible, innovador y competitivo.
- b) Se señala la falta de vinculación entre las instituciones educativas y las empresas, lo que evidencia que teoría y práctica continúan desvinculadas. El enlace no ha sido satisfactorio, "Los programas se elaboran detrás de un escritorio y en talleres y fábricas se dice que los graduados deben ser capacitados nuevamente" (Ávila y López, 2001, p. 7). Desde esta perspectiva, las modalidades educativas llamadas "tradicionales" no responden a las necesidades de las empresas, puesto que los planes de estudio no están vinculados con lo que hacen las organizaciones, por tanto, el sector empresarial demanda que la educación esté alineada a los requerimientos planteados por ellos, y que las personas estudiantes aprendan lo necesario para poder realizar las acciones demandadas, enfocadas al saber hacer.
- c) En la formación laboral de la persona, se hace necesario el desarrollo de atributos para que las personas puedan aplicarlos en las tareas de su

ocupación laboral o en diversos contextos y situaciones de trabajo, con el fin de que pueda tener un mejor desempeño.

- d) Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje corresponda a las necesidades reales del contexto de desarrollo del país, se hace necesario que empresarios y educadores trabajen juntos.
- e) Los sectores productivos del país necesitan individuos con capacidad de adaptarse a trabajos cada vez más tecnificados, por lo que existe la necesidad de un trabajador que conozca exactamente lo que requiere su puesto de trabajo.

Se evidencia que los puntos esenciales que fundamentan la necesidad de vincular la educación con el mercado son, en su mayoría, justificantes desde la perspectiva laboral, que parten de la idea de que el propósito de la educación es generar un individuo altamente capacitado para que tenga un alto desempeño en el mundo laboral.

Estas premisas les permiten fundamentar la forma en que se gestan las especialidades del sector servicios, ya que como se mencionó, el diseño del plan de estudios parte de una consulta a las empresas, que serán las posibles empleadoras de las personas estudiantes de la educación técnica, ya que:

...el currículum nace en la empresa, el taller o la fábrica, por cuanto allí es donde se requiere el conocimiento, las destrezas y actitudes laborales. Sin embargo, el educador transforma esas necesidades manifiestas en el sector productivo en objetivos, contenidos y actividades propias del sistema escolar, pero que corresponde a necesidades de las empresas. (Ávila y López, 2001, p. 7)

Tal y como lo afirma Muñoz (2012), en la época de la mercantilización, la industrialización y la globalización, los procesos político - económicos mundiales han permeado de una u otra forma las economías locales, y estas a su vez la educación. En el caso de Costa Rica es evidente al afirmar que *el currículum nace en la empresa, el taller o la fábrica*, y esa premisa deja manifiesto el ligamen causal de la educación y el mercado, por lo que se podría afirmar que para la educación técnica el currículo está supeditado a las necesidades del mercado. Por tanto, conocimientos, destrezas y actitudes que se enseñan son de corte *laboral*. El profesorado es quien adapta los requerimientos laborales a actividades de aula, limitando el conocimiento a habilidades o destrezas necesarias para el trabajo, dejando de lado la construcción y desarrollo de conocimiento, y la posibilidad de generar procesos educativos que fomenten el pensamiento crítico o metacognitivo, aspectos que se promueven en la política educativa vigente, desde lo cual se podría interpretar que al optar por una educación para el trabajo, se olvidan o dejan de lado los principios fundamentales de la política educativa "Hacia el Siglo XXI".

Para Ávila y López (2001), las actividades de aula corresponden unívocamente a las necesidades de la empresas, por tanto y para el caso de Costa Rica, donde la apertura comercial generó un incremento del sector servicios y al ser tarea de la educación técnica ofrecer a la juventud costarricense facultades para desempeñarse en el mercado laboral, es que las especialidades técnicas se transforman para dar respuesta al crecimiento a esta área económica,

generando una oferta reducida, ya que para crear una nueva especialidad técnica, es necesario que esta responda a una necesidad del mercado.

Bajo la afirmación anterior, se cumple lo que plantea Muñoz (2012): la educación basada en normas de competencia laboral y en el marco de la transformación económica, hace que por primera vez el currículo y la empresa se toman de la mano, y la educación replantea su propósito y fundamentos filosóficos, da un vuelco fundamental para atender las necesidades del mercado.

Se puede afirmar, entonces, que lo que se pretende es preparar a la juventud costarricense para optar por las plazas tecnificadas dentro de las multinacionales del sector servicio, primer aspecto que permea el enfoque, a saber, la necesidad de dar respuesta a las plazas técnicas. Contrapuesto a lo que plantea el enfoque por competencias europeo, el cual aspira a la preparación de profesionales que puedan desarrollarse laboralmente en entornos dinámicos del mundo globalizado (Jiménez, 2008).

Para el Departamento de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras del MEP, la EBNC respecto a la educación técnica tradicional cuenta con tres beneficios específicos:

Se adapta fácilmente a las diferentes formas de organización de la producción, incluso a aquellas utilizadas por el modelo tradicional.

El sector productivo establece los resultados que espera obtener de la capacitación, los cuales integran un sistema normalizado de competencia laboral.

Sus programas y cursos se estructuran en módulos basados en los sistemas normalizados, que permiten a los trabajadores

progresar gradualmente y adquirir niveles de competencia cada vez más avanzados. (Ávila y López, 2001, p. 10)

Estos beneficios en comparación con la educación técnica tradicional, en donde los aprendizajes respondían a procesos productivos especializados, por tanto, los contenidos de los programas eran eminentemente académicos, y la vinculación con el sector productivo no estaba estructurada y tampoco era sistemática. Los programas y los cursos eran inflexibles, lo que le restaba accesibilidad a la mayoría de las personas jóvenes o adultas que cursaban las especialidades.

De la comparación planteada respecto a las modalidades educativas de EBNC y la tradicional, es importante considerar que la primer ventaja a la que apuntan hace referencia directa a la tecnificación de la educación, en el sentido de que se critica la educación para especializaciones de alto nivel, y se enfatiza en la adecuación sencilla de cualquier forma de producción, lo que de interpretarse a la luz de los cambios económicos del país y la estructura de los mercados, permitiría entender a la EBNC como colaboradora directa del auge del sector servicio, pero luego la modalidad se adapta para enseñar las especialidades que responden a los procesos de producción tradicionales, como la producción agropecuaria.

Se desprende de lo planteado que existe una deslegitimación de la educación académica, al postular su inflexibilidad y la falta de vinculación de la educación tradicional con el sector productivo, para elogiar los lazos generados bajo la EBNC con lo laboral, en donde pareciera que Ávila y López (2001) pierden de

vista un aspecto fundamental: la importancia del aspecto cognitivo respecto a los saberes.

La EBNC plantea una perspectiva diferente respecto a la educación, ya que el mismo papel de la persona docente se transforma, según González, Venegas y Madrigal (2006). Con base en los fundamentos epistemológicos y respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación basada en competencias (EBC), existe ya un cambio radical respecto a la educación tradicional, pues el docente se convierte en facilitador de los aprendizajes, y el educando se vuelve una persona que construye sus propios aprendizajes, aspectos que no se visualizan en los planteamientos de Ávila y López (2001), porque al utilizar el término *adquisición de una competencia*, la construcción del aprendizaje por parte del educando no es explícita, y en tanto no lo sea, no responde a los enfoques por competencias que nacen en el seno del constructivismo. Lo anterior porque:

...él (la) diseñador (a) del currículo debe consignar en los programas, los requerimientos técnico - pedagógicos, según las condiciones de ejecución de los estándares. Al (a la) docente le corresponde propiciar un ambiente educativo que emule las condiciones de ejecución de los diferentes procesos productivos que representan las Unidades de Competencia o Módulos Educativos, y disponer de todos los recursos necesarios para llevar a cabo la EBC. (Ávila y López, 2001, p. 11)

Se entiende, entonces, que no coinciden Ávila y López (2001) en los planteamientos de González, Venegas y Madrigal (2006), ya que hacen énfasis en que el diseñador curricular debe plasmar ciertas competencias que le permitan al docente convertir su aula en un espacio para que se practiquen procesos productivos de una empresa, taller o fábrica en lugar de dar énfasis a

procesos integrales que permitan el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber convivir, dándole énfasis a la dimensión procedimental de la competencia y estableciendo que el estándar y los recursos están dirigidos a este aspecto de la competencia.

Ávila y López (2001) plantean que la EBCN responde a los cambios económicos mundiales, ya que estos generaron un nuevo orden económico mundial caracterizado por la reestructuración productiva, la globalización de la economía y los cambios tecnológicos, las cuales crearon la necesidad de nuevos perfiles productivos, nuevos parámetros de la competitividad y la introducción de las nuevas tecnologías. Con estos cambios en el mercado se hicieron indispensables la reorganización de la producción, las reingenierías, las alianzas estratégicas, la organización del trabajo y de la producción, creando nuevos contenidos de trabajo, en donde son imprescindibles la capacidad de movilidad, la calidad y la competitividad, que impacta la formación técnica profesional. En este planteamiento se puede observar lo propuesto por Castells, Flecha, Giroux, Macedo, y Willis (1994), en el sentido de que la nueva economía global se nutre de la reestructuración de los mercados productivos, de la transnacionalización y la carrera tecnológica que ha permeado lo cultural, lo social, lo político y lo económico, que a su vez ha generado una reorganización laboral y de las formas de gestión de las empresas. Por su parte, Ávila y López (2001) abogan por una transformación del espacio educativo, ya que al hacer corresponder la educación con los procesos económicos cada vez que el mercado cambie, lo educativo por correlación

debería cambiar, logrando asumir las transformaciones en el currículo, con el fin de que el estudiantado pueda desarrollar las destrezas fundamentales para las innovaciones del mercado.

Esta transformación del espacio educativo representa un cambio en la noción de ser humano desde la perspectiva de la Educación, en el sentido de que una de las tareas fundamentales de la educación "tradicional" academicista era la de educar para ser ciudadanos o educar para la ciudadanía, en la cual la noción de ser humano radicaba en un proyecto de sociedad o comunidad. En las instituciones educativas se enseñaba a reflexionar sobre el ser en el mundo y las responsabilidades de cada persona en este, sobre la idea de que cada persona es ciudadana. Por el contrario, desde lo que plantean Ávila y López (2001), se educa para el proyecto neoliberal del mundo globalizado, es necesario para este proyecto que las personas sean educadas para lo laboral productivo, que contribuyan al desarrollo económico del país, en dos sentidos: el primero, en tanto son educadas para pensarse a sí mismas como seres humanos para y del trabajo, cada persona enmarca su proyecto de vida en lo laboral, es decir, se es por y para el trabajo; en el segundo, lo educativo contribuiría en el proceso de alienación de las personas, en tanto, son pensadas como seres de consumo, se estudia para ser consumidor, para el trabajo y para el mundo mercantil, todos los aspectos de la vida del ser humano están dirigidos al mercado, y como seres de este proyecto globalizado incapaces de reflexionar sobre la propia ontología, sobre el propio lugar, donde

al parecer se reduce la función del ser humano en el mundo de un ciudadano integral a una función que permite sobrevivir en el mundo globalizado.

Por otro lado, Ávila y López (2001) plantean que los valores de la globalización son la calidad y la competitividad, sumando un aspecto a la triada de los valores propuesta en el capítulo segundo de la investigación (Figura 1), en la cual se proponen como valores fundamentales: flexibilidad, innovación y competitividad; así, la calidad representaría la necesidad de que la persona trabajadora realice sus tareas laborales con excelencia, porque de lo contrario, la empresa no sería capaz de mantener a un empleado que no cumpla con las labores requeridas. Lo que introduce el tema del empleo - desempleo, porque en la sociedad globalizada las personas vienen a representar bienes descartables en la empresa. De no cumplir con los requerimientos laborales, la persona dejaría de ser útil, por lo tanto, carecería de un lugar para ser y se excluiría, generando que esté fuera de toda la dinámica cultural, ya que al no poder actuar como ser de consumo, carecería de la esencia fundamental para ser en las economías globalizadas.

Se podría afirmar que la fundamentación de la nueva modalidad educativa es frágil en algunas facetas, tiene vacíos e inconsistencias, porque las necesidades educativas de las personas están impuestas por un mercado laboral y no por aquello a lo que estas aspiran o lo que necesitan. Es importante dejar claro que este dilema es imperceptible para los individuos, ya que, al estar inmersos en la lógica del mercado, las aspiraciones se reducen a un trabajo con salario que permita el consumo de bienes en el mercado, porque la filosofía de

la producción ha permeado un raciocinio humano en donde consumo se equipara con felicidad, esto es, los bienes adquiridos que complacen las faltas propias. Por tanto, acceder al mundo laboral a temprana edad es un mandato para ingresar en estas dinámicas y, por tanto, se lograría un lugar en las lógicas sociales y culturales, porque de lo contrario, al no acceder a ellas se transgrediría las nuevas formas culturales.

La noción “competencia” en la EBNC

Apuntan Esquivel, Madrigal, y Morales (2000), que para que se puedan apropiarse y contextualizar las competencias en la educación técnica costarricense, es preciso aludir a los cuatro pilares de la educación ya conocidos, propuestos por Delors (1996).

En la conceptualización de los enfoques por competencia y como ya se ha podido observar en los párrafos precedentes, los diferentes autores consultados toman como referente fundamental a Delors (1996) y sus cuatro pilares, los cuales no se logran visualizar en la teoría del programa vigente en el MEP, ni en la justificación de los programas de estudio. Además, como ya se ha venido insistiendo, desde esta perspectiva de las competencias es muy difícil visualizar el aprender a conocer y el aprender a ser.

El tema de las competencias dentro del MEP es visto como un proceso de innovación educativa, ya que el discurso ha calado en las autoridades y, al parecer, no se han dimensionado las implicaciones de que el discurso de las competencias promovido por la EBNC impacte en la configuración de la

sociedad costarricense en general, ni cómo determina los imaginarios personales y las lógicas de desarrollo para el Estado.

La conceptualización de la EBNC tiene una estructura interna coherente, por lo que las definiciones derivadas del modelo implican todas las nociones descritas, aspectos que se retoman en la discusión sobre la conceptualización teórica y la descripción sobre lo que es una competencia laboral. Desde esta coherencia es que se dibuja una linealidad entre las nociones por competencia y la programación curricular de los planes de estudio. La competencia laboral enfocada a dar respuesta a las necesidades de un mercado está dibujada en todos los aspectos que componen el currículo.

Para comprender la noción "competencia" en la EBNC, es fundamental hacer alusión al término planteado por Ávila y López (2001) como competencia laboral, en la fundamentación epistemológica de la modalidad educativa.

Ávila y López (2001) plantean que primero es importante comprender que una competencia laboral, percibida o leída en términos generales, siempre tiene implícitos los siguientes requisitos:

- a) Se centra en el desempeño, ya que la educación juega un papel fundamental, impactando las posibilidades de actuación de las personas, con la finalidad de que no se convierta en un requerimiento formal para un trabajo o una posibilidad de acumulación de conocimientos.
- b) Recupera condiciones concretas del contexto y situaciones en que el desempeño es importante. Esto permite observar directamente las relaciones entre variables, los factores del contexto ante situaciones

concretas, las formas de organización del trabajo y la incorporación de criterios de evaluación acordes con situaciones más complejas, lo anterior porque:

La conjunción de ambas características permite poner una noción de competencias en la que se privilegia el desempeño, entendido como la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad (entendida en sentido amplio, no limitada al comportamiento manual), y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe de hacer de lo que sabe (incluyendo formas de enfrentar situaciones, y otras) en condiciones en que el desempeño es relevante (Ávila y López, 2001, p. 12).

Según afirman estos últimos autores, una competencia laboral tiene como condición inherente estar centrada en un desempeño, volviendo al saber hacer ligado al contexto laboral. Las implicaciones sociales de contar con una perspectiva de competencia centrada en los desempeños de las personas, supone una noción de ser humano que centra su vida en los quehaceres, ya sean cotidianos o laborales, esta visión abarcaría un discurso en el que cierto grupo de individuos recibiría un tipo de educación restringida, oponiéndose a la visión del desarrollo integral, entendido como aquel sujeto que logra desarrollar sus saberes, sus habilidades y que, además, se encuentra consciente de su lugar en el mundo y de cómo sus acciones tienen un impacto en este, es decir, se sabe en el mundo.

Además, apuntan los autores, Ávila y López (2001), una competencia laboral contiene los siguientes elementos:

- a) Está integrada por varias habilidades.
- b) Se traduce en la realización de actividades observables.

- c) Puede ser aplicada en diferentes contextos, ya sean personales, sociales o profesionales.

Es difícil no encontrar alguna disonancia con las diferentes definiciones citadas en el capítulo anterior y lo que Ávila y López (2001) afirman como los elementos que componen una competencia: lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, respecto a una destreza en general. Sin embargo, los autores señalan que está conformada por varias habilidades, aspecto que confunde a la hora de comprender la fundamentación teórica de la noción, porque desde la lógica de la programación de las competencias, estas están integrada por varios desempeños, que es lo que permite a la persona movilizar sus conocimientos, destrezas y habilidades para lograr resolver una situación o un problema, demostrando que es competente o que ha desarrollado las competencias necesarias para hacerle frente a los retos que se le presentan, ya sea en la vida cotidiana, laboral, o en un área disciplinar específica. Desde esta perspectiva, la competencia estaría integrada por desempeños que se movilizan en el momento cuando la persona se enfrenta a resolver un problema o una situación determinada.

Los elementos b y c se encuentran alineados con las propuestas en general, ya que uno de los aspectos fundamentales de la competencia es que es observable cuando se realizan actividades, y que, por su flexibilidad, puede ser traducida por la persona que la desarrolla a diferentes contextos donde le sea necesario desempeñarse.

Para los autores, a estos elementos se les suma la dimensión integradora, ya que una competencia no se puede tomar como la suma de sus partes, sino que los conocimientos adquiridos durante un proceso de aprendizaje deben ser puestos en práctica en una actividad pedagógica que permita identificar su adquisición.

Tal y como se había expuesto, utilizar el término *adquisición* refiere a los paradigmas de corte conductista, ya que una conducta se adquiere, no es el caso del enfoque constructivista, donde los aprendizajes se construyen o se desarrollan, por lo que se podría interpretar que se espera que la competencia se modele por el profesorado y que el grupo estudiantil la repitan tal y como se les enseñó, y por tanto, se pueda afirmar que estos cuentan con la competencia, porque han movilizad o conocimientos, destrezas y habilidades para resolver la situación que les es presentada.

Por otro lado, es importante mencionar que la dimensión integradora en la EBNC es una característica fundamental de la competencia, tal y como afirman los autores a los que se ha hecho referencia en los capítulos sobre los referentes conceptuales. Esta se desarrolla al integrar habilidades cognoscitivas, psicomotrices y socioafectivas, las que se encuentran armonizadas con las definidas por otros autores. Por ejemplo, para Ávila y López (2001), una competencia "...se refiere a la realización de una actividad que hace un llamado a las habilidades cognoscitivas, psicomotrices o socio – afectivas necesarias para realizar esta actividad, que sea de orden personal, social y profesional." (p. 13).

- La cita anterior afirma que por la competencia se es capaz de realizar actividades en diferentes ámbitos de la vida humana en sociedad, que, por tanto, una vez que se *adquiere*,⁷ la persona cuenta con la capacidad de aplicarla en varios entornos y no solo en el laboral.

Por otro lado, a manera de ejemplo, en el programa de estudio de la especialidad de Ejecutivo para Centros de Servicio, se cita que una competencia es: “[un] conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar un trabajo específico”. Posterior a esta cita, se manifiesta que la educación basada en normas por competencia es: “[un] proceso integral de capacitación orientado al desarrollo de las capacidades y competencias del individuo de acuerdo a normas preestablecidas de una actividad económicamente productiva” y la norma de competencia laboral es: “[un] criterio cuantitativo a partir del cual se precisa la capacidad de un trabajador para el desempeño de una función o tarea dentro de un puesto laboral específico.” (Ministerio de Educación Pública. Departamento de Educación Técnica, 2009, p. 21).

Seguidamente, se analizarán los elementos clave identificados en las definiciones o caracterizaciones, a las que se ha hecho referencia:

- Las habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas necesarios **para desempeñar un trabajo específico**, se dirigen al desempeño laboral, es decir, al trabajo específicamente, no a la incursión en la educación superior,

⁷ Se utiliza el término *adquiere* - *adquisición* para hacer referencia a los propuesto por Ávila y López (2001), no obstante, la investigadora plantea que una competencia se desarrolla.

ni tampoco para ser un mejor ciudadano, sino por el contrario, para el desempeño en el trabajo, diferente de lo que plantearon Ávila y López (2001) y otros autores consultados, respecto a que la competencia se adquiere para realizar actividades en el orden personal, social y profesional.

- b) El proceso de capacitación orientado al desarrollo de las capacidades y competencias del individuo de acuerdo con **normas preestablecidas de una actividad económicamente productiva**, se refiere a lo que se desea que el estudiante aprenda y ejecute, y según la definición de Ávila y López (2001), estas están determinadas por una actividad económicamente productiva, es decir, se enseña y se aprende lo que se necesita para un puesto de trabajo y lo que el mercado establece que se aprenda. El conocimiento está linealmente relacionado con este último y por tanto, los saberes de otro ámbito son deslegitimados por este enfoque por competencias.
- c) La norma es un criterio cuantitativo a partir del cual se precisa la capacidad de un trabajador para el desempeño de una función o tarea dentro de un puesto laboral específico; es importante complementarlo con la aclaración sobre lo que es una norma, que es definida por un funcionario de la educación técnica como: *la norma técnica es lo que se traduce en las estrategias de enseñanza y aprendizaje... (funcionario Ed. Téc.)*. La norma es lo que enseñan las personas docentes y al mismo tiempo posibilita que un estudiante pueda desempeñarse en una función laboral. Es decir, se enseña a las personas jóvenes a desempeñarse en puestos laborales y no

desarrollan o construyen procesos de aprendizaje fuera de lo que está definido como parte de este ámbito.

Se puede afirmar que la definición propuesta por Ávila y López (2001) apoya parcialmente la idea que indica que el currículo nace en la empresa y esta lo determina. Por tanto, lo que se enseña está basado en lo que el mercado internacional determine para lo nacional y sus organizaciones, es decir, personas capacitadas para realizar una función específica. Si se toma esta premisa como punto de partida la educación estaría atravesada por el mercado, la producción y visión de desarrollo económico de un país, reduciendo al estudiantado a un rol de productor de bienes y servicios, que le permiten jugar un papel dentro de las lógicas del mercado, pero al no recibir una educación integral no logra desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos dentro de la lógica de los saberes de Delors (1996).

Por otro lado, Esquivel, Madrigal y Morales (2000) definen competencia para el contexto costarricense como: "...el resultado de la integración de los aprendizajes útiles en el quehacer real del ser humano, por lo que está ligada a los conocimientos, destrezas y actitudes..." (p. 8), esto reitera lo que Ávila y López (2001) han señalado, ya que ambas definiciones apuntan directamente a la necesidad de que los aprendizajes sean útiles para la vida o que estén enfocados en la realización de una actividad. Se deriva a partir de esta definición y en el contexto de una enseñanza basada en normas de competencia, que lo que se le solicita al estudiantado realizar una actividad en la que están condensados sus conocimientos, planteamientos coherentes con

los fundamentos planteados en los apartados precedentes. Pensar que se enseña solamente aquello que es útil, proviene de la lógica neoliberal y del consumo, en donde la persona es en tanto produce algo, esta concepción demarcaría a un ser humano que se convierte en sujeto de un contexto en tanto logre generar alguna ganancia para este, en el sentido en que logre producir algo que aporte a las dinámicas del consumo. Cabe preguntarse, además, en manos de quién queda la tarea de definir cuáles aprendizajes son útiles y cuáles no, lo que dentro de la tónica de las políticas neoliberales, por lo general viene dictado desde organismos internacionales.

Ahora, si se contrastan estas definiciones planteadas en el marco del MEP, Ávila y López (2001) y Esquivel, Madrigal y Morales (2000), con lo establecido por los diferentes enfoques por competencias, se pueden encontrar desacuerdos importantes al considerar que:

Las competencias se caracterizan como un conjunto de habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de la vida, que permiten a las personas desenvolverse, adecuadamente, en un entorno dinámico, en el cual los saberes y habilidades requieren renovación constante. Las competencias poseen tres dimensiones fundamentales cognitiva, procedimental e inter - personal o afectiva. En los hechos ninguna competencia se ejerce de manera aislada... siempre una competencia da cuenta de las tres dimensiones. (Jiménez, 2008, p. 15)

En la definición anterior, *el conjunto de habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de la vida para desarrollarse en entornos dinámicos*, se podría interpretar como una clara referencia al mundo laboral, pero en este caso, a diferencia de los autores costarricenses, no es respuesta a un mundo laboral específico, sino al entorno laboral en general. Al parecer y superficialmente lo que se pretende

es una educación más humanista e integral que integra lo cognitivo, lo procedimental y lo afectivo para que las personas jóvenes del mundo tengan mejores oportunidades en el acceso a la cultura laboral, es decir, a contar con un trabajo, aunque al mirarlo desde la perspectiva amplia se podría afirmar que ambos enfoques por competencias implican intrínsecamente la necesidad de educar para el mercado de trabajo, en donde se crea un discurso ficcional sobre el ser humano, ya que este se dibuja y define desde un "Yo" consumo, por tanto se educa para que habilidades y destrezas respondan a los entornos dinámicos de las economías producto de la globalización y del proyecto neoliberal, en donde las personas toman un papel mecánico en esta lógica, trabajando porque la actividad laboral permite ingresar al mercado como un consumidor, y el consumir permite a los individuos entenderse como seres que son parte de un grupo social que cuenta con unas reglas y lógicas predeterminadas, que definen las acciones que las personas pueden realizar dentro de este mismo contexto y permite normalizar el tipo de relaciones, la clase de información que reciben y la forma y el contenido de lo que se aprende.

Por otro lado, los autores mencionados en el capítulo II concuerdan con lo planteado por Ávila y López (2001), en cuanto a que la competencia está comprendida por tres dimensiones, sin embargo, los primeros destacan la importancia del saber aprender como el saber de mayor relevancia para la situación social, cultural y económica mundial, en el sentido de que lo que se necesita es que las personas jóvenes tengan la capacidad cognitiva para gestionar su propio aprendizaje, desarrollen las habilidades técnicas para

traducirlas a entornos de trabajo y las habilidades sociales para adaptarse a los cambios (Castells, Flecha, Giroux, Macedo y Willis, 1994). Los aspectos citados no se encuentran desarrollados en los fundamentos de la EBNC, puesto que el énfasis esté en el saber hacer, al que se pone especial énfasis en la construcción del currículo, el cual es definido por la empresa según sus necesidades; no se educa al estudiante para ser ciudadano dentro del mundo globalizado, responsable de sus acciones, en el sentido de que comprende las implicaciones del saber vivir juntos y con los demás, así como su papel en el mundo y la comprensión de este sobre las diferentes circunstancias de la vida, sino por el contrario para cumplir con los requerimientos de las dinámicas y lógicas del mercado.

Por el contrario, afirman Ávila y López (2001) que lo que se necesita para el desarrollo de los mercados laborales es:

- a) Un recurso humano de calidad que se adapte a las nuevas condiciones de trabajo.
- b) La vinculación curricular entre las instituciones educativas y la empresa, pues el currículo nace en la empresa y se traslada a las aulas.
- c) La formación de la persona para el trabajo
- d) El proceso de enseñanza y aprendizaje en correspondencia con los requerimientos del contexto del desarrollo del país
- e) Trabajadores técnicos y calificados.

Se puede argüir que la EBNC está determinada por las necesidades de recurso humano con habilidades, destrezas y conocimientos para desempeñarse en

una empresa, fábrica o taller, aspecto que se contrapone con la propuesta de otros enfoques por competencias que se desarrollan basados en la necesidad de jóvenes que sepan aprender cómo competencia básica para la vida. Partiendo de dicho análisis, se entiende que la EBNC como modalidad educativa, nace de una perspectiva economicista, dándole menos importancia al enfoque humanista en el que personas se preparan para el pensamiento crítico, y se cumple el saber hacer, saber conocer y saber ser y saber convivir planteados por Delors (1996) y fundamentos de la educación costarricense. Así, la apuesta por las normas de competencia aleja la educación técnica de la perspectiva propuesta en la política educativa "Hacia el siglo XXI", porque como el currículo se diseña en la empresa, en este priman los intereses del mercado, de lo cual se deriva el énfasis en el saber hacer que responde a los valores propuestos por el desarrollo de una economía basada en puestos técnicos, enfocando la propuesta curricular a las necesidades percibidas por las mismas empresas que fundan las lógicas mismas del desarrollo económico y, por tanto, del mercado.

La afirmación anterior se puede fundamentar en lo planteado en los cuadernillos de trabajo resultado del *Proyecto Hemisférico* (González, Venegas y Madrigal, 2006), en los que se afirma que las competencias permiten al talento humano redefinir su rol dentro de la sociedad, con el fin de enfrentar un mundo competitivo y cambiante, producto de la globalización. Para González, Calvo y Pérez (2006), las competencias le hacen frente al mundo globalizado, a los

grandes avances científicos y tecnológicos, y rompen fronteras, ya que es preciso:

- a) Lograr permanecer en el mundo globalizado.
- b) Desarrollar calidad en la educación, que a su vez genera calidad en la vida de cada ciudadano.
- c) Utilizar metodologías, técnicas y estrategias innovadoras y de avanzada en la formación de las personas.
- d) Fomentar la incorporación de una cultura de calidad y del mejoramiento continuo.

Aspectos estos que se logran por medio de las competencias claves, que son definidas como:

...aquellas que se necesitan en un determinado puesto de trabajo, en un proceso productivo, en una situación personal o social comunitaria en donde la persona humana actúa competentemente bajo las circunstancias que se le presenten (González, Calvo y Pérez, 2006, p. 16).

La referencia anterior reitera el énfasis en el mundo laboral y en el proceso productivo, ambos propios del desarrollo económico. Las competencias también son esenciales en situaciones personales o sociales para hacerle frente a las circunstancias que se le presenten a las personas; desde dicha perspectiva, lo que siempre es mencionado en primer lugar es el mundo del trabajo o el sistema productivo, aspectos que permiten fundamentar que las competencias laborales contienen en sí mismas una visión de la necesidad de talento humano capacitado para un mundo dinámico, contrario a lo planteado en los enfoques por competencias humanistas o constructivistas, en donde una vez que se

desarrollan las competencias laborales, podrían ser movilizadas a otros contextos, pero el propósito del currículo por competencias es darle respuesta a las necesidades del contexto laboral, permitiéndole por añadidura a las personas enfrentar otro tipo de situaciones sociales, mas este último no es su énfasis.

Refiriéndose a las características de las competencias, Esquivel, Madrigal y Morales (2000) apuntan que estas:

"1. Se definen fuera del medio escolar y se convierten en un objeto de alto nivel taxonómico, medible y observable. 2. Se definen en relación con un estándar conocido. 3. Se manifiesta a través de la realización de tareas. 4. Es la estructura cognitiva que permite explicar, predicar y justificar la eficiencia de los procedimientos utilizados para realizar diversas tareas. 5. Es una potencialidad de realizar una acción, no la acción misma. 6. Es una potencialidad de realizar una acción inmediatamente y eficazmente en un sector preciso de la actividad. 7. Es multidimensional, porque cubre; conocimientos habilidades y actitudes. 8. Es integrativa, puesto que las dimensiones; conocimiento, habilidades y actitudes son movilizadas en conjunto para cumplir algo." (p. 15).

Así, se refuerza el análisis sobre el énfasis en lo procedimental de las competencias en la EBNC, el cual está dado desde que se definen fuera del aula, en la empresa. Sin embargo, estas características añaden a la definición que se realiza de competencia que esta es medible, estandarizada y es exactamente igual para todos los sujetos que la están aprendiendo. Se evalúa para todas las personas exactamente igual, ya que sus dimensiones permiten valorarla objetivamente, dejando de lado un aspecto fundamental de la evaluación para los aprendizajes, a saber, la evaluación formativa, la cual permite comprender el desarrollo de las competencias por cada uno de los

estudiantes y en qué nivel del desempeño se encuentran para poder alcanzar logra el nivel último de desarrollo de la competencia.

Ávila y López (2001), en el mismo sentido, apuntan a que las características que permiten reconocer una competencia laboral, son: es observable, da un valor en el plano personal, social o profesional, está asociada a la realización de actividades que se encuentran en situaciones reales, es definida fuera del sistema educativo, corresponde a las demandas del sector productivo, se hace observable a través de la realización de tareas y requiere de una estructura cognitiva que permita explicar los diferentes procedimientos para ejecutar las diversas tareas.

Las características anteriores suman un aspecto importante a la discusión, ya que los autores manifiestan que la estructura cognitiva asociada a la competencia permite que una persona explique los diferentes procedimientos necesarios para ejecutar una tarea, sin embargo, por lo general se podría afirmar que lo cognitivo es lo que permite comprender los saberes que fundamentan un procedimiento, por tanto comprenderlo y ejecutarlo por medio de tareas, para luego explicar cuáles son los procedimientos que integran la tarea necesaria. Además, existe un especial énfasis en la importancia de saberes dirigidos a la implementación de una tarea o actividad, para los diferentes contextos de la vida en sociedad de un individuo. Por otro lado, y tal como lo afirman los autores citados, el carácter integrador lo que permite es articular los supuestos saberes en el saber hacer una tarea, y no la posibilidad

de comprender que una competencia está comprendida por tres dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal.

Lo anterior, basado en que se comprende que la competencia es multidimensional en el sentido de que abarca conocimientos, habilidades y actitudes, pensadas cada una como una dimensión de la competencia, la cual en el momento cuando es ejecutada, permite la integración de todas las dimensiones. Zabala y Arnau (2009), por otro lado, definen el carácter integrador como la posibilidad de la persona para movilizar al mismo tiempo los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es decir, en una acción ejecutada la persona es capaz de hacer actuar las dimensiones o componentes de una competencia al mismo tiempo, y no como es visto desde la EBNC, donde en lo procedimental es que se integran las otras dos dimensiones.

A partir de las características planteadas sobre las competencias, Ávila y López (2001) derivan tres aspectos significativos relacionados con la didáctica en el aula: para que una actividad corresponda a una competencia, esta debe ser un resultado observable, tener un valor intrínseco, ser útil a aquel que la posee y ser de un nivel superior al de las habilidades, más compleja y más exigente.

El último elemento que se menciona es significativo, porque presenta un componente para el análisis curricular de las competencias, ya que son concebidas como habilidades más complejas y exigentes, es decir, de un nivel superior, que permiten al sujeto realizar acciones complejas, aspecto que en las definiciones anteriores no fue abordado, ya que se definía competencia como el

quehacer técnico necesario en la empresa, la fábrica o el taller, en donde las personas estudiantes supeditaban sus aprendizajes a los definidos como necesarios por el mercado, saberes técnicos ligados al que hacer y el saber ser innovador, competitivo y flexible, como habilidades necesarias para enfrentar los entornos cambiantes producidos por la economía global y la sociedad del conocimiento. Así, por primera vez Ávila y López (2001) plantean que las competencias están relacionadas con habilidades del nivel superior, lo que crea una contradicción con el discurso planteado por estos autores. No obstante, la referencia respecto a las habilidades de nivel superior puede ser entendida, en tanto se pretende que la competencia integre lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, lo que le da el carácter de más compleja y exigente, aunque la EBNC esté centrada en que se reproduzcan saberes técnicos necesarios en la empresa, los cuales son dispuestos por el proyecto neoliberal de la globalización, en donde nuevamente el ser humano es pensado en tanto reproductor de saberes técnicos y tecnificados, capaz de implementarlos en la empresa, tal y como esta lo definió en los planes de estudio implementados en los colegios técnicos profesionales, en donde educación y empresa se corresponden: se aprende lo que es necesario a los puestos disponibles en el mercado.

En la definición de las competencias, propuestas en el entorno técnico costarricense, a la hora de analizar las competencias, además, se debe tener en cuenta que las que se planteen en los programas de estudio, corresponderían a ser más complejas y exigentes, y no a simples habilidades,

es decir, cada competencia podría contener un conjunto de habilidades en sí mismas, lo que es difícil de observar en las competencias definidas dentro de los programas de estudio, ya que se refieren a habilidades concretas, por lo que no son de nivel superior, según el criterio de la investigadora.

Por otro lado, para autores como González, Venegas y Madrigal (2006), el desarrollo del proceso de aprendizaje dentro del enfoque basado de competencias, debe reconocer la existencia de dominios y niveles de las competencias. Los dominios son:

Dominio cognoscitivo: Las competencias del dominio cognoscitivo se refieren a comportamientos de orden intelectual. Son capacidades demostrables por la persona relacionadas con la evocación de conocimientos y la manifestación de estrategias cognoscitivas, habilidades y capacidades intelectuales. En el caso de las Competencias Laborales y Educativas, deben presentarse especial atención a los comportamientos que manifiesta la persona respecto de la utilización de información, datos, conocimientos, técnicas de ejecución, procedimientos, abstracciones, norma, etc...

Dominio psicomotor: Las competencias del dominio psicomotor se relacionan con la adquisición y utilización de destrezas y habilidades motoras. Se manifiestan en la persona cuando manipula materiales, objetos, equipos, instrumentos, etc.; y en general cuando se realiza procedimientos que exigen coordinación neuromuscular...

Dominio socioafectivo: En este dominio las competencias están relacionadas con los comportamientos relativos a la manifestación de actitudes, valores, sentimientos, preferencias, sociabilidad, relaciones interpersonales, etc. (González, Venegas y Madrigal, 2006, p. 15-17)

Los dominios propuestos proceden de un enfoque tradicional de las competencias, sin embargo, tienen valor en el desarrollo de la didáctica, porque se desarrollan competencias que abarcan los tres dominios y se pueden observar sus evidencias en los desempeños del desarrollo humano, por tanto,

los dominios deberían ser enseñados en las capacitaciones de actualización profesional docente, con la finalidad de que la noción quede clara para el profesorado, para que se trascienda el énfasis en lo procedimental ligado con el mundo del trabajo.

Que las personas docentes puedan trascender la concepción de las competencias, como respuesta innegable de las necesidades del mercado, contribuiría a que las personas cuenten con herramientas para afrontar la disminución de los puestos de trabajo que se enfrenta en el siglo XXI. Rifkin (1996) plantea que las civilizaciones han estado históricamente estructuradas alrededor del concepto de trabajo, pero que el fin de este es inevitable por la globalización y la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales favorecen la productividad y generan un alto desempleo estructural, creando una gran masa de personas desempleadas, disponibles y en condiciones de aceptar las propuestas de flexibilización laboral. Si se parte de dicho precepto, se estaría vivenciando la destrucción de los puestos de trabajo, para lo cual es necesario que se reformule la concepción de la competencia propuesta por Ávila y López (2001), ya que se requiere seres humanos con la capacidad de integrar todos los saberes, y que sepan vivir en el mundo desde una perspectiva que les permita enfrentar críticamente las situaciones que se les plantean en el ámbito laboral, social y culturalmente - saber vivir como ciudadanos en el mundo-.

La educación basada en normas de competencia laboral

Para Ávila y López (2001):⁸

La educación basada en normas de competencia es una modalidad educativa que promueve el desarrollo integral y armónico del individuo y le capacita en todas y cada una de las competencias que le requieren una actividad productiva específica. Así, por un lado se atiende las necesidades del sujeto y por otro los requerimientos de los sectores productivos. (p. 26).

Desde esta perspectiva, la formación para el trabajo busca que los sujetos puedan desarrollar sus atributos para aplicarlos de manera óptima e inteligente a las tareas que se le asignen de acuerdo con su ocupación laboral, así como la transferencia de las competencias a diferentes contextos y situaciones de trabajo. Se promueve, desde la perspectiva de Ávila y López (2001), que a la vez atiendan las necesidades de las personas y los requerimientos de los sectores productivos, promoviendo un desarrollo integral del individuo, que desarrolla las competencias necesarias para desempeñarse en una actividad productiva específica. No obstante, al estar el plan de estudios definido en las empresas y al promover, tal y como lo plantean los relatos docentes, conocimientos teóricos prácticos de una especialidad técnica, en donde lo actitudinal o los valores, referentes al saber vivir y convivir, no están definidos en el plan de estudios, no se percibe la forma en que se promueve el desarrollo integral del estudiante, cuando este mismo afirma que se aprende lo referente a su especialidad.

⁸ Estos autores son los únicos referentes teóricos de la modalidad educativa que se implementa en la educación técnica costarricense, La Educación basada en Normas por Competencia Laboral.

La educación para el trabajo es un derecho humano de todas las personas que habitan Costa Rica, pese a lo cual, no puede estar centrada y orientada a únicamente responder a los requerimientos del sector productivo, además de poner énfasis solo en las competencias necesarias para la actividad productiva que se elige, ya que en el mercado económico mundial la diversificación de los mercados es una característica de la cual lo nacional no ha escapado en las últimas décadas. Es necesario que las habilidades interpersonales o los valores de la sociedad del conocimiento, al menos sean abordados para que las personas puedan afrontar los mercados que se transforman, porque de lo contrario, se aprendería a ejercer un oficio que puede llegar a desaparecer en el mercado. Se señala que:

...la definición de las competencias laborales marca el principio y el fin del proceso de formación y /o capacitación y de ellos se derivan todos sus componentes: propósitos, objetivos, estrategias didácticas, procedimientos de evaluación. Por lo tanto, dichas competencias permiten identificar los resultados de aprendizaje y remiten al concepto de desempeño. (Ávila y López, 2001, p. 27)

El concepto de desempeño explica la lógica de los procesos de formación sobre los que se sustenta el saber hacer, se recupera la integridad de la ocupación y del sistema de organización del trabajo y logra articular teoría y práctica para ejecutarlo en la experiencia individual de aprendizaje, en una situación de grupo, desde la perspectiva del desarrollo humano del trabajador. Esto no se traduce a la lógica del aula, ya que el profesorado reporta no utilizar las escalas de desempeño para valorar el desarrollo de las competencias. Por otro lado, estos autores, al referirse a la EBNC, formulan una concepción del ser humano

desde una perspectiva integral y de desarrollo humano del trabajador, la cual no se traduce discursivamente en los relatos docentes y estudiantiles. Así, se relega esta perspectiva al relato teórico de la EBNC, la cual no se traduce ni transforma el aula, donde se mantienen funcionando las lógicas del mercado, definiendo los papeles que cada persona involucrada desempeña.

La noción de desempeño implica la necesidad de buscar nuevas formas en que se pueda reconocer que las personas saben (certificación) y se puedan obtener evidencias claras de que los aprendizajes se han logrado por medio de diferentes experiencias de aprendizaje. La certificación se basa en demostrar la adquisición de los conocimientos y habilidades, sin considerar la forma en que fueron desarrollados, aspecto que tampoco se realiza en la implementación de la EBNC, ya que las prácticas evaluativas están centradas en la aplicación de exámenes teóricos.

También, Ávila y López (2001) caracterizan la EBNC como aquella en la que:

- Los contenidos correspondientes a cada una de las competencias laborales, son definidos por el sector productivo. En este sentido, se enseña lo que la empresa necesita, de manera que, si los términos de referencia de la educación son empresariales, conviene preguntarse por qué no se incluyen las nociones de eficiencia y eficacia, necesarios en las dinámicas laborales. Otra de las inquietudes que surge, desde esta perspectiva, es la forma en que los empresarios miden que las competencias se hayan desarrollado al momento de ingreso de una persona al entorno laboral. Este perfil de ingreso al mundo laboral depende de la medición que realiza el MEP en el

examen de peritazgo, el cual mide a nivel cognitivo el desarrollo de los contenidos del plan de estudio. Cabe reflexionar la disonancia en la medición, ya que el examen mide lo cognitivo y lo que se desarrolla en el aula es lo procedimental, interrogante que permite dilucidar que, finalmente, las competencias se terminan por desarrollar en la empresa y el mercado asume esta responsabilidad.

- La oferta educativa es pertinente a los requerimientos de las empresas, los trabajadores y el desarrollo de la economía. Esta característica da soporte a la noción de ser humano desarrollada en los relatos, ya que educación y empresa se corresponden bajo la EBNC y por tanto, las personas son educadas para desempeñar un papel dentro de la cultura global y las economías mundiales.
- Se ofrece a los que han seguido una educación formal académica y a aquellos que deseen adquirir una o más competencias, o completar las alcanzadas en su experiencia laboral. Esta característica permite observar que el énfasis de las competencias definidas dentro de la EBNC, es de carácter procedimental, respondiendo al saber hacer.
- Los programas son polivalentes, es decir, imparten conocimientos fundamentales para varias ocupaciones, con el fin de hacer frente a las transformaciones constantes del mercado.
- Se promueve el desarrollo de responsabilidad, espíritu de cooperación, autoestima, integridad e iniciativa, características relevantes en equipos en

donde todas las personas realizan tareas diferentes, sin embargo, en grupos en los cuales las tareas son similares, carecerían de funcionalidad.

- Siendo modular, no implica una exigencia de seguir determinado programa o plan de estudios. No obstante, se ejecuta en un orden lógico y cronológico, respetando la estructura curricular definida por la DETCE.
- Por ser acumulativa, facilita la adquisición permanente de competencias a lo largo de la vida.
- La certificación de las competencias está a cargo de organismos independientes autorizados.
- Tiene carácter polivalente y flexible, permite atender en forma oportuna y pertinente la demanda heterogénea y cambiante del sector productivo. Pese a esto, la flexibilidad o capacidad para ser flexible no se especifica como una competencia deseable o por desarrollar en el plan de estudios.

Estas características son deseables para la educación basada en normas por competencia laboral, pero en la práctica se observa que algunas no se cumplen, porque las condiciones de la implementación se fueron modificando en el tiempo. Además, el marco referencial de las personas docentes no ha permitido que permeen los procesos de aula y, por tanto, la educación técnica continúa con un énfasis propio de la educación tradicional. La afirmación anterior se justifica también con lo propuesto por González, Venegas y Madrigal (2006), ya que, para ellos, en la educación basada en competencias recobran gran importancia los métodos y técnicas que emplean los docentes. “La EBC exige como condición *sine qua non* para llevar a cabo este proceso, la

utilización de métodos que propicien la proactividad, el auto aprendizaje, a la resolución de problemas, la investigación, la toma de decisiones individuales y colectivas, el trabajo en equipo, etc." (González, Venegas y Madrigal, 2006, p. 12). Tales aspectos se abordan parcialmente en las prácticas de aula, o por lo menos, las personas docentes entrevistadas no realizan referencia a estos y más bien apuntan a que los programas de estudios carecen o no especifican cuáles actitudes deben fomentarse y cómo hacerlo.

Promover el aprendizaje y el desarrollo de competencias básicas, transversales, específicas, educativas y claves, es la meta de la educación basada en competencias. González, Venegas y Madrigal (2006) proponen que algunos de los métodos podrían ser: "...exposición dialogada, sociodramas, estudios de casos (individual o grupal), autoscopías, método de redescubrimiento, simulaciones y juego de roles, demostración teórica, demostración práctica, dinámicas de grupo, trabajos en equipos, método de proyectos (individual o en equipos), debates guiados, lectura comentada, estudio dirigido (grupal o individual), método de discusión, panel, ejercicios prácticos (experiencia directa), lluvia de ideas, análisis de audiovideo, visitas guiadas a empresas..." (p. 12). Estas técnicas son extrañas para los mismos profesores, ya que ellos aluden a una didáctica estática, y siguen implementando sus lecciones de la misma forma como lo han hecho antes; por lo tanto, las metodologías y actividades han permanecido idénticas, planteamiento que evoca la interrogante de si el desarrollo de las competencias es necesario para el sector productivo, o si bien, solo se requiere que las personas cuenten con las habilidades para

desarrollar una actividad laboral y productiva para ingresar en las lógicas del mercado, y así desempeñar el papel en la cultura global, definido por lo laboral.

La educación basada en normas por competencia, según el criterio de la autora de esta investigación, tiene un énfasis importante en lo procedimental – laboral, a diferencia del enfoque por competencias, cuyo énfasis es una formación más humanista. En la Tabla 1 se realiza una comparación de ambos enfoques, con base en la teoría propuesta por Ávila y López (2001) sobre las normas de competencia, y las nociones de la investigadora acerca de las competencias desde una perspectiva humanista. La comparación pretende que se establezcan las diferencias entre ambas perspectivas, dejando al descubierto la finalidad en términos laborales y de respuesta al mercado laboral consumista que las normas de competencia tienen.

Tabla 1. Comparación de las normas de competencia y las competencias desde la perspectiva humanista

Característica	Normas de competencia	Competencia
Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos de recurso humano determinado por un sector de la economía; se vinculan los programas de formación y capacitación con el sector productivo. • Necesidades de vinculación entre las instituciones educativas secundarias y la empresa. • Desarrollo de los atributos de las personas para que puedan aplicarlos a las tareas de su ocupación laboral o diversos contextos y situaciones de trabajo, con el fin de que pueda tener un mayor desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene influencia por el desempeño profesional y la necesidad de estandarizar los conocimientos y habilidades. • Prepara a las personas para que sean críticas sobre sus propios desempeños y conocimientos. • Se encuentra relacionada al campo laboral, sin embargo, la fase de formación se complejiza. El diseño curricular se basa en la resolución de problemas, el trabajo en equipo y colaborativo. • Vincula lo profesional con lo educativo.
Definición	<ul style="list-style-type: none"> • La norma establece un criterio o criterios que describen las características deseadas que debe poseer una persona. • Las normas de competencia se definen como las especificaciones o grados de desempeño de una función productiva. • La competencia vista desde la norma establece lo que una persona debe ser capaz de realizar, la forma en que debe valorarse si lo que se realizó está bien elaborado y, finalmente, las condiciones en las cuales se debe demostrar que se posee la aptitud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, permiten que las personas se puedan desenvolver en entornos dinámicos, en donde saberes y habilidades requieren de renovación constante, y la capacidad de la persona de lograr desempeñarse en un contexto específico. • Por lo general, poseen tres dimensiones fundamentales: cognitiva, procedimental e inter – personal o afectiva.
Énfasis	Laboral	Desarrollo integral y profesional
Aplicación básica	Se aplica en la Educación Técnica costarricense y pone especial énfasis en el desarrollo de las competencias procedimentales, con el fin de que las personas jóvenes cuenten con destrezas para la incorporación en el mundo laboral.	Pone énfasis en el saber conocer, saber ser y saber hacer, se enfocan en la formación humanística de las personas, con el fin de que la formación profesional sea un proceso integral.
Aprendizaje	Experiencial. Énfasis en la adquisición de procedimientos laborales para puestos técnicos.	Proposicional. Desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos para desenvolverse en entornos laborales y sociales dinámicos e innovadores.
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual

Fuente: elaboración propia

Ávila y López (2001) refieren que dentro de la EBNC es importante el concepto de normas de competencia laboral, dado que una norma establece un criterio o criterios que describen las características deseadas que debe poseer una persona, y las definen como: "Todas aquellas especificaciones con base en las cuales se espera sea desempeñada una función productiva." (Ávila y López, 2001, p. 19). Son llamadas normas por competencia, porque las competencias definidas para las especialidades técnicas son establecidas en la empresa y llevadas al aula, y cumplir con la norma significa que cuando un estudiante desarrolla una competencia desde la norma técnica, esta competencia responde a los requerimientos de la empresa que ofrece los campos laborales para dicha especialidad.

Las competencias desde otros enfoques son construidas a partir del objeto de estudio de una disciplina y desarrolladas en los planes de estudio desde las instituciones educativas. Aunque respondan al contexto profesional, contienen intrínsecamente un desarrollo integral de las capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos para los estudiantes, y comprenden, por tanto, los saberes que deben desarrollarse con el fin de formar a un ciudadano capaz de contribuir al desarrollo del mundo en términos de sustentabilidad ambiental, económica, política y social.

Las normas de competencia, entendidas como la especificación de los desempeños necesarios para realizar una función productiva, no se traducen en la implementación de la EBNC, ni en la revisión de los planes de estudio donde

se pudo encontrar un perfil de salida definido como tal, y en los programas de estudio la norma técnica viene a estar definida como el estándar respecto a la estrategia de aprendizaje, es decir, lo que se espera que el estudiante aprenda.

Basados en lo anterior, para los autores citados la competencia es vista desde la norma que establece lo que una persona es capaz de realizar, la forma en que se valora, si lo que se realiza está bien elaborado y, finalmente, las condiciones en las cuales se demuestra que se posee la aptitud. Dichos aspectos se pueden visibilizar en los programas de estudio y son claros, sin embargo, para las personas docentes, se define un procedimiento por seguir en el planeamiento, pero no la forma de observar los resultados finales. Se convierte en una cronología del aprendizaje. La norma definida de esta forma, determina los aprendizajes que se obtienen, porque se establece lo que la persona es capaz o no de realizar, y la forma en que debe ser ejecutado. Por tanto, la norma es determinante de lo que se aprende o no y solo está referida a los desempeños necesarios para ejecutar de una actividad productiva en una empresa, taller o fábrica. Así, las competencias vistas desde la EBNC determinarían la función social o el papel que juegan los sujetos en la sociedad, definidos por su puesto de trabajo en un mercado que funciona bajo la lógica de la oferta y la demanda. Los sujetos consumen y producen como determinante de su vida, y la educación ejerce un papel de reproductora de la dinámica que proponen las economías modernas.

La norma se refleja en ciertas capacidades de la persona, las cuales posteriormente se identifican con la competencia. Estas son: "...la capacidad de

una persona para trabajar en un marco de seguridad e higiene, la aptitud para responder a los cambios tecnológicos y métodos de trabajo, la habilidad para transferir la competencia de una situación a otra, la capacidad de desarrollarse en un ambiente organizacional y relacionarse con terceros, la aptitud para resolver problemas y enfrentar contingencias." (Ávila y López, 2001, p. 20). Habilidades todas requeridas dentro de la sociedad de la información, que responden a las necesidades de las economías emergentes resultado de la globalización. Existe, dentro del discurso de estos autores sobre la EBNC, un especial énfasis en la habilidad para transferencia de la competencia de una situación a otra, lo que está dado desde la concepción de que las economías son cambiantes, en donde se transforman los puestos de trabajos y no las dinámicas económicas, de manera que las habilidades técnicas se pueden ejecutar de un puesto de trabajo a otro.

Los autores también apuntan a que existen tipos de norma, y estas se encuentran definidas entre el sector productivo y las instituciones educativas; son:

- *Normas de competencia laboral de la empresa:* estandarización del desempeño en una norma desarrollada por y para una sola empresa.
- *Normas de competencia laboral de la institución educativa:* es la que adopta y desarrolla una institución educativa en forma transitoria, para el desarrollo de programas y para validar el proceso de formación o capacitación basado en normas de competencia.

- *Norma técnica de competencia laboral*: documento que integra un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas aplicados al desempeño de una función productiva y verificados en situaciones reales de trabajo, por lo que permiten determinar si la persona ha alcanzado el tipo, el nivel y la calidad de desempeño esperado por el sector productivo, el cual es evaluado en el aula, y el empleador asume que el estudiantado posee los conocimientos necesarios para desempeñar el puesto técnico de trabajo.

La norma se encuentra delimitada por cuatro elementos, a saber: la calificación para el trabajo, definida como un conjunto de habilidades competentes con las cuales se desarrolla una función productiva en su totalidad; cuando se integran las unidades de competencia se forma una calificación. Como segundo elemento, se tiene la unidad de competencia, que se describe como una función discreta, con límites precisos, que tienen un significado y valor independiente; por lo tanto, tiene la capacidad de ser transferible a varias calificaciones, pudiendo ser evaluada o certificada individualmente de la calificación (Ávila y López, 2001). El tercero es denominado "elementos de competencia" y refiere a la parte constitutiva de la unidad de competencia, refleja la unidad individualizada, lo que cada persona debe ser capaz de hacer en el trabajo; se compone por habilidades y tareas, cuantas sean necesarias para realizar lo solicitado, "Es la especificación última en el proceso de elaboración de la norma técnica de competencia laboral." (Ávila y López, 2001, p. 22). El último elemento es la tarea, que está dirigida a obtener un resultado o producto que se pueda identificar claramente; se realiza en un determinado tiempo, normalmente se

mantiene en los límites de la jornada de trabajo, y por lo general es efectuada por una sola persona (Ávila y López, 2001).

Ávila y López (2001) establecen unos componentes necesarios, los cuales aportan a la claridad y al grado de especificidad del elemento de competencia.

Definen tres:

CRITERIOS DE DESEMPEÑO: Son el conjunto de atributos que deberán presentar tanto los resultados obtenidos como el desempeño mismo de un elemento de competencia. Son las cualidades y características relevantes que deben cumplir tanto el producto del desempeño, como la forma en que se realice. Dan la base para juzgar si la demostración de competencia y sus conocimientos y destrezas asociados son suficientes para validarla.

CAMPO DE APLICACIÓN: Se refiere al conjunto de circunstancias laborales en las que debe demostrarse la competencia, estableciendo la vinculación entre la norma y la práctica en el sitio de trabajo. Define los datos relevantes sobre: donde, con qué, sobre qué y en qué condiciones de trabajo debe ser demostrada una competencia.

EVIDENCIAS DE COMPETENCIA: Son los indicadores con base en los cuales se verifica el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que dan sustento a la competencia, equivalen a las pruebas que es necesario obtener para satisfacer los requisitos de la ejecución y del producto establecidos en los criterios de desempeño. Estas evidencias no deben considerarse suplementarias a los requisitos establecidos, sino como la forma de comprobar su cumplimiento. (Ávila y López, 2001, p. 22)

Es necesario producir las evidencias de competencia con las que se permite comprobar la competencia de una persona en diversas situaciones. Dichas evidencias se clasifican en evidencias por desempeño, las cuales detallan los resultados o productos tangibles esperados, y en evidencias de conocimiento, que definen los conocimientos que debe poseer un trabajador para tener un desempeño eficaz.

Entre las normas se establecen diferentes tipos, constituidos por el sector productivo junto con las instituciones educativas; estas son las normas de competencia laboral de la empresa, en donde se estandariza una norma para una empresa específica; normas de competencia laboral de la institución educativa, las cuales establece la institución para valorar el proceso de formación basado en competencias. Finalmente, la norma técnica de competencia laboral, que es definida como "...documento que integra un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas aplicados al desempeño de una función productiva y verificados en situaciones reales de trabajo, por lo que permiten determinar si la persona ha alcanzado el tipo, el nivel y la calidad de desempeño esperado por el sector productivo." (Ávila y López, 2001, p. 23).

Estas conceptualizaciones alrededor de la norma por competencia permiten dilucidar y poner de manifiesto la posición de la EBNC respecto al campo laboral y como se relaciona con este. Tal modalidad y el mercado están ampliamente vinculados, y reproducen el discurso necesario para que las economías emergentes puedan desarrollarse, con base en la necesidad de las personas de significarse dentro de estas sociedades, se es en cuanto se consume y para consumir se necesita un trabajo remunerado para ejercer el papel otorgado al sujeto dentro de las economías globales.

Las prácticas evaluativas en los enfoques por competencia y la EBNC

El tema de la evaluación por competencias es complejo, lleno de retos, y en un cambio de enfoque curricular, la evaluación se ve afectada directamente. Se puede afirmar que la evaluación por competencias trata de un proceso integral,

lo que requiere de una actitud diferente de las personas docentes, ya que se necesita una participación muy activa en los procesos de construcción y, por tanto, acompañamiento permanente del estudiantado (Jiménez, 2008).

Los enfoques por competencias implican cambios, no solo en lo curricular, sino también en lo evaluativo. Según Cabrerizo, Rubio y Castillo (2008), cambian las formas de evaluar, los criterios evaluativos, además de los mecanismos para valorar el grado de desarrollo de las competencias por parte del estudiantado.

En el mismo sentido, Castillo y Cabrerizo (2010) afirman que:

Deben cambiar las formas de evaluar desarrollando estrategias evaluadoras acordes con la nueva realidad educativa, de acuerdo a criterios de evaluación previamente establecidos, teniendo en cuenta que lo ha de evaluarse es el grado de adquisición⁹ de las competencias básicas por parte del alumnado. (p. 232)

Para estos autores, es necesario que el procedimiento evaluador concreto sea especificado en la programación del área o materia, teniendo en cuenta que una evaluación positiva bajo el enfoque por competencias significa que el alumno ha desarrollado con suficiencia la competencia o competencias enunciadas en el planeamiento y de acuerdo con los criterios evaluativos.

Además, proponen que:

Evaluar el grado de adquisición de las competencias básicas, supone modificar a fondo la forma tradicional de evaluar del profesorado, centrada sobre todo, en comprobar la adquisición de contenidos. En esta nueva forma de desarrollar el proceso

⁹ En la investigación se utiliza grado de desarrollo de las competencias en lugar de *adquisición* como lo plantean los autores, ya que se parte de una noción integral de competencia, basada en un enfoque socio constructivista.

evaluador, es necesario evaluar cada uno de los componentes que constituyen las competencias básicas (*contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*), en un contexto y momento determinados, de forma que pueda darse una expresión (cuantitativa o cualitativa) que indique **el grado de adquisición de todas y cada una de las competencias básicas hasta ese momento** (*nivel de desempeño*), en función de los componentes de dichas competencias fijados para ser conseguidos hasta ese momento. (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 235)

Por tanto, es importante que se fijen los niveles de desempeño de la competencia, con el fin de que el profesorado pueda identificar el alcanzado por cada estudiante que participan en su clase, tomando en cuenta contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje por lograr. Así, la fijación de los niveles de desempeño se realiza tomando en cuando lo que el alumnado debe desarrollar hasta un momento determinado, ya sea trimestral, semestral o anual. Es preciso destacar que esta fijación debe ser progresiva, tomando en cuenta que una competencia puede desarrollarse con aportes de diferentes materias o áreas, por tanto, es necesario que la coordinación entre profesores sea óptima.

Castillo y Cabrerizo (2010) exponen que los contenidos seleccionados para cada una de las competencias no logran por sí solos el desarrollo de estas, sino que deben situarse con el resto de sus componentes; es decir, que las capacidades explicitadas en las mallas curriculares llevan al logro de las competencias, precisamente poniendo en práctica estas capacidades desarrolladas. Tomando en cuenta que las actividades planificadas por el profesorado deben estar ajustadas a su desempeño en la realidad, "...se trata de una realidad experiencial, como base para el desarrollo de un posterior

conocimiento práctico que fundamente las competencias profesionales.” (p. 237).

Así, establecen Castillo y Cabrerizo (2010), que para evaluar el grado de desarrollo de las competencias es necesario:

1. Establecer los criterios evaluativos como referente para la evaluación.
2. Programar las actividades que es necesario que realicen las personas estudiantes.
3. Especificar el tipo de información que se espera proporcione cada competencia.
4. Establecer la relación de cada actividad con cada competencia.
5. Establecer los criterios de calificación.

Partiendo de lo formulado por los autores, las actividades de aprendizaje que se proponen son fundamentales para el desarrollo de las competencias, son la base del aprendizaje. Estos mismos autores indican que: “...las actividades deberán estar previamente programadas con criterios de *continuidad, secuenciación e integración curricular...* la adquisición de una competencia básica puede llevarse a cabo por medio de diferentes tipos de actividades, por lo que deberán estar claramente vinculadas a cada uno de los descriptores que conforma cada competencia básica, y conocer el tipo de información que cada de ellas proporcionará.” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 241).

Es necesario, por tanto, establecer los saberes relacionados con cada competencia, en el sentido de que: el saber se relaciona con los contenidos y se evalúa por medio de actividades teóricas de comprobación de

conocimientos; el saber hacer son las habilidades, y se evalúa el desarrollo de estas con actividades relacionadas con la solución de problemas y la simulación de situaciones; el saber ser, referente a actitudes y valores, relacionado con el desarrollo de los estilos de hacer, los cuales se pueden abordar evaluativamente con el estudio de casos, con conductas observables y proyectos compartidos y, finalmente, el saber aprender (estrategias de aprendizaje), referente al aprender a aprender, se valora por medio de la capacidad de investigación de los propios intereses y aprendizajes (Castillo y Cabrerizo, 2010).

La OCDE, por medio del proyecto DeSeCo (2015), esboza que las competencias solo se manifiestan en la realización de acciones, se desarrollan por medio de la acción o la interacción, y se evalúan por medio de las evidencias de los resultados, lo que refuerza el planteamiento de que el aprendizaje debe ser situado, se debe desarrollar en la práctica y evaluarse en este mismo contexto, por medio de conductas observables previamente establecidas y que refieren a los desempeños necesarios para lograr movilizar conocimientos, destrezas y habilidades con el propósito de hacerle frente a una situación particular.

Por otro lado, González, Herrera y Zurita (2009), proponen que la evaluación dentro de los modelos basados en competencias es crucial; afirman: "...si uno no lo puede medir, no es una competencia." (p. 29), aspecto que no queda claro en el relato de las personas docentes sobre la noción de competencia, porque al definirla planteaban que las competencias son observables en la empresa,

cuando el estudiante asume un rol en un puesto de trabajo o realiza una actividad productiva. No obstante, desde esta perspectiva se reduce la evaluación a la medición, dejando de lado el proceso formativo de la evaluación para los aprendizajes.

Los modelos educativos por competencias le facilitan al profesorado y el estudiantado un mapa claro de lo que se desea alcanzar y cómo lograrlo, sin embargo, las competencias presentan un peligro: la sobresimplificación de la comprensión de la naturaleza compleja del proceso de aprendizaje del ser humano, y es importante comprender que, por premisa inherente, las competencias tienen la característica de que deben ser medidas comprensiva y seguramente.

La adopción de las competencias en el diseño curricular requiere de un cambio de paradigma en el pensar y en el planificar. Las competencias relacionadas con el desempeño laboral refieren implícitamente a una combinación de comportamientos relevantes y cualidades necesarias para desempeñar una tarea específica, más que un conjunto de comportamientos individuales y segmentados que puedan o no estar alineados con las especificaciones o requerimientos de la tarea. Además, una competencia está más orientada al aprendiz o al desempeño que al docente. (González, Herrera y Zurita, 2009, p. 29)

En esta misma línea, Zabala y Arnau (2009) proponen que la evaluación por competencias es imposible, si no se realiza en el mismo momento cuando se plantea la circunstancia en que es necesario ser competente: "Cuando decimos que queremos evaluar competencias, estamos diciendo que vamos a reconocer la capacidad que un alumno o alumna ha adquirido para dar respuesta a situaciones más o menos reales, problemas o cuestiones que tienen muchas

probabilidades de llegar a encontrar..." (p.200). Este planteamiento presenta el reto de que la evaluación no debe ser postergada, es entonces en el saber hacer que la competencia es observable y medible, y por tanto se puede realizar una evaluación sumativa, asimismo permite en el momento preciso de ejecución de la competencia realimentar formativamente la actuación en que se pretende que la persona estudiante movilice sus conocimientos y de respuesta a las actividades que le presentan el reto, en el cual la persona docente podrá mirar el desarrollo de la competencia como tal. Se podría plantear que es el saber hacer el que reúne los otros saberes, visto esto desde los planteamientos de la competencia, y es ahí en lo procedimental donde el aprendizaje es observable, evaluable y donde se torna significativo para la persona; el aprendizaje en los enfoques por competencias es un aprendizaje en contexto.

Partiendo de esto, Zabala y Arnau (2009) proponen que la mejor forma de evaluar competencias es por medio de *situaciones - problemas*, entendidos como: acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos, entre otros, por medio de los cuales se disponen situaciones complejas en las que es requerido que el alumnado ejecute acciones que visualicen en qué grado han logrado desarrollar las competencias. Asimismo, es necesario valorar en qué formas se le dificulta al alumnado la resolución de la situación, con el fin de ayudarlo a mejorar el desempeño y, respectivamente, el dominio de la competencia.

Para evaluar competencias es necesario presentar la situación en la que se deben ejecutar estas: en primer lugar, valorar la capacidad de análisis y

comprensión respecto a la situación presentada, posteriormente, reconocer la capacidad de conocimiento y selección del esquema de actuación apropiado de alumno o alumna, y luego la evaluación de la competencia en sí, que refiere a la valoración de la respuesta ante la situación presentada, tomando en cuenta que esta actuación sea flexible y estratégica (Zabala y Arnau, 2009, p. 202).

Las implicaciones de la evaluación por competencias, según Ávila y López (2001), son: la frecuencia, el carácter formativo y el carácter obligatorio al momento de realizar la evaluación. La realimentación basada en las estrategias utilizadas y en las construcciones de los saberes se relaciona con los conocimientos, así como con las estrategias cognoscitivas y metacognitivas. Estas se certifican en tanto son observables, en tanto se evalúen en contexto, en el preciso momento cuando una persona las ejecuta. Este aspecto llama la atención porque según se plantea en el relato de las personas docentes respecto a la noción de competencia, estas no se evalúan en el contexto, ni respecto a los desempeños.

La evaluación por competencias no pretende otorgar una nota o promedio final, sino mostrar indicadores y niveles de logro que alcanzó cada estudiante. Cada módulo del currículo debe evaluarse en una complementariedad de métodos y técnicas que le permitan al profesorado evaluar la totalidad de los agentes que toman parte en el proceso de construcción de los aprendizajes (Jiménez, 2008).

La evaluación debería realizarse después de cada módulo y se planea de la siguiente forma:

1. Se construyen las matrices de evaluación de los productos definidos para un determinado módulo, con respecto a las competencias.
2. Se planea cómo será la evaluación diagnóstica, la evaluación continua y la evaluación de promoción (evaluación final).
3. Se determina cómo se llevará a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes.
4. Se articulan procesos de evaluación a las estrategias didácticas.
5. Se planean con detalle las estrategias propias del proceso de evaluación, cómo serán, cuándo, con qué recursos, etc.
6. Se elaboran instrumentos de observación, de chequeo y de registro de aprendizajes. (Tobón, 2007, p. 2, citado por Jiménez, 2008, p. 21)

Para cada uno de los módulos, el profesorado cuenta con la lista de competencias que se van a desarrollar, estas se definen y tienen unos indicadores de niveles de logro de cada competencia. Para que el grupo de profesores puedan decir que se desarrolló la competencia, la persona estudiante demuestra que domina todos los aspectos fundamentales que conforman las competencias con base en el nivel de logro esperado. Estos aspectos se ubican como escalas de desempeño en el análisis curricular dentro del programa de estudios.

El carácter integrador de la competencia es muy importante al realizar una evaluación, porque es necesario saber qué se desea evaluar, cómo se va a

evaluar y poder concretar el nivel de logro que se va a evaluar (Jiménez, 2008). Se puede derivar que el proceso de evaluación formativa se vuelve fundamental, ya que se realimenta constantemente sobre los niveles de logro. Sin embargo, es preciso recalcar que la evaluación final de cada módulo cuenta con una calificación, y consecuentemente, se proponen diversos instrumentos para poder contar con toda la información pertinente al reflejar en el número, el logro de una competencia.

Por otra parte, Ibarra, Rodríguez y García (2013), explican que para valorar las competencias se hace necesario establecer los niveles de desarrollo de cada una de ellas, y luego se deben seleccionar las facetas o aspectos referentes de la actividad que se quiere que se ponga en práctica, con el fin de evaluar la actuación, por tanto se debe establecer: "...especificación de las actuaciones asociadas a cada una de las competencias seleccionadas clasificándolas de acuerdo a sus facetas y en su progresión en el nivel correspondiente" (p. 7). La progresión de las competencias no se encuentra planteada en el enfoque de la EBNC, sino que la competencia solo progresa respecto a los desempeños que realiza la persona estudiante, por tanto, es importante que se realice una revisión integral en el planteamiento de esta, con el fin de que se pueda incorporar las progresiones y se genere una mejor comprensión por parte de las personas docentes, al observar cómo se desarrolla una competencia y la actuación relacionada con esta, y especificada según los estándares.

Por otro lado, Ávila y López (2001) describen que la evaluación del desempeño es un proceso para recabar evidencias sobre el grado de avance en cuanto a

los requisitos de desempeño establecidos en un resultado de aprendizaje, o de una norma de competencia laboral, y pretende establecer criterios sobre el logro de la competencia; por eso, las personas docentes deben buscar evidencias o pruebas de que se ha logrado alcanzar el nivel satisfactorio de adquisición de una competencia.

En la EBNC el proceso de evaluación es continuo, permanente y considerado como un espacio más del proceso de aprendizaje. La evaluación del desempeño es un proceso para recabar evidencias sobre el grado de avance sobre los requisitos de desempeño establecidos en un resultado de aprendizaje o de una norma de competencia laboral, pretende establecer criterios de si un estudiante ha alcanzado o no una competencia; por eso la persona docente debe buscar evidencias o pruebas de que se ha logrado alcanzar el nivel satisfactorio de adquisición de una competencia (Ávila y López, 2001).

En la evaluación basada en normas por competencia es fundamental el uso de criterios de desempeño o de ejecución. Estos son concebidos como las especificaciones de las cualidades en que se presentan los resultados y el desarrollo de la ejecución. El análisis de los mismos da como resultado una primera depuración de los criterios de desempeño, eliminándose aquellos que puedan repetirse. Como resultado del análisis se elabora una lista de criterios de desempeño. Para cada uno de los criterios de desempeño se identifican los conocimientos concretos (contenidos, tanto teóricos como prácticos, así como las habilidades y destrezas específicas para que una persona pueda cubrir el criterio. Se deben anotar los conocimientos (debe conocer), habilidades (debe hacer) y actitudes (debe ser) que se requieren para el desempeño de una persona. (González, Venegas y Madrigal, 2006, p. 38)

La evaluación basada en normas por competencia pretende superar los conceptos de aprobado y reprobado, se pasa a utilizar la noción de aún no es

competente, en donde las personas estudiantes comprenden que les falta dentro del proceso algunas habilidades, por lo que el énfasis pasa a estar en el proceso de aprendizaje y su perfeccionamiento para el mejoramiento continuo, sin embargo, y como ya se había aludido, las personas estudiantes no comprenden el objetivo de estas rúbricas, lo que ha servido de justificante para que las personas docentes no las tomen en cuenta y la evaluación quede supeditada a la nota, que se comprende de lo establecido en el reglamento de evaluación de los aprendizajes (MEP, 2009).

Ávila y López (2001) proponen que el proceso de evaluación en la EBNC para los aprendizajes se realice por medio de las evidencias de desempeño, lo que lleva a la calificación que sería la norma, esto bajo la recolección de evidencias, las cuales pueden ser directas (producto, desempeño, observación directa o en el lugar de trabajo), indirectas (producto, desempeño de logros anteriores, reportes o proyectos) o complementarias (preguntas orales o escritas, ensayos, exámenes o simulaciones), todas recogidas por las personas docentes. Este planteamiento es ideal, ya que el profesorado se rige por el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (MEP, 2009), el cual establece otro procedimiento para la evaluación.

La evaluación idealmente sería el complemento de la norma. Esta se refiere al conjunto de evidencias que permiten demostrar el cumplimiento de aquellas especificaciones establecidas, y que identifican el avance o progreso de una persona para alcanzar lo establecido por esta; aspecto que las personas docentes no especifican, primero porque en las entrevistas *ninguno* hizo

referencia a la norma, y luego, porque si no identifican la importancia de la norma, tampoco podrían comprender la importancia de la evaluación ligada a esta.

Ávila y López (2001) afirman que el proceso de evaluación es una secuencia de actividades, y se realiza de la siguiente forma:

1. Definir los requerimientos u objetivos de evaluación.
2. Recoger las evidencias.
3. Comparar las evidencias con los requerimientos.
4. Formar juicios basados en esta comparación.

Como se puede observar en las respuestas de las personas docentes, realizan estos cuatro pasos, pero respecto a un examen o prueba de ejecución, en el sentido de que definen los objetivos de la evaluación, efectúan la evaluación (recogen evidencias), comparan las evidencias con el propósito establecido para la unidad y forman juicios - ponen una nota de corte sumativo.

Según los autores, los métodos de evaluación pueden ser:

- Observación del rendimiento
- Pruebas de habilidades
- Ejercicios de simulación
- Un proyecto o tarea
- Preguntas orales
- Examen escrito
- Preguntas de opción múltiple.

Todos los anteriores, utilizados por los docentes, sin embargo, se puede afirmar que no se encuentra el énfasis en el método, sino bajo la fundamentación teórica y práctica utilizada, por tanto, todas las prácticas evaluativas que se plantean en la práctica son un híbrido entre la educación tradicional y la EBNC.

Se podría pensar que la propuesta de la EBNC en términos evaluativos esboza una noción de estudiante, consciente y capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, con capacidad de pensamiento crítico sobre sus propios desempeños, habilidades y conocimientos, propuesta que es contrastada con el relato de estudiantes respecto a la evaluación para los aprendizajes.

La evaluación en la EBCN: el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes

Como punto de partida para comprender las prácticas evaluativas en la EBNC y junto al relato teórico, se encuentra lo que propone el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (MEP, 2009), como norma oficial para establecer la nota trimestral de las unidades de estudio que proponen cada una de las especialidades dentro de su plan de estudios.

En la Tabla 2 se observan los valores de los componentes de la calificación planteados en el Reglamento, sobre los cuales el profesorado de las diversas especialidades debe basar la nota que se le asigna a cada una de las personas estudiantes, es decir, se plantea que es necesario evaluar: el trabajo cotidiano, el trabajo extraclase, las pruebas, el concepto, la asistencia y el proyecto (rubros que la totalidad de docentes entrevistados conoce e implementa a

cabalidad); por dicha distribución es que las personas estudiantes continúan poniendo énfasis en lo sumativo, y no en los procesos formativos de realimentación del desarrollo de las competencias. No obstante, es necesario rescatar que son los mismos docentes quienes enfatizan que las prácticas evaluativas son de corte sumativo, porque el Reglamento no permite que sea diferente, lectura que pasa por una interpretación que ellos mismos realizan y, por tanto, es lugar común en las percepciones docentes, lo que conlleva una normalización de las prácticas evaluativas con énfasis en lo sumativo.

Tabla 2. Valores de los componentes de la calificación

Trabajo cotidiano	25%
Trabajo extraclase	10%
Pruebas (mínimo dos)	40%
Concepto	5%
Asistencia	5%
Proyecto	15%
Tomado de: Ministerio de Educación Pública, 2009, p. 35	

A continuación, se describe cómo se valora cada componente de la calificación:

- Trabajo cotidiano: está comprendido por un 10% del portafolio de evidencias y un 15% del trabajo cotidiano como tal.
- Trabajo extraclase: por trimestre se realizan al menos dos trabajos extraclase con un valor del 5% cada uno.
- Pruebas: cada trimestre se realizan dos pruebas una escrita y otra de ejecución con un valor del 20% cada una.
- Concepto: se recomienda que la calificación de este componente sea congruente con las calificaciones de: pruebas, trabajo extra clase y trabajo cotidiano.
- Asistencia: se calcula de acuerdo con la asistencia del estudiante durante el periodo.
- Proyecto: se realiza un solo proyecto todo el año y este es dividido en tres etapas correspondientes a cada periodo, cada etapa tiene un valor del 15%.

Desde la perspectiva de esta investigación, el proceso formativo de las competencias no requiere una flexibilización del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, ya que en los rubros de trabajo cotidiano, trabajo extraclase y proyecto, y la correcta elaboración del portafolio de evidencias, se crean espacios para la realimentación reflexiva sobre el proceso de desarrollo de las competencias de cada estudiante, ya que tal y como afirman los profesores, en estos espacios se genera la práctica y es donde resulta posible que se observe y evalúen las competencias, porque es allí donde se genera la integración de los saberes. Afirmar que las prácticas evaluativas obstaculizan la implementación del enfoque, es generar un criterio erróneo del lugar en donde está situada la problemática, ya que como se identificó, este radica en la fundamentación teórica dada por la EBNC y su traducción para la comprensión por parte del profesorado.

A lo anterior se suma que el Reglamento norma la posibilidad de realizar pruebas de ejecución, las cuales son escenario de observación de las competencias, puesto que requieren la actuación, por parte de los estudiantes, de los saberes desarrollados en un periodo establecido.

En síntesis, este capítulo reconoció los giros de las conceptualizaciones prefiguradas de la investigadora en torno al tema. Se comprende a profundidad la relación economía y educación, la existencia de diversos enfoques por competencias y las diferencias en las pedagogías que se adoptan, y las críticas o las observaciones como posibilidades. Además, se logró identificar que la educación basada en normas de competencia laboral se fundamenta en el

enfoque de competencias desde la postura conductual, primero por su vinculación laboral y luego por la forma en que se plantea una competencia en los programas de estudio, ya que se visualiza una similitud con un objetivo de aprendizaje.

También se pudo identificar que en la EBNC las competencias generan un desplazamiento de énfasis, este se encuentra en el proceso del desarrollo de una competencia, ya que al utilizar el término adquisición de una competencia, refieren a teorías del aprendizaje lejanas al constructivismo y cercanas al conductismo, y en los planteamientos holísticos o constructivistas el énfasis está en el desarrollo o la capacidad de una persona para generar aprendizajes significativos en un aprendizaje situado o en contexto, y no una adquisición por modelaje o referida a una conducta deseada.

Se logra evidenciar el ligamen del enfoque por normas de competencia laboral con el mundo corporativo y con el mercado. Se establece la educación como un bien de consumo, que desarrolla conocimientos transferibles a diferentes espacios del trabajo, para que las personas realicen acciones con eficacia y efectividad y así aumenten la productividad.

Asimismo, se construye críticamente la argumentación de la EBNC y las prácticas evaluativas, los cuales representan los relatos teóricos en el sentido de que la teoría sobre los diversos enfoques por competencias, comprende un discurso simbólico del que parte la implementación del enfoque; se llaman teóricos porque establecen el marco conceptual epistemológico sobre las competencias. Estos forman parte de la posterior construcción de la narrativa,

en el sentido de que, junto con los relatos de docentes, estudiantes y las prácticas evaluativas, conforman la narrativa sobre las nociones y prácticas evaluativas en la EBNC. Estos relatos teóricos fundamentan la comprensión de los relatos del currículo, de docentes y estudiantes, ya que permiten la comprensión global e integral de los relatos, y, por tanto, la posterior construcción de la narrativa de la investigación.

Capítulo III. Metodología

La metodología se propuso producir relatos de la perspectiva de los diferentes participantes, sometidos a movimientos intelectivos de naturaleza comprensiva – interpretativa, partiendo de los relatos teóricos que fueron previamente contruidos. Este proceso orientó la recuperación de la información necesaria en torno a la implementación del enfoque por competencias en la educación técnica costarricense. Se realizó por medio de la comprensión interpretativa de los relatos contruidos acerca del tema.

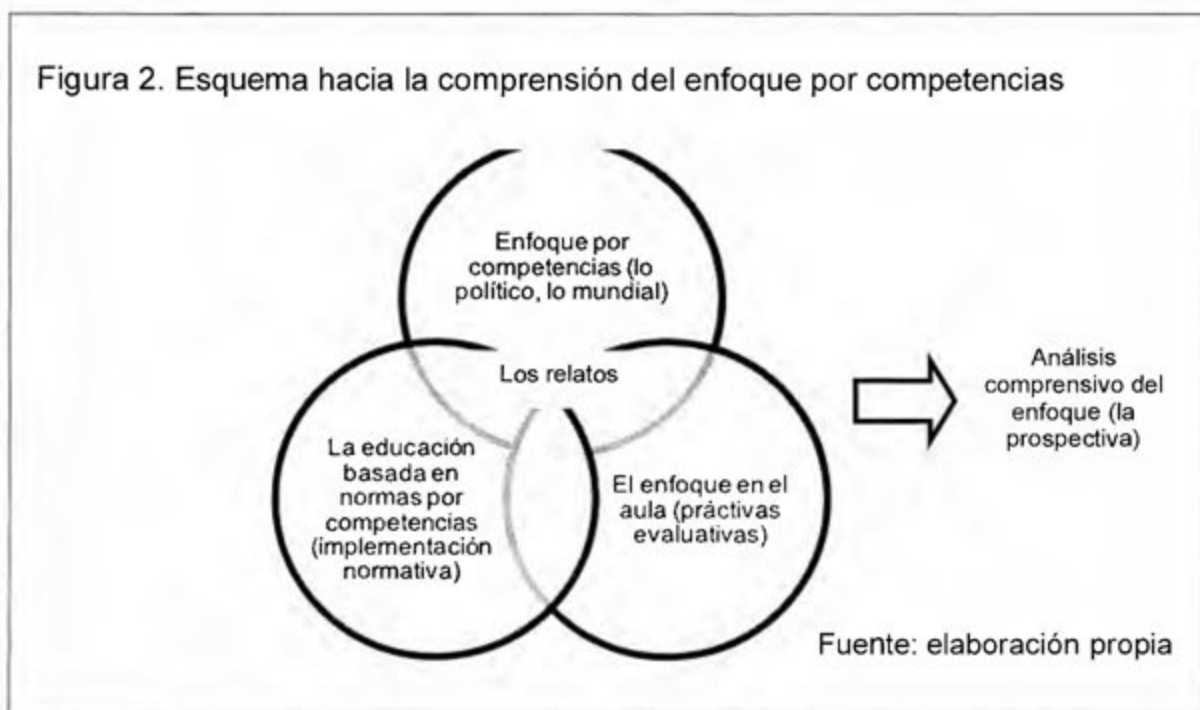
El enfoque cualitativo de la investigación

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter analítico, descriptivo e interpretativo, en el contexto del enfoque por competencias en la educación técnica costarricense. La metodología que condujo la investigación orientó la recuperación de los datos necesarios para responder las preguntas de investigación. La hermenéutica permitió la construcción de relatos por medio de la comprensión interpretativa. Los relatos recuperados en la investigación fueron: los elementos teóricos, los relatos de docentes, el estudiantil, de la norma y los curriculares, basados en los siguientes aspectos:

- El enfoque por competencias: la historia, lo político – económico mundial y conceptualización teórica
- La educación basada en normas por competencias: implementación del enfoque por competencias en Costa Rica

- El aula: implementación del modelo y prácticas evaluativas en el aula
- El análisis de los relatos: el enfoque por competencias, teoría, prácticas y resultados y la prospectiva.

En la Figura 2 se muestra la forma en que se recuperaron los relatos que giraron en torno a la temática de investigación y cómo se llegó a la comprensión de estos.



La construcción de los relatos

La construcción de los relatos:

- Se realiza a partir de una realidad que es explicada e interpretada por las personas participantes.
- Permite a la investigadora construir su propio relato por medio de una analítica comprensiva.
- Pone en común los relatos de lo social, lo político, lo económico e histórico, así como la cotidianidad de la implementación de la educación basada en normas de competencia laboral en su contexto pedagógico y de aula.
- Fluye por el enfoque cualitativo, el cual posibilitó que la investigadora fuera parte de la realidad que se estudió.
- Exige a la investigadora crear la narrativa de lo estudiado, dando paso al punto de convergencia entre los relatos.

La narrativa es construida sobre los fundamentos interpretativos de la hermenéutica, por medio de la cual se realizó un acto interpretativo y argumentativo contraponiendo los relatos de los actores de la investigación: teoría, práctica, currículo, discurso docente y discurso del estudiante, con el fin de generar una sola discursiva sobre el tema estudiado, entendiendo esta última (la discursiva), como la posibilidad de establecer relaciones entre

distintas partes de los discursos o relatos.¹⁰

Desde lo cualitativo, la comprensión y la interpretación tuvieron lugar en aquellos espacios o momentos en los que la investigadora logró situarse y poder leer, rescatar vivencias y experiencias de los actores, como sujetos políticos e históricos. El análisis comprensivo se logró construyendo la narrativa desde los principios de la hermenéutica, considerada como método que ubica la narrativa de la investigadora, como el momento cuando convergen lo estudiado (los relatos) y la interpretación.

La hermenéutica: vehículo hacia la comprensión de la narrativa

En su conjunto, los relatos en torno al objeto de estudio producen una interpretación de lo cotidiano interactuando con el entorno, y por tanto, son el lugar donde se produce el conocimiento acerca del objeto. El método que dirigirá la investigación es el hermenéutico, que es: "... un método general de comprensión y la interpretación es el modo natural de conocer los seres humanos" (Gurdián, 2007, p. 147).

El método hermenéutico rescata e interpreta los relatos de los diferentes sujetos parte de la investigación, así como los producidos por la investigadora. Los relatos se significan por medio de la interpretación y de la comprensión, lo que a su vez permite construir una narrativa.

La narrativa es en esencia contar algo, que es considerado discurso, ya sea

¹⁰Para la investigación se entienden relato y discurso como sinónimos, comprendiendo estos como producción textual u oral que se emite en torno a una interpretación de la realidad, referida a un tema.

textual u oral. Los relatos construyen narrativas, son parte esencial, sin embargo, es importante aclarar que las narrativas no son la suma de los relatos, sino construcciones discursivas que los toman como insumos, con la particularidad de ser construidas desde la perspectiva subjetiva de quien observa cautelosamente, en este caso, la investigadora.

La construcción de significantes se elabora en una interacción dinámica entre la multiplicidad de relatos dentro del enfoque por competencias, en el contexto interpretativo de cada sujeto. Los relatos pueden ser textuales o construidos por las vivencias de docentes y estudiantes, unidos al mundo interpretativo e histórico y, por tanto, subjetivo de quien lee, en este caso, la investigadora. Se construye la narración que comprende la unión de los relatos mencionados, a saber: enfoques por competencias, la educación basada en normas de competencia laboral, las subjetividades en el aula, y la mirada propia de la investigadora.

Los relatos interactúan constantemente con el relato propio de la investigadora, porque todos los discursos se convierten en uno, en tanto la investigadora interpreta y construye la narrativa, actuando en favor de la creación de esta.

La narrativa asegura que:

... la explicación no nace de la nada, sino que "procede", de una u otra manera, de algún discurso que tiene ya la forma narrativa; por otra, que, de una u otra manera, permanece "al servicio de" la forma narrativa. Ésta es, pues, a la vez, la matriz y la estructura receptora de la explicación. En este sentido, la tesis narrativista no dice nada de la estructura de la explicación. Sin embargo, dentro de esos límites precisos, su misión es doble: mostrar, por una parte, con qué recursos de inteligibilidad la comprensión fundamenta la explicación; por otra, qué

carencia inherente a la comprensión exige el suplemento de la explicación. La noción de *followability* pretende cumplir esta doble exigencia (Ricoeur, 2003, vol. I, p.251).

Para el autor citado, los relatos se constituyen en el eje central de la presente investigación, ya que estos comprenden el todo no cerrado del enfoque por competencias, y por tanto, permiten la comprensión: "En efecto, proseguir una historia es comprender las acciones, los pensamientos y los sentimientos sucesivos en cuanto presentan una dirección particular (*directedness*)" (Ricoeur, 2003, vol. I, p.252).

La narrativa de lo estudiado es el proceso de comprender, trasciende lo histórico y los actos temporales, esto es, superar la narrativa de lo temporal, para superar lo concreto del reconocimiento de las partes y alcanzar la experiencia de la comprensión; "...la comprensión es el acto individual de ver-cosas-juntas y nada más." (Mink, 1968, citado por Ricoeur, 2003, vol. I, p. 266).

La interacción de los relatos generó que se rescatara lo histórico en torno al tema, en el sentido de construcción de una trama que implica comprender los sentimientos, pensamientos y acciones de las personas que contienen una lógica y una dirección, siendo una narración de acontecimientos sobre un contexto dado en donde se dan acciones y pensamientos de seres humanos. Esta noción sobre lo histórico facilita la construcción de la narrativa, comprensión y explicación. También es la dinámica que posibilita inteligir las posibles relaciones entre los relatos, así la investigadora los rescata y pone al descubierto en el momento de construir la narrativa.

La comprensión, en este estudio:

...no se limita ni al conocimiento histórico ni a actos temporales. Comprender una conclusión lógica como resultado de sus premisas es una especie de comprensión que no posee rasgo narrativo: claro está que ella implica algunos presupuestos temporales en la medida en que lo que intentamos pensar juntamente consiste en las "...relaciones complejas entre partes que sólo pueden experimentarse *seriatim*¹¹." (Ricoeur, 2003, vol. I, p. 266)

Como consecuencia, el estudio se basa en la dimensión interpretativa, trasciende su temporalidad, para llegar a su comprensión y posibilitar la producción de sentido, entendida esta última como la posibilidad de construir una narrativa que dé cuenta o que se entienda o se diga algo en torno al tema. El análisis retoma los significantes y significados, desde lo documental y desde las entrevistas a docentes que imparten sus lecciones, y se articula desde la educación basada en normas por competencias laborales en la educación técnica costarricense.

Acceso al campo: conocimiento del espacio y de la narrativa

El acceso al campo se llevó a cabo en dos momentos: el primero se realizó en un análisis interpretativo de textos y el segundo, en un acercamiento al aula, donde se construyeron los relatos en torno a la implementación del enfoque y las prácticas evaluativas ligadas a este.

I momento. Análisis e interpretación de textos

El análisis interpretativo de textos rescató los relatos construidos alrededor del modelo político – económico que gesta el enfoque por competencias; a partir de

¹¹ Mink, L. O. (1970). History and fiction as modes of comprehension. *New literary history*, 1(3), 541-558.

este se abordó la propuesta en el ámbito internacional, lo que permitió posteriormente, identificar la educación técnica costarricense y la construcción y delimitación de la modalidad educativa, esto es, la educación técnica y el enfoque que utiliza.

El momento. Los relatos del aula

Los relatos en torno al aula produjeron información respecto a las nociones por competencias y las prácticas evaluativas del profesorado, en las diferentes especialidades que se imparten bajo el enfoque por competencias. Se accedió al campo por medio de la Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras, con el acompañamiento de la jefe de la Sección Curricular. De este modo se seleccionaron las instituciones educativas y docentes que formaron parte del estudio, a quienes luego se les realizó una entrevista (Anexo 1), en la cual mostraron los planeamientos y los portafolios de evidencias del estudiantado que pertenecían a la sección y grado que lideraban las personas docentes seleccionados, y los grupos de estudiantes con los que se trabajó por medio de grupos focales (Anexo 2).

Participantes en la investigación

Los participantes de la investigación pertenecen a especialidades técnicas que se desarrollan con el enfoque la educación basada en normas por competencias. Desde 2006, el área de Sección Curricular del Departamento de Educación Técnica ha trabajado en reformular o replantear los programas de estudio de las especialidades técnicas, para que se encuentren alineadas al enfoque por competencias. Los programas que se encuentran bajo dicho

enfoque son:

- Banca y Finanzas
- Contabilidad
- Administración y Operación Aduanera
- *Accounting*
- Contabilidad y Finanzas
- Contabilidad y Costos
- Contabilidad y Auditoría
- Informática en Desarrollo de *Software*
- Informática en Soporte
- Informática en Redes
- Mecánica General
- Informática en Soporte
- Ejecutivo para Centros de Servicios
- Salud Ocupacional
- Secretariado Ejecutivo
- Secretario Bilingüe
- Turismo Rural
- Turismo en Alimentos y Bebidas
- Turismo en Hotelería y Eventos
- Turismo Ecológico
- Turismo Rural
- Informática en Desarrollo de Software
- Salud Ocupacional

El grupo que participó en la investigación fue seleccionado con los siguientes requisitos:

a) Criterios de selección de docentes

- i. Laborar en las especialidades técnicas del sector comercial y de servicios. Para lograr una comparación, se entrevistó por Colegio Técnico Profesional dos docentes de una especialidad y otros dos de una especialidad diferente; en total, 18, cantidad definida por criterio de saturación.
- ii. Contar con la información que permitió que se construyera el relato; se

tomó como indicio para determinar la cantidad de entrevistas.

- iii. Disposición para realizar una entrevista y analizar la evaluación y cinco portafolios empresariales de estudiantes que cursen la especialidad.

b) Criterios para la selección de las instituciones

- i. Contar con las especialidades de Ejecutivo para Centro de Servicios y Secretariado Ejecutivo.
- ii. Contar con dos especialidades diferentes a las del punto "i" del área comercial y de servicios.

c) Criterio para la selección de los grupos focales estudiantiles

La mirada de las personas estudiantes contribuyó a completar el relato del aula, que fue parte de la construcción de la narrativa en torno al tema; los criterios para realizar los grupos focales con el estudiantado fueron:

- i. Definir la cantidad de grupos de acuerdo con la cantidad de colegios que se seleccionaron: cuatro en total.
- ii. Disponibilidad para conformar cada grupo focal con un mínimo de ocho y un máximo de doce estudiantes.
- iii. Realizar los grupos focales con cada colegio donde se entrevistaron docentes, con el fin de contrastar los relatos con los de las personas docentes entrevistadas.
- iv. Cursar undécimo año de la especialidad al momento de la investigación.

Nomenclatura para la identificación de entrevistas y grupos focales

La nomenclatura utilizada para aludir al discurso de la entrevista y grupos focales fue la siguiente.

Tabla 3. Nomenclatura referencia para entrevistas y grupos focales

Entrevistas	Grupos focales
Profesor 1, Profesor 2... Profesor 18 Funcionario Ed. Téc.	Estudiantes 1, Estudiantes 2... Estudiantes 4

Técnicas para la producción de las narrativas

Las técnicas que se utilizan en una investigación de corte cualitativo se orientan a indagar sobre los significantes que dan respuesta a las preguntas de la investigación, en la presente: análisis documental, entrevistas a profundidad y grupos focales.

Análisis documental

El análisis documental permitió construir y analizar lo discursivo del relato, a saber, "(...) describir y comprender los medios detallados por medio de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio." (Ruiz e Ispizua, 1989, p. 30).

Se realizó acerca de la revisión de los portafolios de evidencias de las personas estudiantes.

Los portafolios recogen las evidencias sobre el desarrollo de una competencia y el desempeño de esta. El estudiantado recoge productos significativos para

observar los aprendizajes alcanzados. Los portafolios permitieron recabar los procesos evaluativos realizados por los estudiantes y por medio de los cuales recogen las evidencias del logro, las competencias definidas, o todavía en proceso; sin embargo, conviene apuntar que no todas las personas docentes realizan con sus estudiantes el portafolio. Paralelo a ello, se revisaron las rúbricas y exámenes con las que se califica y el proceso mediante el cual se afirma que una competencia ha sido alcanzada, la revisión se documentó por medio de un registro escrito que permitió recopilar las observaciones.

Las entrevistas cualitativas y la recuperación de los relatos

Se seleccionó la entrevista cualitativa para recuperar los relatos docentes sobre la implementación del enfoque basado en normas por competencia, para analizar el contexto educativo - pedagógico y la vida cotidiana de las personas participantes. Esto permite que los sujetos objetiven sus propias experiencias.

La entrevista se basa en una guía de preguntas o temas en donde el investigador puede introducir preguntas adicionales que le permiten aclarar el relato y comprenderlo a profundidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En la investigación se realizaron entrevistas cualitativas a docentes, con el fin de recabar información acerca de las prácticas evaluativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que realizan en el aula; tuvo como propósito profundizar en el tipo de conceptualización, la implementación de la modalidad educativa y su coherencia con la teoría de la educación basada en normas de competencia laboral.

El instrumento para la entrevista cualitativa se encuentra en el anexo 1, este se validó en un proceso previo a la realización de la investigación. En un primer momento fue revisado por dos profesoras expertas de la Maestría en Evaluación Educativa y se aplicaron las recomendaciones realizadas por estas.

En un segundo momento se realizaron tres entrevistas a profesoras de Secretariado Ejecutivo de un mismo Colegio Técnico, con el fin de contar con evidencias suficientes para establecer que el instrumento generaba la información necesaria para poder construir los relatos y la posterior narrativa.

Los grupos focales, voces de estudiantes

La técnica de los grupos focales se seleccionó para recuperar los relatos de estudiantes matriculados en las especialidades técnicas que trabajan con el enfoque de la educación basada en normas de competencia laboral.

Los grupos focales rescataron, en un primer momento, los relatos de las personas estudiantes en torno a las prácticas evaluativas de las personas docentes. Y en un segundo momento, posibilitaron el proceso de recolección de evidencias de desempeño, que comprenden el portafolio de cada estudiante.

El instrumento que se utilizó para realizar los grupos focales se dispone en el anexo 2, para darle credibilidad¹² a este instrumento se realizó un grupo focal con un grupo de estudiantes de un Colegio Técnico Profesional que no participó en la recolección de información de la presente investigación, este grupo focal

¹² La validez en una investigación cualitativa reconoce que el proceso mediante el cual se recupera la información es confiable, válido y riguroso. La credibilidad permite comprender que los resultados de una investigación vislumbran los saberes de los participantes, ya que estos son los que han estado en contacto con lo que se investiga.

contó con la participación de ocho estudiantes. Este proceso permitió recoger mejoras al instrumento, así como corroborar que se recogería la información necesaria para la construcción de los relatos.

Análisis de la información

El análisis de la información producida se realiza por el método comprensivo de la hermenéutica, fundamentado desde el concepto de dimensiones, planos y niveles de significación propuesto por De Alba (1991), ya que:

...las opciones y construcciones teóricas están determinadas por los recortes y delimitaciones que se hagan, tomando en cuenta las diversas mediaciones que el objeto exige y realizando las articulaciones conceptuales que se vayan precisando en el contexto general y complejo de la evaluación curricular.

En este contexto general y complejo se demanda necesariamente niveles iniciales y globales de análisis. En el marco de éstos, es que se resuelven y operan las primeras elecciones teóricas, a la luz de los rasgos y las características que va cobrando el objeto a evaluar, el cual puede irse concibiendo y delimitando desde una perspectiva amplia de la totalidad y en función de las mediaciones marcadas por la significatividad inicial del proceso (p.140).

El análisis de la información se realizó en dos etapas: la primera refirió al análisis curricular de un plan de estudios (Ejecutivo para Centros de Servicio), para llegar a la construcción del relato de las prácticas evaluativas en el aula; la segunda fue la construcción de la narrativa de la implementación del enfoque por competencias en la educación técnica, a partir de la comprensión que permite el método interpretativo sobre las nociones por competencia y las prácticas evaluativas.

Etapa I: Análisis curricular de un plan de estudios por EBNC

Comprender el contexto significa articular las interpretaciones realizadas por los sujetos; por medio de la síntesis curricular, se construyeron los relatos, el relato curricular lo comprende el análisis de la teoría que fundamenta la EBNC, propuesta por Ávila y López (2001), el programa de estudios de la especialidad de Ejecutivo para Centro de Servicios y los relatos docentes en torno al tema.

Estas articulaciones de relatos formularon valoraciones fundamentadas, ya que:

Para llevar a cabo la síntesis curricular es necesario hacer una lectura profunda de los discursos, releerlos en múltiples ocasiones, desconstruirlos y comprenderlos para extraer los significantes del objeto de estudio. Es un ejercicio en el cual el investigador o investigadora desarrolla capacidades analíticas y de síntesis que conllevan esfuerzos de concentración valiosos (Arce, 2011, p. 69).

Dicha síntesis parte de la noción de planteada por De Alba (1991), la cual plantea que es de gran complejidad, porque comprende múltiples dimensiones.

Este se entiende como:

...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político – educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía; síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (pág. 63)

Partiendo de esta definición es importante rescatar que el currículum es una noción comprendida por múltiples y diversos componentes, de los cuales es importante tener claridad sobre cómo este concepto es permeado por lo humano, en el sentido de que lo histórico, lo cultural, lo político y lo social influyen en su conceptualización y análisis. Porque el concepto se forma de la relación dialéctica de todos los componentes que lo conforman.

De Alba (1991) plantea para el análisis curricular dimensiones generales y específicas, que interactúan en las instituciones educativas y que por tanto dan carácter al currículum. Las dimensiones planteadas son: la social amplia, la cual abarca los componentes sociocultural, político y económico, la dimensión institucional y la didáctica.

El análisis curricular se realizó desde las dimensiones que se pueden apreciar en el Tabla 4, y que consisten en las dimensiones generales (dimensión social amplia, dimensión institucional, dimensión didáctica), las cuales refieren específicamente a las condiciones sociales e institucionales que gestaron el enfoque por competencias y cómo este se refleja en el aula, y las dimensiones particulares y específicas, es decir, las relacionadas con los relatos docentes y del estudiantado, así como lo teórico planteado por Ávila y López (2001).

De Alba (1991) plantea que por cada dimensión se analiza:

- Dimensión Social Amplia: la interrelación de los aspectos culturales, políticos, sociales e ideológicos que influyen y determinan la conformación de los contenidos que constituyen el currículo de la educación por competencias.

- Dimensión institucional: la institucionalización del modelo educativo, así como la implementación de este.
- Dimensión didáctica: los aspectos procesales – prácticos en el aula, en específico refiere al espacio en el que se desarrolla cotidianamente la propuesta curricular.

A partir del establecimiento de las dimensiones, se realizará la articulación de la síntesis conceptual valorativa y el corte conceptual propuestos por De Alba (1991), en los cuales: "se recupera y reconstruye logrando mayores niveles de concreción, de construcción teórica, fundamentación y claridad en cuanto al carácter axiológico de la evaluación, esto en cuando al compromiso político académico que se haya asumido (p. 145).

Para lograr la construcción de la síntesis (De Alba, 1991), se tomaron en cuenta los siguientes elementos:

- a. *Elementos centrales o estructurales*: son la esencia que determina el discurso curricular, fungen como la columna vertebral de éste; estos se encuentran a lo largo de todo el discurso implícita o explícitamente, por ejemplo: las dimensiones curriculares.
- b. *Elementos colaterales o complementarios*: estos se presentan a lo largo del discurso de manera más o menos regular, complementan los elementos centrales o generan contradicciones con ellos, por ejemplo, las nociones en torno a los relatos.
- c. *Énfasis discursivo*: aquellos elementos que se van subrayando o destacando

en el discurso curricular, comprendió las prácticas de aula.

- d. *Ausencias significativas*: estas se ubican a partir del marco teórico de referencia, en donde se señalan aspectos que se omiten en el discurso curricular, fue el caso de las nociones de competencia en la EBNC y el uso del portafolio de evidencias.

El Tabla 4 expone las dimensiones de análisis utilizadas en la investigación, y su relación con la construcción del relato curricular de la EBNC.

Tabla 4. Dimensiones de análisis curricular

Dimensiones generales	
Dimensión social amplia	Se analizó la interrelación de los aspectos culturales, políticos, sociales e ideológicos que influyeron y determinaron la conformación de los contenidos que constituyen el currículo de la educación por competencias.
Dimensión institucional	Se analizó la institucionalización del enfoque por competencias en la educación técnica, así como la implementación en las instituciones educativas.
Dimensión didáctica	En esta se analizaron los aspectos procesales – prácticos en la forma en que se desarrollan en el aula las prácticas evaluativas en torno al desarrollo de una competencia. Se estudiaron los planeamientos docentes, a saber: de su coherencia horizontal y vertical, así como la evaluación asociada a cada objetivo de aprendizaje contrastándolos con programas de estudio.
Dimensiones particulares y específicas	
Se analizaron las prácticas evaluativas de docentes que implementaron el enfoque por competencias en la educación técnica, a partir de la construcción del relato de estos mismos, complementándolo con el análisis de pruebas escritas y de ejecución, y la valoración del trabajo cotidiano, así como la revisión de portafolios de evidencia, rúbricas de calificación y generación de mecanismos para la comprobación y posterior afirmación de la generación de la competencia.	
Fuente: elaboración propia siguiendo De Alba, 1991	

Sumado al planteamiento de las dimensiones, se construyó a partir de las preguntas de investigación, una serie de categorías analíticas que se muestran a continuación. Estas contribuyeron en la comprensión de los relatos y posteriormente en la construcción de las narrativas, específicamente como guía para el estudio meticuloso de los currículos de las diferentes especialidades. Además, permitieron generar una estructura para que la mirada con la que se

estudió los textos, estuviera regida de la misma forma que el análisis comprensivo realizado. En el Tabla 5 se resume esta.

Tabla 5. Categorías para el análisis curricular

Preguntas de Investigación	Categorías para el análisis	Criterios
¿De qué manera se evalúan las competencias?	Noción de competencia (Categoría emergente) ¹³	Cómo percibe el docente el desarrollo del enfoque por competencias en el aula.
	Prácticas evaluativas	Actividades que realiza el o la docente para valorar el nivel de desarrollo de las competencias y tomar decisiones pertinentes para el logro de los aprendizajes.
¿Cómo se desarrollan los procesos graduales (desempeños) en el desarrollo de competencias?	Resultado de aprendizaje de	Desempeños definidos que demuestran el desarrollo de una competencia.
	Desempeño criterios de desempeño de	Tipo de desempeño que permite reunir las evidencias para hacer juicios razonables sobre el desempeño.
Fuente: elaboración propia		

Etapas II: Construcción de las narrativas

Esta etapa se desarrolló basada en la hermenéutica, la cual "...logra integrar e interiorizar el sentido de un texto" (Badilla, 2002, p. 68), en el sentido de que se logran integrar los relatos en la narrativa, por medio de procesos de reflexión y análisis crítico; así, este integró los discursos o relatos de la primera y segunda etapa para crear un análisis comprensivo del relato, para la posterior

¹³ A la categoría para el análisis emergente se le llama de esta forma porque no estaba contemplada en el diseño de la investigación, sino que surge en el proceso investigativo, para este caso, en las entrevistas al profesorado.

construcción de la narrativa de las nociones por competencia y de las prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencias en la educación técnica costarricense.

Triangulación

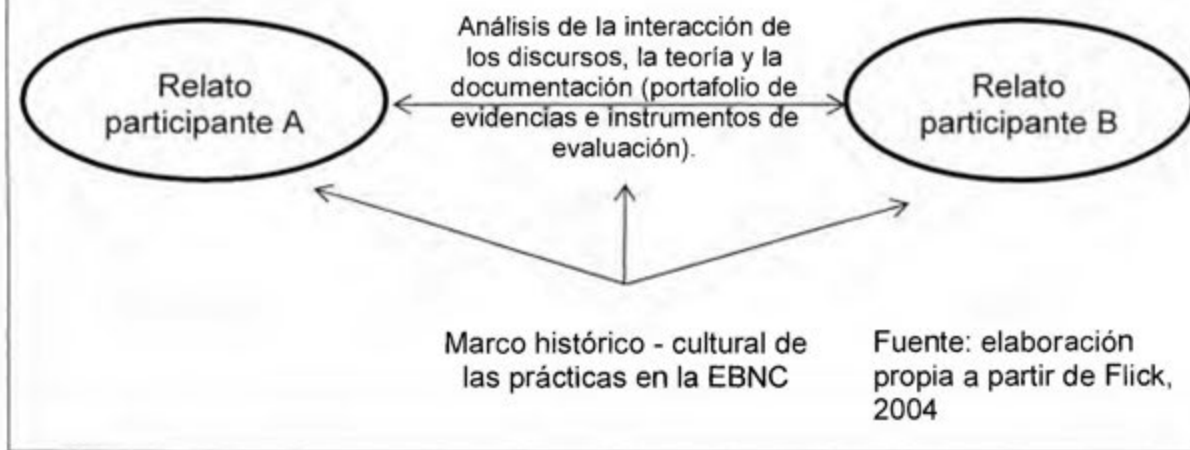
A partir de la información se construyó la narrativa de las nociones por competencias y las prácticas evaluativas del enfoque por competencias en la educación técnica costarricense, lo que posibilitó el contraste y comparación con la teoría como primer procedimiento de la triangulación.

Como segundo procedimiento de triangulación se analizó la interacción de los discursos (relatos), posibilitando la construcción de la narrativa desde los relatos individuales de cada sujeto, los cuales se contrastaron con la teoría. Además, se facilitó el estudio del marco cultural de las prácticas (Flick, 2004). Cada relato contiene en sí mismo una historia que lo configura, en su capacidad de objetivizar los pensamientos, sentimientos y vivencias de una persona.

Los relatos permitieron dar cuenta de otras historias, características que generaron la posibilidad de visualizar puntos de encuentro y desencuentro, así como relaciones que crearon el espacio para que la investigadora construyera la narrativa.

En la Figura 3 se muestra la forma en que se realizó la triangulación basada en los relatos de cada sujeto, el discurso y el marco histórico y cultural de las prácticas.

Figura 3. Esquema de la triangulación de los relatos



Se partió, en consonancia con el esquema, de que el análisis interpretativo fue posible por las relaciones del relato del sujeto A en un punto de encuentro con el discurso del sujeto B, tomando en consideración que los discursos son de personas y textos.

Una vez que se analizó la interacción de los discursos, se tomó en cuenta el marco histórico y cultural de las prácticas docentes y las vivencias estudiantiles, así de lo cual se generó la narrativa que se presenta en el capítulo III de esta investigación.

En síntesis, es importante recalcar que para la presente investigación el método generó una lectura más amplia de los significados y significantes que se construyen en torno a la educación basada en el enfoque por competencias laborales.

La comprensión fue alcanzada por medio de la integración de relatos y visualizada como una narrativa general que permite leer las construcciones sociales y prácticas asociadas con el enfoque y su implementación en las aulas técnicas costarricenses, que están permeadas por la institucionalidad discursiva del MEP.

A continuación, se presentan las narrativas generadas por la presente investigación, las cuales están comprendidas por los relatos planteados en la metodología: la teoría del enfoque por competencias, el currículo de las especialidades técnicas y su práctica evaluativa, el discurso docente y la perspectiva desde la o el estudiante y el de la investigadora.

Capítulo IV. Análisis y discusión de la narrativa¹⁴

Este apartado presenta las argumentaciones críticas sobre las nociones y prácticas evaluativas en la educación basada en normas de competencia laboral (EBNC) en el marco de la educación técnica costarricense. Este capítulo es fundamental en la construcción de la narrativa, ya que presenta los hallazgos fundamentales.

El análisis y posterior comprensión e interpretación de los relatos, tanto teóricos como discursivos, permitieron construir las narrativas contenidas en esta sección.

La argumentación teórica y práctica de las vivencias en la implementación de la EBNC en las aulas, reconoce planteamientos en el plano de lo deseado y las distancias y coincidencias de su implementación, lo que a su vez identifica aspectos cruciales de la puesta en práctica del enfoque.

Lo que se planea, esto es la malla curricular, y lo que se ejecuta, es decir, la didáctica, cobran importancia en la constante reflexión y análisis que se realiza en el Ministerio de Educación Pública, referentes a la política educativa en Costa Rica, ya que la narrativa da lugar a que reconozcan fortalezas, potencialidades, debilidades y deficiencias de la ejecución del enfoque y de la importancia que recobran los referentes conceptuales.

¹⁴ Partiendo de los relatos de diferentes sujetos la narrativa la construye la investigadora, es quien le da unidad. En esta se mezclan perspectivas integradas por la narradora.

La metodología permite con teoría y análisis, recurrir a ellas cuando se construyen las narrativas (Harding, 1987), por esto el análisis presentado en este capítulo va a la teoría de manera circular y ascendente, no con un carácter confirmatorio, con el fin de integrar los relatos hacia las narrativas.

Relatos sobre la “noción” de competencia en la EBNC

Se presentan los relatos de las personas docentes y estudiantes en torno a la noción de competencia en la EBNC. Son analizados comprensivamente junto con los relatos teóricos, poniendo especial énfasis en lo planteado por Ávila y López (2001), ya que estos autores fundamentan el enfoque implementado en la educación técnica costarricense, y al estar el objeto de estudio, nociones y prácticas evaluativas bajo el enfoque por competencias, inscrito en esta modalidad educativa, se retoma en el análisis para establecer la coherencia entre lo teórico y lo práctico.

Los relatos de las personas docentes

La información a partir de la cual se construyeron los relatos de las personas docentes en torno de la noción de competencias, surgió de dieciocho entrevistas realizadas a profesores de especialidad técnica en los meses de diciembre de 2014 y febrero de 2015. Este relato fue construido a partir de dos grandes temáticas:

- La noción de competencias
- La observación de las competencias

Para las personas docentes, la competencia es una habilidad o característica, ya sea innata o adquirida - aprendida en el aula, tiene una parte teórica y otra práctica, que les permite ser capaces de realizar tareas que se les asignan.

Para estos docentes, la competencia:

“Es una habilidad que es a veces innata u otras la adquieren los muchachos en el aula, el reto del docente es poder observar cuales estudiantes ya tienen habilidades y a cuáles hay que desarrollárselas” (profesor 11).

El significado sobre la adquisición de una competencia se da:

“Cuando uno tiene una competencia adquirida [lo que] significa que uno es competente o capaz de realizar unas tareas que se le asignan, es decir que los estudiantes puedan realizar lo que se les pide que realicen, aplicando los conceptos que se les ha enseñado” (profesor 15).

Se agrega que las competencias tienen un carácter personal, porque hay estudiantes que las han adquirido antes o las tienen desde siempre, y que el reto de las personas docentes es identificar quiénes necesitan desarrollarlas en el aula. También es importante destacar que las personas docentes plantean que las competencias pueden ser adquiridas, tal y como lo proponen Ávila y López (2001), noción proveniente del enfoque conductista laboral de las competencias; lo planteado teóricamente se encuentra interiorizado en los relatos de las personas docentes.

Por otro lado, las definiciones de competencia que subyacen en los relatos docentes, ponen al descubierto un aspecto importante que no se ha mencionado sobre la competencia, a saber, la discusión sobre si la competencia tiene un carácter innato o es posible desarrollarla en los espacios

educativos; esta es reciente en el ámbito de las competencias, por tanto todavía no se ha llegado a acuerdos, no obstante, conviene mencionarlo porque desde la discusión teórica, se puede evidenciar que las personas docentes, perciben que muchas veces las personas estudiantes cuentan con la competencia y esta solamente se fomenta. Muchas veces no son capaces de desarrollarla, y se reitera la idea de si son innatas o es posible desarrollarlas por las personas docentes.

Plantean que:

“Una competencia es como una habilidad, puede ser aprendida o puede ser innata, por ejemplo, yo puedo observar que algunos estudiantes que tiene habilidad para tomar decisiones o para cambiar una cosa por la otra, o para analizar y para mí eso es una competencia de la persona porque ya la trae. Hay otros alumnos que hay que irselas desarrollando” (profesor 6).

De la definición anterior se rescata un error conceptual en el relato de las personas docentes: la confusión entre competencias y habilidades, ya que al definirla, se señalan como competencias: la toma de decisiones o la capacidad para cambiar las cosas, las cuales están ligadas al saber ser o a lo actitudinal; no se logra visualizar la integración de saberes necesaria de una competencia. Cabría preguntarse: ¿Cómo el profesorado elige las competencias que se fomentan o desarrollan?; esto, al parecer, queda a libertad o es generado por un proceso de deliberación consciente, o bien, la competencia es algo que se encuentra oculto y cuando se manifiesta el docente la observa y la da por desarrollada o adquirida. Si se da en esta línea, ¿sería innecesario abordarlas

en el aula? O bien, ¿se encuentran los indicios de estas en las personas estudiantes y es labor del docente sacarlas a la superficie?; todas estas son preguntas que no se abordan desde la teoría.

También se señala que la competencia:

“es una habilidad que a veces los estudiantes no saben que tienen, y nosotros tenemos que explotarla, es parte de lo que sería el reto de nosotros. Es empezar a ver cuál es bueno para que cosa, y empezar a hablarlo con ellos, porque si ellos no se sienten con esa fuerza, hay que empezarles a hacer evidente que la tienen” (profesor 4).

Las propuestas de las personas docentes coinciden con las de educación técnica planteadas en los programas de estudios, y con lo planteado por Ávila y López (2001) en la teoría del programa, ya que los tres grupos hacen referencia a la realización de una actividad que comprende habilidades cognitivas y procedimentales. La única diferencia en este sentido sería que el profesorado en su mayoría dejó de lado las habilidades socioafectivas citadas como una dimensión de la competencia, por los autores consultados en la investigación, lo que al aparecer y derivado de las discusiones previamente planteadas, es un discurso utópico, puesto que en el aula no se tiene claro si se enseñan, se adquieren, se desarrollan, o se fomentan.

Solo uno de los entrevistados se refirió al tema, sin embargo, afirmó que los valores (socioafectivos, actitudinales, psicomotrices, habilidades interpersonales) se consignan en el programa de estudio, no así en el aula, porque:

“Los valores respecto a una competencia vienen en el programa de estudio, pero vienen poquito, como implícitos” (profesor 1).

Las capacidades relacionadas con el saber ser o convivir son percibidas en términos de valores, cuando los autores que desarrollan la teoría que fundamenta la EBNC las llaman habilidades psicomotrices, y autores como Escamilla (2009), se refieren a estas como de carácter actitudinal.

Sobre la visibilidad de la competencia en el aula, se ha señalado que:

“Las competencias no se ven en la clase, sólo están en el programa de estudio, uno lo que hace es enseñar la teoría y las habilidades asociadas a la teoría. Las competencias solo directamente las pueden ver los empleadores en las prácticas profesionales, ellos pueden ver a un estudiante desempeñándose directamente en el puesto de trabajo, por eso ellos son los que las ven, nosotros vemos las habilidades que son parte de una competencia, como si muchas habilidades formaran una competencia, eso es lo que el profesor puede ver” (profesor 3).

Desde lo teórico y respecto al criterio docente, se puede afirmar que hay un énfasis en el saber hacer y en practicar procedimientos para lograr aprender destrezas respecto a un tema determinado. El espacio de aula se convierte en una réplica del espacio laboral que enseña lo necesario para poder insertarse en las dinámicas de una organización y por tanto en las lógicas, mecanismos y valores de las nuevas configuraciones de las sociedades de la información. Aprender competencias supone atender un asunto de utilidad, de eficacia y eficiencia, pero como el enfoque no se pone totalmente en práctica, los diferentes grupos estudiantiles no podrían situar sus aprendizajes, ya que la competencia supone saber hacer en contexto, por tanto, presentarían carencias en los espacios laborales en los que se incursionarían, conllevando el problema de que los empresarios deberían atender en las empresas estas carencias y

enseñar estas las competencias necesarias para las actividades laborales a las que se enfrentarán las personas estudiantes.

Por otro lado, la cita anterior es significativa para el estudio porque deja al descubierto una percepción importante por tomar en cuenta: que algunas personas docentes creen que las competencias solo se encuentran en el programa de estudios. Por desconocimiento, estos encuentran una imposibilidad de traducir lo que está escrito en el currículo al aula, aspecto que imposibilita el éxito de la implementación del enfoque. Por ejemplo:

“Una competencia tiene la parte teórica y la parte práctica, como por ejemplo en la parte práctica es si se monta una receta se le dice al estudiante si la hizo bien y no la hizo, si la hizo bien está apto o está capacitado para esa competencia, de lo contrario todavía no está preparado” (profesor 7).

Si bien es cierto el profesor menciona las dimensiones de una competencia, al ejemplificar el proceso de aprendizaje y enseñanza hace énfasis en el saber hacer, y solo refiere al criterio de desempeño a lo observable del proceso que está enseñando; además, denota su comentario que la práctica evaluativa está centrada en el desempeño de un proceso productivo, en el sentido de que:

“...el conocimiento es teórico práctico primero se da el contenido en el aula y después se lleva el proceso a la práctica, donde ellos (los estudiantes)¹⁵ van a demostrar las habilidades y destrezas a la hora de implementar lo aprendido, es ahí donde se demuestra si han aprendido o no han aprendido” (profesor 18).

El texto anterior permite comprender que, aunque el profesorado conoce dos dimensiones de las competencias, en la práctica el énfasis se encuentra en lo

¹⁵ El texto dispuesto entre los paréntesis fue agregado por la investigadora para aclarar la referencia.

procedimental y en el desempeño en sí mismo, por lo que el peso recae en esta; así, se genera un significado equívoco, pues la competencia es la posibilidad de desempeñar algo relacionado con una disciplina definida por lo laboral. Por tanto, el profesorado no logra comprender plenamente la terminología en torno al enfoque, problemática generada, a criterio de la investigadora, porque los planteamientos epistemológicos de la EBNC y su correspondencia con los requerimientos del mercado laboral, hacen especial énfasis en la importancia del desempeño de calidad en un puesto laboral.

Para Ávila y López (2001), una competencia está integrada por varias habilidades y se traduce en actividades visibles y puede ser aplicada en diferentes contextos, ya que:

“...se puede observar el desarrollo de una competencia con el rendimiento que da (el estudiante) con las prácticas, en realidad se nos dice que trabajamos por competencias pero seguimos trabajando igual, no hay como un verdadero plan, yo lo entendería de otra forma, es decir, cada alumno debería ir avanzando de acuerdo a sus capacidades porque hay diferentes ritmos de aprendizaje, pero acá el sistema sigue siendo igual la evaluación por exámenes en donde todos tienen que rendir por igual” (profesor 14).

Derivado de la cita anterior, se puede afirmar que el rendimiento estudiantil solo es observable en sus prácticas o en la *realización de actividades visibles*, como exponen Ávila y López (2001). Es necesario comprender que el profesorado entienda la necesidad de que la competencia sea observable; el profesor 14 expresa su criterio respecto a la implementación del enfoque y los preceptos de la educación tradicional, pues en el aula las actividades y las prácticas evaluativas no han cambiado. El grupo estudiantil realiza exámenes que miden

el aspecto cognoscitivo, en lugar de una evaluación por criterios donde el estudiante muestra su progreso integral respecto a los desempeños que conforman una competencia.

La respuesta del profesor 14 es de gran significancia para la investigación, pues permitió establecer referentes sobre lo que significa una competencia y sobre el enfoque que implementan. El realizar las mismas actividades en el aula, como lo hacían en el enfoque tradicional, significa que se sigue trabajando bajo este último, percepción que se puede observar en los relatos docentes. Las situaciones mencionadas vislumbran que, para las personas docentes entrevistadas, las actividades en el aula, la didáctica, permanece similar a lo que realizaban cuando impartían clases bajo el enfoque tradicional, de lo cual se desliga que el enfoque no ha cambiado. Esta última percepción del profesor permite entender que las personas docentes no logran comprender a profundidad el enfoque y su implementación, porque el énfasis debería estar en el carácter integrador de la competencia, y en que el estudiantado conozca su grado de desempeño o la lógica de progresión de la competencia respecto al nivel de desarrollo de lo propuesto en el plan de estudios.

Ávila y López (2001) plantean que la Educación Técnica Tradicional está caracterizada por:

- El aprendizaje responde procesos productivos más especializados.
- Los programas de estudio están comprendidos por contenidos teórico – académicos.

- La definición e implementación del plan de estudios no tiene una vinculación sistemática ni estructurada con el sector productivo.
- Las unidades de estudio dentro del programa son inflexibles, por tanto, poco accesibles.

Por otro lado, Ávila y López (2001) caracterizan la EBNC:

- Es fácilmente adaptable a las diferentes formas de formas de organización de la producción o del sector de servicios.
- Hay una estrecha vinculación con el sector productivo, este establece la competencia laboral, que es el fin último del plan de estudios.
- Los contenidos y el programa se estructuran en módulos basados en los sistemas normalizados, que permiten generar progresivamente los desempeños.

Bajo estas diferencias entre modelos es que se puede establecer ¿Qué hacer la persona docente? ¿Qué hace la persona estudiante? y ¿Qué hace el empleador?, ya que para la EBNC el empleador es el que establece las normas de competencia laboral, es decir, las competencias que el grupo estudiantil desarrolla durante los tres años que cursar la especialidad técnica, por tanto, es el grupo de empleadores quienes establecen el perfil de entrada al ámbito laboral, y, por tanto, establecerían el perfil de salida del programa de estudios, puesto que, en este sentido ambos deberían coincidir.

Es función de las personas docentes lograr que el grupo de estudiantes progresen gradualmente en el desarrollo o adquisición de los niveles de

competencia, con el fin de que logré desarrollar los niveles más avanzados, corroborando en este proceso de enseñanza y aprendizaje, que la persona estudiante logra desempeñar lo que se define en el plan de estudios. Lo que finalmente, se encuentra ligado a lo que hace el estudiante, ya que este es el centro de este proceso, antes descrito, por tanto este cursa la especialidad técnica con el fin de lograr generar las habilidades y conocimientos referentes a una especialidad técnica, por tanto, su rol es permitir y colaborar con las personas docentes en la construcción de un espacio rico en aprendizajes, en donde se logre progresar por los niveles de desempeño establecidos para el logro de las competencias planteadas en el plan de estudios.

En las entrevistas se hizo referencia a que el reto del docente se encuentra en poder facilitar el proceso de la adquisición de las competencias y posterior realimentación, lo que deja entrever que la idea de que se deben desarrollar está presente, sin embargo, las personas docentes no ponen el énfasis necesario para que la modalidad logre ejecutarse bajo los fundamentos planteados teóricamente en el programa planteado por Ávila y López (2001). Al parecer, no se logra comprender a profundidad lo que es una competencia, por lo tanto, se continúa dando clases como tradicionalmente se ha hecho, dado que:

“Una competencia son habilidades que uno como docente puede desarrollar en los estudiantes, muchas veces ya las traen innatas ciertas habilidades, y uno las nota y las fomenta. Cómo ayudo yo al estudiante para que desarrolle esa habilidad, no son solo para el colegio, sino para el trabajo y para la vida” (profesor 2).

Al contrastar las aproximaciones conceptuales planteadas por Ávila y López (2001), con la percepción de los profesores sobre el enfoque por competencias, se observan los criterios y opiniones de los mismos profesores acerca de la EBNC. Así, la cita anterior pone de manifiesto que las personas docentes que imparten lecciones en las diversas especialidades técnicas, no logran comprender con la profundidad deseada, la noción, y, por lo tanto, tampoco han logrado interiorizar el marco de referencia. Para este docente:

“Una competencia es lo que se evalúa cuando ya los muchachos están haciendo la práctica en las empresas. En la competencia hay mucho que es muy personal, un par de estudiantes, uno es más extrovertido y otro más introvertido, sin embargo, tienen el mismo conocimiento, pero el extrovertido es el mejor calificado. Para mí, competencia es eso el más proactivo y más pellizcados en el trabajo” (profesor 1).

Este profesor muestra en su respuesta que la competencia se relaciona únicamente con las habilidades interpersonales o con la dimensión socioafectiva, y no reconoce la multidimensionalidad de la competencia; la dimensión cognitiva no es percibida como parte de la habilidad necesaria para hacerle frente a un entorno laboral.

Respecto a la evaluación, se afirma que las competencias no pueden ser evaluadas en el entorno de aula, sino solamente en la práctica profesional, cuando ya son implementadas en un contexto laboral. Pareciera que no es posible evaluarlas en el aula. Es importante preguntarse: ¿qué se evalúa en el aula?, cuestión que será analizada en este capítulo.

Cuando se indagó con los docentes entrevistados sobre el tema de la observación del desarrollo de una competencia, ellos respondieron que sobre

todo se da en el trabajo en clase o en el trabajo cotidiano. Uno de los profesores entrevistados afirma que:

“Estas se pueden observar cuando ellos, por ejemplo, trabajan en grupo y producen algo, en un examen no se puede comprobar más que la buena memoria, pero cuando ellos hacen algo, ahí sí es posible observarlas, por lo menos identificarlas, porque por lo menos ahorita no se evalúan, tal vez en el trabajo cotidiano un poco, aunque si se planea por competencias, pero sin embargo como por ejemplo para el proyecto la herramienta de evaluación no permite al docente decir: ¡ah sí está es la fortaleza de esta persona!, a la parte de la evaluación todavía le falta realmente la posibilidad de evaluar una competencia” (profesor 11)

La totalidad de las personas entrevistadas coinciden en que una competencia es una habilidad que se puede observar cuando se ejecuta algo, en el momento cuando el estudiantado se desempeña en alguna tarea; además, para las personas docentes hay estudiantes que tienen unas competencias dadas y otros que las deben desarrollar, aspecto que permite afirmar que el profesorado no comprende cómo enseñar las competencias, poseen una noción general de lo que son, pero al planificar las actividades de aula, no se comprende el rumbo que deben darles.

Detrás del razonamiento de que las competencias se desarrollan cuando están siendo ejecutadas, se encuentra la lógica de que el profesorado enseña primero la teoría y luego la práctica. En el momento de su ejecución es cuando la competencia es integrada por un joven y, por tanto, se puede visualizar. Diferentes momentos muestran el desarrollo de la competencia, como se menciona en los textos siguientes:

“Uno primero les enseña la teoría, luego la teoría se practica y cuando ellos ya pueden ejecutar lo que se les pide uno sabe si son competentes o no, la competencia se puede observar cuando se hacen ejercicios en clase o cuando hacen las prácticas profesionales” (profesor 15).

“...se observa en el rendimiento académico y en la parte formativa porque muchas veces un alumno tiene esa competencia de aprender, pero muchas veces la parte formativa y el entorno lo inhiben, sobre todo cuando es en un segundo idioma” (profesor 12).

Por otro lado, algunos docentes (al menos cuatro de los entrevistados) afirman que las competencias no se pueden observar en clase; las personas jóvenes saben que han desarrollado las competencias cuando realizan las prácticas profesionales y logran ejecutar lo que se les solicita, por lo que se ha señalado que, para el caso de la clase, las competencias solo están en el programa de estudio, porque:

“Las competencias no se ven en la clase, solo están en el programa de estudio. Los estudiantes conocen las competencias que tienen adquiridas. En la pasantía se dan cuenta lo que saben y no. El estudiante conoce el perfil de lo que es capaz de hacer” (profesor 1).

El relato anterior es significativo para el estudio porque deja al descubierto, en este caso, que las competencias solo se encuentran en el programa de estudio, lo que manifiesta en lo no expresado, una negación hacia el hecho de enseñar competencias, una imposibilidad al traducir lo que está escrito en el currículo, y al trasladarlo al aula, disminuye el éxito en la implementación del enfoque.

Así, las personas docentes entrevistadas comprenden en algún grado lo que significa una competencia y su posibilidad de observación cuando se ejecutan acciones, sin embargo, se minimiza la noción, ya que no se comprende con la

profundidad deseada por la DETCE; si las personas docentes comprendieran teóricamente el currículo y sus implicaciones didácticas, se posibilitaría la implementación de la EBNC. No obstante, se olvida el centro del currículo: el estudiante; desde esta perspectiva, los intereses del estudiante quedan relegados, puesto quien decide cómo es la educación, es el sector empresarial privado, provocando que esté atravesada por las estrategias políticas y económicas del país. Si se parte de dicha premisa, el sujeto que produce la EBNC es uno que no sabe ni comprende que es necesario que se signifique – que sepa quién es en el mundo-, en tanto es mecánico y no produce su propio significado, porque este proceso le es vedado al ser determinado por la lógica del mercado, y la consecuencia final es que cuando el ser humano no se significa, termina por ser insignificante.

Consecuentemente, la capacitación, de algún modo, podría solventar vacíos, porque en la totalidad de los entrevistados la comprensión del enfoque es poca, no se puede reconstruir el significado de las competencias. Se observa un desplazamiento desde la integración de los saberes (saber, hacer, ser), que conforma una competencia hacia las habilidades sociales o interpersonales como factores primordiales de una competencia. Es menester mencionar que la DETCE capacita anualmente al profesorado que imparte clases dentro del modelo, pero las estructuras creadas alrededor de la implementación del enfoque tradicional, al parecer imposibilitan que la EBNC logre comprenderse e implementarse, tal y como plantean los programas de estudio.

También se presentan dificultades al comprender la multidimensionalidad y la capacidad integradora de una competencia. Para la totalidad de los entrevistados, una competencia es una habilidad que se puede observar cuando se ejecuta algo, por tanto, esto solo se produce cuando las personas estudiantes se desempeñan en alguna tarea, lo que, por un lado, concuerda con la noción de competencia, puesto que esta es observable cuando se ejecuta, pero por otro, lo particular en los relatos docentes es que la ejecución está orientada a saberes prácticos, a acciones concretas sobre algún contenido del plan de estudios, así que se olvida su integración con lo cognitivo y lo actitudinal.

Por otro lado, y si se parte de los dominios planteados por González, Venegas y Madrigal (2006), respecto a los relatos docentes, se presenta un desplazamiento de la integración de la competencia (cognitivo, procedimental, actitudinal) al énfasis en el dominio psicomotor, ya que la competencia está ligada a un hacer y no a un conocer o a un saber relacionarse con otros, sino en lo procedimental, en donde se observa y además se evalúa.

A pesar de que los relatos docentes son múltiples, en el nivel discursivo son unitarios respecto a la comprensión que realizan de la competencia, pues las personas docentes entrevistadas la conciben y comprenden de forma similar, con algunas inserciones particulares en su concepción, pero con la misma estructura. Es decir, a nivel general la competencia se piensa de la misma forma, aunque en las definiciones se pueden ver algunas cuestiones adicionales para el análisis. Cabe preguntarse ¿por qué se produce esta

estandarización al pensar la competencia?, ¿por qué se dan estas igualdades cuando proceden de una multiplicidad? Al parecer, la unidad de las respuestas podría provenir, por un lado, de la falta de comprensión y análisis crítico sobre lo que se hace, por la repetición de un discurso aprendido, que carece de significancia, está vacío, puesto que continúan impartiendo sus clases como lo aprendieron cuando se formaron para ser docentes, es decir, educan según sus propias ideas de cómo debería ser la enseñanza en la educación técnica, y las competencias son únicamente un discurso que las autoridades promueven. Por otro lado, se podría pensar que la capacitación dada por la DETCE ha calado profundamente en el pensamiento de los docentes, lo que genera que piensen las competencias de la misma forma y repitan el discurso de las autoridades, propiciando nuevamente una falta de posición crítica por parte de estos, ante lo que se ejecuta dentro del aula.

La falta de análisis comprensivo de las personas docentes sobre su realidad proviene de la misma noción de sujeto planteada en la investigación, en la página 25, la cual depende del discurso de las economías globalizadas y la sociedad de la información, que promueven seres humanos enfocados en su inmediatez, en lograr sobrevivir dentro del proyecto neoliberal de las sociedades, significándose desde lo que se consume: se es en tanto se puede consumir y para lograr ingresar al mercado se necesita contar con las habilidades específicas necesarias que impone la empresa, desde lo cual se justifica que sea esta la que defina el currículo por competencias de la educación técnica. Por lo tanto, pensarse como un ciudadano integral que

habita el mundo, con responsabilidades dentro de este, es imposible, porque tal propósito no se encuentra plasmado en el plan de estudios. Así, ni se aprende, ni se enseña, ni el profesorado fue enseñado bajo dicha perspectiva, de modo que se encuentran imposibilitados para enseñarla.

Se repite el discurso de que la educación técnica permite que jóvenes de clases sociales desposeídas puedan educarse y acceder al mundo laboral cuando obtienen su título de diplomado; no obstante, las personas profesoras tampoco reflexionan sobre la función docente y de ellas mismas en el aula, sobre la calidad del empleo, sobre el papel de estos empleos en el mundo globalizado y sobre la función de la educación en este tipo de sociedad. Según el discurso del proyecto económico, el trabajo técnico del creciente sector servicios está dispuesto para los jóvenes que se educan bajo la EBNC, ya que las mismas empresas definen las competencias que se desarrollan en las aulas y reproducen sujetos mecánicos que no logran pensarse a sí mismos, y por tanto significarse, puesto que son significados por el discurso neoliberal del consumo.

Finalmente, es importante enfatizar la pobreza de los relatos docentes, ya que estos no logran comprender a profundidad qué es una competencia, por lo que, al reproducir la modalidad educativa en el aula, generan una implementación deficiente, puesto que al parecer ninguno comprende qué es lo que hace, es decir, la visión de estos docentes sobre el enfoque es pobre, pero se empobrece más por la forma en que se ejecuta.

El relato estudiantil

Cuando se preguntó a los jóvenes si conocían qué significaba el término competencia, la mayoría afirmó no saber, o señaló que era cuando se compete en una carrera o se gana un premio. Cuando se restringió la pregunta al significado en el contexto de aula, afirmaron, en su mayoría, que se refiere a la capacidad o habilidad para realizar algo con eficiencia, para resolver problemas en los contextos laborales, o realizar lo que se proponen, en el sentido de tomar decisiones en los retos que les presenta el entorno.

Las siguientes cuatro frases ilustran lo mencionado en las líneas precedentes:

“Es como cuando a uno le piden que resuelva un problema y uno puede resolverlo” (estudiantes 1).

“Es cuando se es capaz de lograr algo (estudiantes 1).

“Es una capacidad que uno tiene (estudiantes 2).

“Es cuando uno tiene una habilidad y esa habilidad le permite hacer cosas bien” (estudiantes 4).

Las respuestas de los estudiantes permiten leer que comprenden que la competencia es la habilidad o capacidad para realizar algo con efectividad, pero al igual que los docentes entrevistados, subrayan la idea de que esa habilidad o capacidad es necesaria para ejecutar una acción o para resolver problemas. La alineación de las respuestas del estudiantado con la del grupo de las personas profesores, se dirige a que la concepción de la DETCE sobre la competencia permea todos los elementos del aula y a los actores participantes dentro de esta, según la idea de que los estudiantes reproducen el discurso normativo al igual que los docentes.

Por un lado, estudiantes y docentes no comprenden las tres dimensiones que integran la competencia, ni su carácter multidimensional. Para ellos la

competencia es algo intangible que se relaciona con lo que se reproduce en el aula, como realidad lejana, ya que se perpetúa el aprendizaje de contenidos. Es decir, las habilidades básicas necesarias para hacer frente a los entornos laborales cambiantes de las nuevas economías, la triada de los valores de la sociedad de la información, no se traduce a los entornos de enseñanza y aprendizaje; la educación tradicional sigue permeando estos espacios.

Por otro lado, los estudiantes que participaron en un grupo focal afirmaron que una competencia:

“es como cuando la profesora le dice a uno que ya adquirió los conocimientos, como cuando a uno le va bien en un examen o una práctica” (estudiantes 3).

La afirmación anterior denota que el profesorado transmite a las personas estudiantes lo que reproducen sobre el discurso de las competencias que imparten en clase. Se suma otro elemento al análisis, la comprensión sobre la dimensión del conocimiento que es parte de la competencia, ya que, para las personas estudiantes, lo que adquieren son conocimientos sobre algo, aspecto que refuerza la idea planteada en cuanto a que se sigue reproduciendo en el aula las concepciones tradicionales de la educación técnica, concebidas como aspectos teóricos prácticos de un oficio, o sobre destrezas técnicas necesarias en una empresa, una fábrica o un taller. No se trasciende la noción de que lo que se enseña es una actividad específica, aunque en el nivel del discurso teórico, las competencias pretenden que el estudiantado se encuentre mejor preparado para el mundo empresarial, para aquel sector de servicios que es nuevo en el desarrollo económico del país. A pesar de esto, lo que genera la

incapacidad de todas las personas entrevistadas para entender el enfoque es que se termine por enseñar una actividad técnica específica y que los y las jóvenes se encuentren determinados a desarrollarse para un puesto de trabajo específico, lo que no cumpliría al final con la lógica de los mercados globales y neoliberales, en donde se requiere que las personas cuenten con competencias que les permitan ser competitivas, flexibles e innovadoras. Ante los mercados cambiantes, las personas jóvenes no podrían acceder a otros puestos de trabajo, puesto que solo cuentan con las habilidades para un mercado específico.

A lo anterior se suma que si el profesorado es incapaz de pensar su papel dentro del mundo, puesto que no se le han dado las herramientas para esta reflexión, es decir, carece de las habilidades mismas para significarse, termina siendo un sujeto que se define bajo la misma lógica mecanicista que enseña y que pretende el mercado, en que el papel único del ser humano es el consumo que le posibilita una identidad construida desde afuera, desde las economías globales. El trabajo es lo que le da sentido a la vida, y se pierde la noción del ser humano que es, en el mundo, consciente de su papel en este.

En el aula, las personas docentes, reproducen el discurso para la sobrevivencia en el mundo globalizado; las destrezas prácticas enseñadas posibilitan que las personas cuenten con estructuras cognitivas para desempeñar su papel dentro de las lógicas del mercado, logrando interiorizar ese yo que consume y que le da identidad, que es lo que finalmente da sentido al ser humano. Se enseñan a saber sobrevivir dentro de las economías globales. Así, el estudiantado se

forma para asumir un papel específico en las sociedades postindustriales que erigen la cultura.

Lo señalado conlleva una incapacidad de reflexionar sobre sí mismos y su papel como ciudadanos integrales y responsables del mundo donde viven, más allá de su participación en las lógicas de consumo del mercado. Aparte de cumplir con el propósito de la EBNC, se cumple con los intereses del discurso global de la empresa transnacional, que se enfoca en seres autómatas que puedan ejercer un puesto dentro de la empresa eficientemente, y que esta les determina todos los aspectos de su vida, ya que gira en torno a poder conservar su lugar ahí.

Partiendo de los relatos sobre a la noción de competencia, se hace necesario para su total comprensión, un recorrido de la definición de la EBNC y cómo la perciben profesores y estudiantes.

La educación basada en normas de competencia laboral¹⁶

Con el fin de lograr la comprensión de la EBNC, se construyeron cuatro relatos alrededor de esta: los relatos teóricos, articulados a los hallazgos que exponen los puntos más significativos de la fundamentación de la modalidad educativa sustentada, sobre todo, por la posición de Ávila y López (2001), ya expuesta como la teoría del programa en capítulos precedentes; el relato curricular, que se realiza a partir de un análisis de un extracto de una Unidad de Estudio del Programa de la Especialidad: Ejecutivo para Centros de Servicios, aprobado

¹⁶ En la página 102 de la presente investigación se alude a la diferencia de enfoques por competencias y las normas por competencias.

por el Consejo Superior de Educación en 2009 (sesión 03-2009, acuerdo 03-03-09 del 21 de enero de 2009), y los relatos de profesores y estudiantes.

El relato curricular

El relato curricular recobra particular importancia en la comprensión de la EBNC, ya que se compara lo teórico planteado por Ávila y López (2001), con lo que se enuncia en los programas de estudio, como referente fundamental para la implementación en el aula. En este apartado, más allá de generar una distancia con lo planteado teóricamente, se reflexiona sobre el cumplimiento de la teoría en la programación curricular de las competencias laborales.

Para dicho análisis se tomó como ejemplo el programa de la especialidad de Ejecutivo para Centros de Servicio, específicamente la unidad de estudio: Comunicación Escrita (p.129), la cual cita:

Tabla 6. Extracto del programa de Ejecutivo para Centros de Servicios: norma técnica

Norma Técnica de Institución Educativa ¹⁷	
Datos generales	
Título	Comunicación Escrita
Propósito	Redactar en forma adecuada diferentes tipos de cartas y demás documentos empresariales.
Nivel de competencia:	Básica
Unidades de competencia laboral que conforman la norma	
Título	
Esquematiza con precisión el planteamiento de la redacción y presentación de cartas empresariales.	
Distingue eficientemente cada uno de los modelos de cartas empresariales.	
Redacta con claridad diferentes tipos de cartas empresariales.	
Utiliza correctamente los diferentes elementos para la elaboración de documentos diversos.	
Identifica claramente formatos y características de los diversos documentos usados en la oficina moderna.	
Elabora correctamente documentos diversos utilizados en la oficina moderna.	
Elementos de competencia	
Título del Elemento	
Demostrar habilidades y destrezas en la redacción y presentación de cartas y documentos empresariales.	
Fuente: MEP, 2009	

El resumen anterior muestra que la norma sería *Comunicación Escrita*. No obstante, Ávila y López (2001) establecen que el criterio describe lo que se desea que una persona posea en términos de una habilidad, sin embargo, en el programa de estudio este criterio no se encuentra ampliamente establecido, sino que por el contrario alude al tema de la unidad.

¹⁷ Es la que adopta y desarrolla una institución educativa en forma transitoria, para el desarrollo de programas y para validar el proceso de formación o capacitación basado en normas de competencia.

Además, plantean Ávila y López (2001), la norma debe establecer lo que una persona es capaz de hacer y las condiciones en las cuales debe hacerlo, y si se observan las unidades de competencia que conforman la norma, se dispone la definición de lo que la persona es capaz de hacer, y esto, a criterio de la investigadora, es amplio y no especifica las condiciones con las cuales se deben realizar las comunicaciones escritas.

Ávila y López (2001) señalan que la norma refiere a la capacidad de una persona para trabajar en un ambiente cambiante y dinámico. Sin embargo, las unidades de competencia no traducen esta característica, ya que solo aluden a que el estudiante debe elaborar diversos documentos de las oficinas modernas, sin aludir a lo que implica una oficina moderna, lo que queda a criterio del docente que enseña. Afirman que con las unidades de competencia se logra una calificación, lo que sí se cumple en los programas, ya que estas unidades se transfieren a la lista de cotejo sugerida para la evaluación, en donde se valora si el estudiante logró la unidad de competencia o aún no. Además, las mismas unidades de competencia se traducen en las suficiencias de evidencias, conteniendo la unidad la permeabilidad de convertirse en los criterios de evaluación y en las evidencias, cualidad que no es descrita con amplitud en la teoría del programa, y para poder contar con ella, es necesario que las unidades de competencia sean más elaboradas, de manera que los criterios de evaluación adquieran un significado para el grupo estudiantil.

Las mismas unidades de competencia inspiran los procedimientos a seguir por las personas docentes, por ejemplo, cita en la página 135 del programa de estudio, lo siguiente:

Tabla 7. Extracto del programa de estudio de Ejecutivo para Centros de Servicio, procedimientos para docentes: procedimientos

Procedimientos
<p>El y la docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica los diferentes elementos para la elaboración de documentos diversos • Describe formatos y características de los diversos documentos usados en la oficina moderna. • Ejemplifica documentos diversos utilizados en la oficina moderna. • Utiliza los diferentes elementos para la elaboración de documentos diversos. • Identifica formatos y características de los diversos documentos usados en la oficina moderna. • Elabora documentos diversos utilizados en la oficina moderna.
Fuente: MEP, 2009

En Tabla 7 se puede observar que los primeros tres puntos describen el quehacer docente, no se encuentran completamente definidos en el sentido de que refieren a explicaciones de diferentes elementos en la elaboración de documentos diversos; el punto es ambiguo, pero se asumirá que el docente conoce sobre lo que debe enseñar o facilitar en el aula. Por otro lado, los últimos tres puntos son casi idénticos que las últimas tres unidades de competencia, en donde al parecer y de acuerdo con la similitud, se podría creer que se espera lo mismo de docentes que de estudiantes, elemento particular dentro de un currículo.

Seguido de esto, Ávila y López (2001) plantean que el elemento de competencia refiere a lo que cada persona debe ser capaz de hacer en el trabajo, y esta se compone por habilidades y tareas. En la Tabla 6 se encuentra

citada la unidad de competencia para la unidad de estudio en análisis, la cual es redactada a manera de objetivo de aprendizaje, tal y como se realizaba en los programas tradicionales de estudio, compuesta por un verbo en infinitivo (demostrar) y la condición (habilidades y destrezas en la redacción y presentación de cartas y documentos empresariales), por tanto, queda en duda que cumpla con lo establecido por los autores, porque además carece de la especificación de habilidades y tareas. Solamente refiere que el estudiante debe demostrar algunas habilidades y destrezas -no se puede intuir cuáles- al redactar y presentar cartas y documentos empresariales.

Seguidamente, en el programa de estudio se presenta el criterio de desempeño definido como:

Redactar, con calidad, tipos de cartas comerciales utilizando el planeamiento acorde con cada uno de los estilos, características y otros.

Aplicar las técnicas de redacción y presentación de los documentos diversos utilizados en la oficina moderna (Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Técnica, 2009, p. 130)

Partiendo de lo planteado por Ávila y López (2001), respecto a los criterios de desempeño, exactamente los que se citan para la unidad de estudio, se observan las cualidades y características del producto con el que debe cumplir el estudiante. Sin embargo, a criterio de la investigadora estas son ambiguas, ya que refieren a conocimientos preobtenidos por una persona, en este caso el

docente, y el criterio de calidad es delegado al docente, dependiendo de cómo cada uno lo defina en su subjetividad.

El campo de aplicación, según la teoría, refiere al conjunto de circunstancias laborales en las que se demostraría la competencia, y establece la relación entre la norma y la práctica, sin embargo, en el programa de estudio es reducida a demostrarse en el aula, y no se define la relación planteada por Ávila y López (2001).

Los indicadores con los que se verifica el dominio de los conocimientos, las habilidades y las destrezas, y por tanto comprueban el cumplimiento de la competencia, se llaman evidencias de competencia. En la Tabla 6 se cita la definición en el programa de estudio (p. 131), y se observan los criterios solicitados, sin embargo, faltan las evidencias respecto a habilidades o a la dimensión socioafectiva¹⁸, que sí se rescatan en lo propuesto por Ávila y López (2001), como se cita en la página 78 de esta investigación.

¹⁸ Una opción para introducir las habilidades socio afectivas o actitudinales en el plan de estudios es realizarlo de forma transversalizada, no obstante, se corre el riesgo que como no se encuentra formalmente incluido en los contenidos, las personas docentes las obvian y, por tanto, no se implementen, teniendo como resultado el mismo que al estar invisibilizadas como sucede en el plan de estudios analizado, por tanto y desde una perspectiva integradora la dimensión socioafectiva o actitudinal debería integrarse como contenido fundamental en el programa de estudios.

Tabla 8. Extracto del programa de estudios de Ejecutivo para Centros de Servicio: Evidencias de Competencia: evidencias

<p>Evidencias de Conocimiento</p> <p>Esquematiza el planeamiento de la redacción y presentación de cartas empresariales.</p> <p>Distingue cada uno de los modelos de cartas empresariales.</p>
<p>Evidencias de Desempeño</p> <p>Identifica con precisión las características de la puntuación.</p> <p>Selecciona eficientemente los sinónimos y anónimos para los textos cortos.</p>
<p>Evidencias de Producto</p> <p>Redacta diferentes tipos de cartas empresariales.</p> <p>Aplica con exactitud ejemplos de las normas en párrafos pequeños.</p>
<p>Fuente: MEP, 2009</p>

Luego de las evidencias en el programa de estudio, se encuentra el planeamiento, el cual inicia con un propósito establecido: *Redactar en forma adecuada diferentes tipos de cartas y demás documentos empresariales.* (Ministerio de Educación Pública. Departamento de Educación Técnica, 2009, p. 131), lo que asemeja nuevamente a un objetivo de aprendizaje, como fin último, y no a la definición de una competencia como tal. Luego, se definen resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias de enseñanza - aprendizaje, valores y actitudes y criterios de desempeño, los cuales se citan en la Tabla 9, tomado de la página 131 del plan de estudios.

Tabla 9. Extracto del programa de estudios de la Especialidad de Ejecutivo para Centros de Servicio: planeamiento

Resultado de aprendizaje	Estrategias de Enseñanza – aprendizaje	Criterios de Desempeño
<p>Redactar, con calidad, tipos de cartas comerciales utilizando el planeamiento acorde con cada uno de los estilos, características y otros.</p>	<p><u>El y la docente:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica el planeamiento de la redacción y presentación de cartas empresariales. • Muestra modelos de cada una de las cartas empresariales. • Prepara prácticas para la redacción de diferentes cartas empresariales. <p><u>El o la estudiantes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquematiza el planeamiento de la redacción y presentación de cartas empresariales. • Distingue cada uno de los modelos de cartas empresariales. • Redacta diferentes tipos de cartas empresariales. 	<p>Redacta con calidad, tipos de cartas comerciales utilizando el planeamiento acorde con cada uno de los estilos, características y otros.</p>
<p>Fuente: MEP, 2009</p>		

Si se revisa el elemento de competencia para la unidad seleccionada, a saber: *Demostrar habilidades y destrezas en la redacción y presentación de cartas y documentos empresariales* (Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Técnica, 2009, p. 129), se observa que carece de las tres dimensiones planteadas para una competencia: conocimientos, procedimientos y habilidades sociales. Se enfoca en lo procedimental, por lo que no podría afirmarse que contiene todas las dimensiones necesarias; además, los valores y actitudes que se le asocian son: *capacidad técnica en el desempeño de las*

tareas, que refiere a la excelencia respecto al producto, enfocada de nuevo en el saber hacer.

La competencia debe estar descrita y definida en sus tres dimensiones, con sus actividades claves, a las cuales se asocia criterios de desempeño y sus niveles, y tiene saberes asociados. Por tanto, en este caso la competencia es más como una actividad clave o una destreza que la y el estudiante necesitan. Tal definición de la competencia no se encuentra en el programa.

La competencia se traduce en el resultado de aprendizaje, citada en el plan de estudios en la página 131 y recuperada en la Tabla 9: *Redactar, con calidad, tipos de cartas comerciales utilizando el planeamiento acorde con cada uno de los estilos, características y otros, este resultado es la competencia vuelta objetivo de aprendizaje*, de la cual se desprende que:

1. El resultado de aprendizaje es el objetivo de la unidad, lo que se pretende que las personas estudiantes logren, sin embargo, es un objetivo técnico del cual se puede desligar una actividad para lograrlo.
2. El resultado de aprendizaje debería ser más ambicioso, tener asociadas las tres dimensiones.
3. El resultado de aprendizaje se asemeja a una actividad clave de una competencia superior, que no se describe ni en el perfil de salida del estudiante ni en todo el programa de estudio.

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje se encuentran definidas desde la perspectiva de las personas docentes y del grupo estudiantil. En este sentido, las acciones se vinculan unas con otras, por tanto, para cada estrategia

didáctica de la persona docente, el estudiante aprende algo. De las estrategias de aprendizaje de las personas estudiantes, se desprende una lista de cotejo para verificar si se logró desarrollar la competencia, siendo estas mismas las unidades de competencia, por tanto, para el extracto seleccionado en el análisis de esta sección, se tiene que unidad de competencia, estrategias de aprendizaje e indicador en la tabla de cotejo, no presentan ninguna diferencia: los tres se encuentran redactados de la misma forma, lo que genera confusión respecto a los criterios evaluativos, ya que o la unidad de competencia es en sí misma un criterio de evaluación, o se copian a las tabla de cotejo como indicadores para facilitar el trabajo dentro del aula, lo que resulta ambiguo al realizar la evaluación para los aprendizajes. Esto se puede observar en las páginas 129, 132 y 136 del plan de estudios. A continuación, se citan:

1. *Esquematiza con precisión el planeamiento de la redacción y presentación de cartas empresariales.*
2. *Distingue eficientemente cada uno de los modelos de cartas empresariales.*
3. *Redacta con claridad diferentes tipos de cartas empresariales.*

Los adjetivos "precisión", "eficientemente", "claridad" con los que están definidos las unidades y los indicadores de la tabla de cotejo, no especifican una forma de medición, así que cabe preguntarse: ¿qué puede significar esquematizar con precisión? Ante esto, el profesorado, al evaluar deben encontrarse en una encrucijada, ya que la abstracción del enunciado hace que se encuentre lejos de la objetividad y muy cerca del criterio subjetivo del docente.

Por otro lado, el criterio de desempeño es lo que se esperaría que se traduzca en la actividad evaluativa y es lo que le permite al docente establecer la tabla de especificaciones con que evaluará la unidad. Con la vinculación de los tres aspectos es que: *“se comprueba si el estudiante desarrolla la competencia”* (funcionario ed. Técnica).

Se podría afirmar que existe coherencia entre los tres aspectos detallados del programa, en el sentido de que se vinculan entre sí, sin embargo, esta vinculación y la forma en que están propuestos, se alejan de la propuesta de un enfoque por competencias; por el contrario, se acerca más a una reelaboración de las nociones, pero no de contenido del programa tradicional con el cual se trabajaba con anterioridad; es decir, se renombran aspectos del programa, pero no se cambia de modalidad en términos de que la teoría del enfoque se cumple parcialmente en la presentación del programa.

Conviene poner de manifiesto que los programas de estudio se componen de aprendizajes de un nivel muy técnico y procedimental. Estos deberían ser revisados para que sean integrales, en el sentido de que la competencia abarque todas las dimensiones, con el fin de que se completen los requisitos mínimos del enfoque.

Para concluir la construcción del relato curricular es importante retomar el planteamiento de Figueroa (2009), quien señala que: *“...el tejido estructural del currículum, cada uno de sus elementos y procesos está inextricablemente interrelacionado con opciones éticas, de valores, normas y principios. El currículum no es neutro. Sirve a algo, a alguien, para algo...”* (p. 175). Así, el

currículo es producto de poder y productor de poder, cita que permite esclarecer que el ejemplo tomado para el análisis tiene una finalidad que no es visible en términos de la cotidianidad de su implementación, por tanto, cabe preguntarse: ¿cuál es el fin de que la EBNC tenga un énfasis en lo procedimental ligado a lo laboral?, interrogante que permite pensar de qué sirve, para quién y cuál es el propósito de fondo de las decisiones curriculares tomadas en el seno de la DETCE.

Las preguntas anteriores tienen un correlato en la descripción de la tarea de la educación técnica, en donde se plantea que esta debe ofrecerles a sus estudiantes una formación que les permita desempeñarse en los campos laborales, lo que sí se relaciona también con la propuesta de que la EBNC permite que el currículo nazca en la empresa, el poder detrás del currículo como lo plantea Figueroa (2009), parece encontrarse en este el mercado laboral, que necesita personas cualificadas a nivel técnico, capaces de realizar labores enfocadas en lo procedimental, que permitan que las empresas sean exitosas.

Así, lo oculto detrás de las competencias y los desempeños enfocados en saberes procedimentales muy específicos, es generar habilidades y capacidades que permitan a las empresas desempeñarse en mercados cambiantes, ya que los valores propuestos detrás de las *nuevas economías* capitalistas, se enfocan en que las empresas sean exitosas en sistemas económicos, es decir, se desplaza la necesidad de que los sujetos estén incorporados al mercado laboral para que se genere un desarrollo integral de la

sociedad, a que la empresa logre generar suficientes ingresos para su permanencia en los mercados; se cambia la significación del ser humano, el cual es en tanto cuenta con un trabajo que aporta al desarrollo económico, es el ser humano que trabaja para que una empresa sea exitosa, en donde se desdibuja el individuo y recobra auge el desarrollo empresarial.

En términos de Mejía (2010), se podría afirmar que la educación no está al servicio de la pertinencia de lo local, sino al proyecto transnacionalizado y multilateral del mundo globalizado capitalista. Así, las competencias estarían planteadas para lo laboral, productivo y consumidor, lo que permea al currículo y le da un carácter de mercado, que viene definido desde que se define que este nace en la empresa, en el sentido de Roegiers (2007), desde una lógica operativa, "...esta lógica es la de un currículo más enfocado, que trabaja ante todo sobre las situaciones; concibe los aprendizajes como una inversión a más corto plazo, orientada hacia la realización de tareas precisas." (p. 107).

Los relatos de las personas docentes

Para recuperar el relato docente en torno a la EBNC, durante las entrevistas se les preguntó sobre cómo se implementa el enfoque por competencias en el aula y cómo esta perspectiva cambia respecto a la educación tradicional.

Sus respuestas se pueden agrupar en dos grandes perspectivas de lo que sucede en el aula: por un lado, se encuentran el profesorado que realiza una crítica importante al modelo, y por otro, los que ponen el énfasis en la actividad práctica del enfoque.

Los primeros afirman que en general el programa que se les da desde la DETCE es por competencias. Sin embargo, proponen que lo que ha cambiado es el nombre, que no pueden observar mayores cambios, y que los que existen son de distribución de contenido; por ejemplo, el profesor 2 respondió: *“El currículo es el mismo, lo que ha cambiado es el nombre. Lo que se han disminuido son las horas de las destrezas y aumentado el inglés y disminuido la matemática financiera”*.

Esta afirmación se refuerza con el pensamiento de que para ellos trabajar por competencias significaría trabajar en una modalidad más centrada en el alumno, en donde cada uno vaya a su propio ritmo y el profesor apele a la figura de mediador de los aprendizajes; el profesor 5 aborda este tema así:

“Yo lo veo desde este punto de vista, se nos dice que estamos trabajando por competencias pero seguimos trabajando igual no hay así, como un verdadero plan. O sea, yo lo entendería de otra forma, de que cada alumno va avanzando de acuerdo con sus capacidades porque hay uno que aprenden más rápido que otros, pero acá el sistema sigue siendo igual seguimos haciendo exámenes, todos tienen que rendir por igual y yo veo las competencias como cuando uno entra a la universidad: unos sacan la carrera más rápido que otros, así deberían ser así que vayan avanzando a su ritmo” (profesor 5).

Así, las personas docentes mencionan desde su perspectiva, que el enfoque por competencias no se traslada al aula, solo se encuentra en el programa; no obstante, mediante el presente análisis se puede dar cuenta de que de la misma forma, el enfoque tampoco se encuentra traducido en el currículo, esto debido a que el enfoque seleccionado es el conductual, alejándose de uno holístico y constructivista, el cual debería ser el que se desliga de la política educativa y su filosofía, más coherente en sus planteamientos. Sin embargo, a

criterio de la presente investigación, por su similitud con la programación curricular por objetivos de aprendizaje, es que fue seleccionado este modelo, lo que además genera que las personas docentes, al percibir su similitud, no logren romper con el marco de referencia y que, por tanto, no haya un viraje real hacia la implementación del enfoque por competencias en el aula. Para el profesor 1:

El enfoque por competencia se implementa basado en el plan de estudio, para el planeamiento hay que hacerle unos arreglos, poner el verbo en participio, el enfoque por competencias viene dado en el programa de estudio, nosotros no hacemos el planeamiento, vemos la cantidad de horas de cada unidad y como docentes nos hacemos un cronograma y un plan y lo vamos aplicando, por competencias es lo que el gobierno ya nos dio (profesor 1).

La afirmación anterior suma a la discusión que, desde la perspectiva docente, el MEP da los lineamientos de la educación basada en normas por competencia laboral, sin embargo, esto no se traduce en las estrategias de enseñanza y aprendizaje dentro del aula; las estrategias son las mismas, y esto se complementa con lo expresado por otro docente:

Las actividades dependen de las docentes, por tanto, no cambian (profesor 3).

Otra de las afirmaciones que permite visualizar y afirmar que en el aula no se traduce el enfoque por competencias es la siguiente:

Las estrategias en el aula no han cambiado porque eso depende de nosotros (los docentes), el programa nos da las acciones, pero nosotras tenemos que crear las actividades con las cuales los jóvenes van a aprender (profesor 15).

El segundo grupo de profesores se refirieron en específico a la forma en que implementan el enfoque por competencias en el aula, que presenta las siguientes características:

- La disposición del programa reguló la forma de planear las actividades de aula, se plantea que ya no tienen que planear, solamente se adecuan unos verbos y se diseñan un plan y un cronograma para medir la cantidad de horas por unidad.
- El plan de estudios es flexible, posibilita la permutación de unidades en el tiempo, es decir, se pueden cambiar de orden las unidades y no afecta los aprendizajes de las personas jóvenes.
- El enfoque mayormente se implementa en las actividades prácticas, siempre de la mano de lo teórico.
- El estudiantado ejecuta acciones que manifiestan habilidades y destrezas aprendidas, en donde demuestran lo que aprendieron, si lo hacen bien o mal, o bien correcto o incorrecto.
- Se implementa sobre todo en los aspectos formativos, los procesos se enseñan poco a poco.
- El grupo estudiantil debe demostrar lo que ha aprendido en lo práctico.
- Existe una incompatibilidad con las prácticas evaluativas, ya que en la práctica se hace énfasis en el hacer y en los exámenes en lo memorístico.

Con base en estas características se podría plantear que para las personas docentes, la EBNC se implementa en la práctica que permite el aula, aspecto

que se encuentra en total coherencia con lo planteado por Ávila y López (2001), sobre el énfasis dado a la competencia laboral que sustenta la modalidad educativa. Lo planteado por el profesor 6 sustenta dicha perspectiva:

El enfoque se implementa en las actividades prácticas, cuando ellos construyen, sin embargo mientras exista la evaluación escrita los estudiantes siempre le van a dar mayor importancia a memorizarse la materia, yo lo veo cuando los pongo a exponer algo o a investigar algo y luego que me lo vengán y me lo cuenten, porque ellos creen que siempre es ponerse al frente a como un robot y repetir todo de memoria, porque ellos piensan solo en el número de la evaluación y no más, todo está en la parte de la demostración. También a nosotros nos cuesta porque no hemos sido educados para evaluar el desempeño, a pensar en las investigaciones, en la crítica, que uno trata de incluir la crítica constructiva, que aporte en el trabajo en el aula, pero las competencias se demuestran en el trabajo en el aula, en las evidencias (profesor 6).

En la evaluación, las competencias laborales son medidas por medio de los desempeños, los cuales son definidos, según Ávila y López (2001), por medio de los resultados de aprendizaje, que deberían comprender la competencia como el fin último de la educación, y de esta se debe derivar todo el planeamiento docente, que tal como se pudo leer en las respuestas del grupo de profesores entrevistados, tampoco es comprendido por ellos, y por tanto, en la actualidad no completan los criterios de desempeño establecidos. Al preguntarle a las personas profesores sobre si ellos realizan la devolución de los criterios de desempeño y su calificación a los estudiantes, la mayoría afirmó que no; uno de los profesores explicó lo siguiente:

“Cuando inició el cambio hacia la educación por competencias, yo les completaba a los estudiantes los criterios de desempeño y les hacía las devoluciones, pero un día me encontré las hojas con estos en el reciclaje, comprendí que a los estudiantes no

les interesaba entender si habían adquirido una competencia, sino si había recibido una bueno o mala nota” (profesor 9).

Además, el profesorado afirmó que los criterios de desempeño se utilizan muy poco, por la obligación de apegarse al Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, por tanto, concluyen que terminan centrándose en evaluar los contenidos y que cuando hacen referencia a los desempeños, es en forma de autoevaluación dentro del portafolio de evidencias, para generar reflexión o para observar en la parte formativa, el desarrollo de las competencias, esto último desde la mirada de las personas docentes. Afirma el profesor 11, que: *“El desempeño no se evalúa, solo se toman en cuenta para uno ver lo formativo, aunque los estudiantes no reciban realimentación sobre eso porque a ellos solo les importa la nota”.*

En este sentido es importante resaltar que desde esta perspectiva las personas docentes dejan de lado la devolución cualitativa o formativa del desarrollo de las habilidades, ya que al omitir la devolución de los desempeños, reducen ellos mismos la evaluación a la medición con un énfasis en lo sumativo, olvidando que el mismo Reglamento de la Evaluación de los aprendizajes está sustentado en la evaluación formativa complementada con la sumativa, dando énfasis a los procesos y no solo al producto final. De tales aspectos se desprende pensar al sujeto desde la perspectiva de que sus conocimientos son medidos y no se realiza la evaluación para los aprendizajes, por lo que las personas estudiantes no son capaces de comprender cómo aprenden, qué aprenden y por qué lo aprenden, pues el énfasis está dado en la necesidad de ejecutar una actividad

productiva, ejercer la función social que se ha asignado desde la perspectiva económica.

Como conclusión fundamental del análisis de los relatos en torno a la educación basada en normas de competencia laboral, se tiene que el enfoque no se traslada al aula, porque lo que se define es la norma de competencia, las competencias como tales nunca son definidas. Diversos autores recomiendan que en los programas deberían definirse algunas competencias generales que logren las personas estudiantes por año cursado, o bien, unas competencias de salida, es decir, competencias que lograrían el grupo estudiantil al concluir el programa de estudios. De dichas competencias se derivan las competencias particulares que se plantean, ya sea por unidad o por año de estudio, y estas son valoradas por medio de los desempeños. Si se utilizara esta forma de programación curricular, las ahora llamadas competencias de los programas de estudio desarrollados bajo la EBNC, se convertirían en niveles de desempeño a lograr, con el fin de que las personas estudiantes desarrollen estas grandes competencias. Partiendo de tal planteamiento, se puede afirmar que al plan de estudios lo permean las nociones planteadas por Ávila y López (2001).

Lo señalado en los párrafos precedentes requiere definiciones sobre los criterios de desempeño, ya que en las escalas no se puede percibir si son de primer, segundo o tercer nivel, lo que genera una incapacidad de evaluar la competencia, pues la persona docente le cuesta percibir y comprender la forma en que se debe evaluar, y por eso afirma que solo evalúa el aspecto

cognoscitivo en exámenes, y alguno en la práctica, en pruebas de ejecución, lo que disminuye la competencia a dos de sus dimensiones y saberes.

En síntesis, las personas docentes confirman lo que el programa de estudios relata, en el sentido de que el enfoque por competencia no se traduce desde la teoría hasta la práctica; siguen implementando sus lecciones en el enfoque tradicional, ya que al no permearse la teoría en sus prácticas (la didáctica), no se logra superar en el marco de referencia, por lo que no se podría esperar que en la práctica exista coherencia entre lo que propone el plan de estudios, las actividades implementadas por las personas docentes y su mediación.

La evaluación en la educación basada en normas de competencia laboral

A continuación, se exponen críticamente los relatos sobre las prácticas evaluativas, en estos se destacan: los relatos docentes, de estudiantes y de las evidencias desde el portafolio.

El relato de las evidencias: el portafolio

En el documento que se entrega a las personas docentes como propuesta base para realizar los portafolios de evidencia, llamado: *Espejo de portafolio* (s.f.), la DETCE plantea que la integración del portafolio es un proceso mediante el cual se recopilan evidencias de acuerdo con la Norma Técnica de Competencia, la cual es evaluada, y por medio de esta se demuestra la competencia de un estudiante.

Según el documento mencionado (p. 2), los aspectos generales del portafolio son:

- Reúne información relacionada con los logros, fortalezas y debilidades del estudiante durante el proceso de evaluación.
- Permite implementar procesos de evaluación formativa, para orientar tanto al docente como al estudiante hacia una toma de decisiones efectiva.
- Facilita la realimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando al mismo tiempo las potencialidades como las debilidades; con esto contribuye con el mejoramiento continuo.
- Es un proceso de recolección de información, sistematización, valoración y toma de decisiones.

Los tipos de evidencia que se recopilan en el portafolio son:

- De conocimiento: el desarrollo de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas, posibilitan al alumno a contar con un sustento cognitivo para un desempeño eficaz.
- De desempeño: referidos a la parte de ejecución, ya sea del conocimiento o de la acción.
- De producto: referentes al resultado de un proceso.

Y pueden ser de cuatro tipos diferentes:

- Indirectas: refieren a las pruebas diagnósticas y actividades cocurriculares o extracurriculares (reportes de terceros, fotos, videos, otros).
- Directas: evidencias de conocimiento (cuestionarios, pruebas escritas y orales), evidencias de desempeño (prácticas de laboratorio o taller, pruebas

de ejecución o pruebas prácticas) y evidencias de producto (productos desarrollados o servicios brindados y hojas e verificación).

- Complementarias: se encuentran incluidas las entrevistas, ensayos y simulaciones.
- Instrumentos de evaluación: están definidos como todos aquellos instrumentos de evaluación, tales como: instrumento de observación del trabajo cotidiano, listas de calificación o instrumentos técnicamente elaborados del trabajo extra clase, listas de calificación o instrumentos que valoran el proyecto y otros instrumentos elaborados, en el anexo 3 se muestra ejemplos de estos documentos.

El portafolio de evidencias es la herramienta mediante la cual los empleadores pueden verificar que el estudiantado ha desarrollado las competencias suficientes para desempeñar una actividad productiva. No obstante, para el mundo empresarial no es necesario el portafolio, este carece de funcionabilidad, porque al contener los instrumentos de evaluación, no demuestra el desarrollo de las competencias, sino la forma en que estas son evaluadas. El problema de la funcionabilidad del portafolio radica en que este no demuestra si la persona estudiante es competente para un puesto de trabajo, así que el propósito se desdibuja al carecer de significado, no se comprende su finalidad y por tanto, no se sabe qué tipo de evidencias deben comprenderlo. Al carecer de propósito el portafolio, ya no cumple su función, pues no evidencia en qué es competente el estudiante, así que en este momento, la empresa no cuenta con un instrumento evaluativo para comprobar

las competencias, aspecto que tampoco preocupa a los empleadores, porque las actividades productivas por realizar dentro de las empresas, fábricas o talleres, requieren de habilidades básicas que pueden ser enseñadas en los mismos puestos de trabajo.

En el proceso de las entrevistas se solicitó a las personas docentes revisar los portafolios de evidencia del estudiantado, los que son completados con instrumentos de evaluación, sobre todo con los exámenes y las rúbricas de valoración del trabajo cotidiano, los extraclase y los proyectos. Esto permite visualizar que las personas docentes no comprenden la utilidad del portafolio de evidencias como medio de recopilación del proceso de aprendizaje, para realimentar el proceso de aprendizaje del estudiante y darlo a conocer a otros externos que deseen comprender cómo se dio, como por ejemplo, los empleadores.

Con el fin de comprender estos procesos, se preguntó a las personas docentes sobre la funcionabilidad del portafolio de evidencias en términos evaluativos; diez de los dieciocho docentes plantearon que no aporta información en términos evaluativos, porque no realimenta ningún proceso. Las siguientes citas muestran lo mencionado por dos docentes:

"A mi criterio no es clara la función del portafolio, por lo que lo hacemos por cumplir, se le incluyen los exámenes, que no permiten dar realimentación del proceso" (profesor 8).

También se señala que:

"No tiene utilidad, se archivan los trabajos o los exámenes, no me da ninguna realimentación, ni a los estudiantes" (profesor 5).

Sumado a los criterios anteriores, afirman las personas docentes entrevistadas, que en un principio se creía que el propósito del portafolio de evidencias era que los empresarios que fueran futuros empleadores, observaran el proceso de desarrollo de una competencia; no obstante, en los años de implementación del enfoque ningún empresario ha visto algún portafolio, porque al parecer, la empresa diseña los contenidos curriculares, y luego se trasladan al aula. En el caso de las empresas nacionales se confía en que las competencias enseñadas permanecen vinculadas o conectadas con las actividades productivas a las que responden, y los empleadores confían en que se enseñe lo necesario para desempeñarse en el puesto de trabajo. En el caso de las empresas extranjeras con sede en el país, realizan exámenes o pruebas para comprobar que las competencias fueron desarrolladas o que el grupo de jóvenes cuentan con estas, por lo que a criterio de estos, estos puestos de trabajo son difíciles de conseguir, ya que plantean unas habilidades como requisitos de entrada, para las cuales no se sienten preparados, es decir, no cuentan con el desarrollo de competencias deseadas para este tipo de trabajos, así que se podría afirmar que aunque el propósito final del currículo sea preparar a las personas estudiantes para el campo laboral, con el fin de que se contribuya al desarrollo económico del país, así como al desarrollo individual de las personas, en términos de satisfacer sus necesidades de vida, este fin último se cumpliría parcialmente porque existirían espacios de trabajo técnicos a los que estos jóvenes aún no pueden aspirar.

El profesor 11 plantea que: *“No tienen ninguna funcionabilidad, antes pensábamos que era para que los empleadores lo vieran, entendieran el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero nunca un empleador ha pedido un portafolio”*.

Por otro lado, las personas docentes refieren que esta técnica es parte del enfoque por competencias; por eso, en años anteriores pensaban que el grupo estudiantil debía llevarlo tal y como lo establecen los lineamientos de la DETCE, sin embargo, ahora el grupo de jóvenes ya no le prestan importancia, porque no comprenden su funcionabilidad y por tanto, se les otorga el porcentaje asignado en la nota contra los instrumentos de evaluación. La importancia que se le resta al portafolio de evidencias, no solo se justifica en la falta de comprensión por parte del estudiantado, sino que las personas docentes tampoco comprenden su finalidad, por lo que en algunas instituciones educativas se ha tomado la decisión de no invertir recursos en su preparación. Plantea el profesor 2:

“El portafolio de evidencias lleva las evidencias directas de evaluación que son prácticamente los exámenes, los estudiantes incluyen algunas rúbricas de evaluaciones de proyectos, pero prácticamente eso, la herramienta no realimenta el proceso, muchos profesores ya no los hacen”.

Cuando se mantuvo la comunicación con el grupo estudiantil, desde su relato se corroboró el de la persona docente, al afirmar que el portafolio de evidencias lo comprenden exámenes, y que para ellos no tiene sentido dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que cuando lo hacen, lo completan con instrumentos de evaluación, otros lo tienen casi vacío y otros no lo llenan. Al existir una falta de comprensión del propósito con el que fue planteado, su

función se ha desvirtuado hasta completarse con evidencias que hablan de capacidades cognitivas de tipo memorístico, porque es lo que se mide en las pruebas escritas. Así dispuesto, el portafolio carece de significado y función dentro de la implementación de la EBNC, ya que no evidencia las competencias desarrolladas y tampoco genera procesos reflexivos del aprendizaje. En esta línea los estudiantes del grupo 1 afirmaron:

“El portafolio de evidencias lo llenamos de los exámenes, para eso sirve para que pongamos las evaluaciones, hay otras especialidades que no los hacen, porque la verdad no sirve de mucho, a quién le va a enseñar uno eso. Se supone que, a los empleadores, pero que va estar uno enseñando las notas”.

De las percepciones docentes y estudiantiles sobre el portafolio de evidencias, se puede afirmar que al no comprenderse a profundidad el enfoque por competencias y la implementación que se espera por parte de la DETCE, no se logra comprender la importancia de la utilización de la herramienta evaluativa, como parte de los procesos de realimentación del desarrollo de una competencia para el estudiantado, y la relevancia de la recopilación de la evidencia para fomentar un proceso de enseñanza y aprendizaje participativo, en donde se empodere al grupo de estudiantes sobre su propio proceso, es decir, se fomente la competencia de aprender a aprender.

Los relatos de las personas docentes: las evaluaciones

En la EBNC se plantea que las prácticas evaluativas se basan en la recolección de evidencias, que permiten valorar los desempeños, los cuales dan cuenta del desarrollo de las competencias y generan espacios para que la persona

docente realmente al grupo estudiantil, cuando estos han o no desarrollado una competencia.

No obstante y como el Reglamento de los Aprendizajes establece como procedimiento para la evaluación una serie de componentes: exámenes, proyecto, extraclase, trabajo cotidiano y portafolio de evidencia, las personas docentes se han amparado en justificar que estos componentes son contrarios a la propuesta de la EBNC, y que por tanto no existe coherencia entre enfoque, planeamiento y prácticas evaluativas, tal y como lo afirma el profesor 18: *“El reglamento de evaluación de los aprendizajes no es coherente con las competencias, hay poca información de las pruebas de ejecución entonces es muy difícil evaluar lo que es práctico”*. Además, otros docentes apuntan que:

“La cantidad de exámenes dependen de las unidades, es flexible, sin embargo, por trimestre tiene que haber dos, ya sean escritas o de ejecución” (profesor 3).

“El desempeño va implícito en el cotidiano. El desempeño del trabajo cotidiano también se coevalúa. El desempeño lo evalúo como proactividad” (profesor 1).

“Una competencia se evalúa por medio de la observación, el programa que da el MEP la evaluación no concuerda con el programa de competencias, a pesar de que dan la escala y dan todo, es muy difícil que yo le diga a usted, que eso se puede meter dentro de lo que es evaluación o los exámenes, porque a mi criterio eso no mide una competencia, yo lo hago observando. Lo que hago es darles la escala y que ellos mismos la completen, y si alguno me pone no lo logro, yo lo llamo y le pregunto que por qué, que dónde es que está fallando y lo trabajo” (profesor 6).

Por otro lado, las afirmaciones anteriores dejan al descubierto que, para las personas docentes, la evaluación se encuentra desligada del enfoque por competencias; no comprenden la noción de desempeño o criterio de

desempeño, y evalúan e imparten sus lecciones tradicionalmente. Afirman que: *“Se evalúan igual por exámenes, se evalúa mucho el trabajo en clase, para mí desde el punto de vista evaluativo no funciona”* (profesor 5).

Respecto a la funcionalidad de los exámenes escritos, el grupo de profesores entrevistados afirman que la única competencia que se puede obtener de estos es la buena memoria, que la evaluación de las competencias se da directamente en el trabajo, en lo laboral, y que no se pueden evaluar directamente, aspecto que posibilita la comprensión en el sentido de que, para el profesorado, evaluar la competencia en clase no es posible, lo que vuelve complejos estos procesos, porque:

“Los procesos evaluativos en general son complicados porque dependen de muchas situaciones, está en la parte sumativa y la parte práctica no sumativa, que son práctica de clase, ahí se valora el proceso y es al final que se les da el promedio, sin embargo la evaluación puede ser objetiva- subjetiva, se podría decir, porque en realidad lo que le interesa al Ministerio ,como tal es la parte sumativa, el chico pasa si ganó la nota, pero hay estudiantes que son excelentes en la práctica pero no son tan competitivos como digamos en teoría, entonces es muy subjetiva en eso. Aunque uno puede hacer ajustes, pero cuando viene bachillerato y la prueba del técnico medio es ahí donde el estudiante demuestra, yo no le puedo decir a Control de Calidad del Ministerio de Educación que este estudiante es excelente haciendo una receta, sin embargo, ellos no evalúan por competencias prácticas sino por competencias teóricas, por tanto, ellos tienen que dar un rendimiento, nota superior a 7, para poder decir es técnico medio o bachiller” (profesor 7).

Otro aspecto por considerar de las prácticas evaluativas dentro de la EBNC es la tarea de las personas docentes de preparar estudiantes para la prueba del técnico medio, donde los aprendizajes y conocimientos son valorados desde una perspectiva memorística, por tanto y según estos, escogen realizar pruebas

escritas para que los estudiantes puedan desempeñarse de la misma forma en la prueba del técnico medio, lo que por un lado justifica la tendencia hacia las pruebas escritas, pero por otro, genera argumentos que permiten que las personas docentes continúen realizando lo que conocen, puesto que es más seguro que aventurarse a cambiar de perspectiva. Al parecer, el grupo de profesores está consciente de que las competencias no se pueden valorar realizando pruebas escritas, sin embargo, como afirman trabajar todavía desde el modelo tradicional, lo lógico es que se siga utilizando el instrumento de medición tradicional. Se podría afirmar que algunas personas profesores se niegan a enseñar bajo modalidades de enseñanza que responden a las dinámicas del mercado, por tanto, siguen trabajando bajo los modelos tradicionales de enseñanza. Otros profesores reproducen parcialmente el modelo por falta de comprensión o por desconocimiento de la EBNC, y también reproducen prácticas evaluativas que no son congruentes con los planteamientos teóricos de la modalidad, pues carecen de herramientas teórico - prácticas para comprender los fundamentos de este enfoque por competencias.

El profesor 9 afirma que:

“Se evalúan las competencias con listas de cotejo, en la que describen los pasos, se ponen los pasos hechos correctamente, los correctos finales, digamos si es una materia práctica, si es una materia teórica dos o tres casos, y que desarrollen todo lo que tenga que ver con la contabilidad o las finanzas, y así los muchachos van viendo todos los pasos y desarrollándolos, y uno evalúa así para ver si todo está claro, luego cuando uno hace los listados de evidencias se pone si sabe o no sabe

hacerlo, si no sabe se pone que día será evaluado nuevamente para ver si ya se sabe hacer”.

En esta respuesta se evidencia que, aunque el programa de estudios plantee que una competencia se tiene, o está en desarrollo, el grupo de profesores interpreta o reduce la lista de desempeños a si la persona estudiante conoce o no, o bien, si sabe o no hacerlo; es decir, que la concepción de que la competencia se desarrolla, todavía no es comprendida a cabalidad.

Partiendo de lo expresado por las personas docentes respecto a las prácticas evaluativas, es obvio una vez más, que no cuentan con una claridad conceptual acerca de lo que plantea el enfoque, y que por tanto, se les hace imposible trascender la aplicación de formas evaluativas tradicionales centradas en lo sumativo, a un énfasis más formativo, que permita realimentar constantemente la labor del estudiante en el desarrollo de sus competencias, como proceso reflexivo fundamental para el logro del desarrollo de estas, así como para la implementación exitosa del modelo.

En este sentido y desde lo planteado por Ibarra, Rodríguez y García (2013) es de suma importancia que visibilizar la necesidad de que se establezcan los niveles de desarrollo de cada una de las competencias planteadas, con su lógica de progresión y las actuaciones asociadas. Puesto que, al sólo estar establecidos los desempeños, las personas docentes y los estudiantes no logran comprender la importancia de las escalas de desempeño asociadas a las competencias propuestas, ya que son estas las que definen si el grupo estudiantil alcanzó o todavía esta pendiente de alcanzar el desarrollo de la competencia.

Desde esta misma perspectiva Ávila y López (2001) describen que para valorar los desempeños es necesario recabar evidencias sobre el grado de avance que cada estudiante logra respecto a los requisitos de desempeño establecidos, no obstante las personas docentes no recaban minuciosamente las evidencias necesarias para establecer el logro de las competencias, aspecto para el cual el portafolio de evidencias recobra un papel fundamental, ya que si se realiza como está normado, permitiría contar con la fundamentación y con las pruebas necesarias que para el establecimiento satisfactorio del logro de una competencia. Así, plantear este cambio de visión sobre la función del portafolio de evidencias, es esencial para que la ejecución del enfoque y sus prácticas evaluativas asociadas sean coherentes.

El relato estudiantil: ¿cómo se evalúa?

El grupo estudiantil afirma respecto a las prácticas evaluativas, que el desarrollo de las competencias es el resultado de la suma de los exámenes, del trabajo cotidiano, del concepto, el portafolio de evidencias, los extraclases y del proyecto, aspectos coherentes con lo planteado por el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes y lo expresado por las y docentes.

Amplían en su relato, que los exámenes son escritos y algunas veces de ejecución; el grupo de estudiantes 1 afirmó: "...a veces hacen de ejecución pero pocas veces, digamos a nosotros nunca nos ha tocado, eso les toca a los de sexto"; en el mismo sentido, los estudiantes del grupo 3 dijeron: "*También hacemos exámenes prácticos pocas veces, como el de la unidad de destrezas tecnológicas, que es en la computadora, pero creo que ese es el único que*

hacemos así, o por lo menos este año”, contrario a lo que plantea el Reglamento, porque en este se afirma que una prueba es escrita y otra de ejecución.

Respecto al trabajo cotidiano, describen que es evaluado por medio de una práctica que se resuelve en clase y que el profesorado, debe avisar con anticipación que ese día el trabajo en clase será evaluado. El grupo de estudiantes del grupo 3 afirmaron que nunca han comprendido cómo se evalúa este trabajo y con base en qué criterios.

Luego, para el proyecto y los extraclases,¹⁹ señalan que son tareas que se desarrollan en la casa y se valoran por medio de rúbricas. Mencionan que en el proyecto se evalúa sobre todo la creatividad. El profesorado no explota el potencial de herramientas evaluativas como el proyecto, los extraclases o el trabajo cotidiano, porque al ser prácticas de ejecución conllevan la posibilidad de observar la integración de la competencia y, por tanto, de evaluarla. No obstante, acuden a las pruebas escritas, que solo permiten valorar lo cognitivo, sustentando la práctica en argumentaciones sobre que es necesario que la prueba contenga criterios de validez objetiva.

A criterio de los estudiantes, las prácticas evaluativas están centradas en los exámenes, ya que:

“Acá nos evalúan prácticamente solo con exámenes, digamos practicamos una receta, pero al final el examen es sabérsela de memoria” (estudiantes 3).

¹⁹ Los extraclases son tareas cortas para realizar en la casa, se realizan dos por trimestres y tienen un valor de 5% en la nota final.

Los exámenes son teóricos, pudiendo ser teórico - prácticos, es decir, escritos y de ejecución, o solamente pruebas de ejecución. Es importante dejar al descubierto que, tal y como afirmaron las personas docentes, el estudiantado siempre tiene la mirada en los exámenes que generan el peso en el porcentaje de la nota, lo que genera que los procesos formativos pierdan relevancia, y que por tanto, los docentes dejen de implementar estas realimentaciones del proceso, y así los estudiantes afirman que no saben qué son los desempeños ni la progresión lógica de estos, ni qué es ser competente, o que: *"Nunca nos han dicho si hemos logrado desempeños o si somos competentes en algo"* (estudiantes 3).

Si se parte de la afirmación realizada por el colectivo de estudiantes 3 se podría plantear que al no comprender las personas docentes que la evaluación por competencias está basada en el establecimiento de los niveles de desarrollo y de acuerdo a la progresión lógica de las actuaciones o desempeños asociados a estos, no se podría aspirar a que el grupo estudiantil lo comprenda, ya que no se puede transmitir algo que no se comprende. Y por tanto, la no comprensión de la EBNC por parte de las personas docentes es transmitida al estudiantado, coartándoles la significación de lo que estudian y el entendimiento de las formas en que desarrollan sus aprendizajes, careciendo de significado el entorno inmediato de ambos, docentes y estudiantes, no permitiéndoles significar su espacio bajo ninguna noción, lo que no les permite pensar y reflexionar sobre su vida cotidiana dentro de la institución educativa y re significarla en sus vivencias personales.

Las afirmaciones de los estudiantes 3 confirman que en los procesos de aula hay un énfasis en el saber hacer, por ejemplo:

“Nosotros practicamos cuando tenemos que preparar una receta la hacemos y el profesor supervisa y nos corrige el uso de los cuchillos o los cortes, la preparación, en eso pasamos” (estudiantes 3).

Así, al darle énfasis a practicar procedimientos para lograr aprender destrezas respecto a algo, el espacio de aula como tal, se convierte en una réplica del espacio laboral, en donde se enseñan conductas necesarias para insertarse en las dinámicas de una organización y, por tanto, en las lógicas, mecanismos y valores de la nuevas configuraciones de las sociedades de la información, lo que conlleva a educar sujetos que se definen y significan en tanto su Yo se define en la dinámica del consumo.

Además, al no lograr las personas docentes generar en el aula un dispositivo que posibilite que cada alumno sea dueño de su propio proceso de desarrollo de las competencias y se eduque para saber vivir en el mundo como un ciudadano responsable, paralelamente realizando procesos reflexivos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y las formas que se evalúan, el estudiantado seguirá enfocado en pensar que los exámenes son el elemento fundamental, y que su atención debe estar puesta en este lugar, por tanto, se hace necesario que las personas los docentes comprendan la importancia de las evaluaciones de proceso y formativas dentro de la EBNC, con el fin de que se le reste valor a lo numérico y se enfatice en el logro de los desempeños que llevan a desarrollar una competencia, tomando en cuenta los niveles de la competencia y la lógica de progresión estas, ya que de lo contrario y debido al

carácter integrador de las dimensiones que la comprenden se valorarían, tal como se hace, solo aspectos de la competencia.

Así, y desde la perspectiva de que las personas docentes lo que comunican al grupo de estudiantes es que ya aprendieron o que ya desarrollaron la competencia, y que no se genera un proceso reflexivo sobre lo que se ha aprendido y cómo se ha logrado, por un lado porque es el mismo profesorado el que no comprende cómo se logra y porque ellos mismos no reflexionan sobre cómo se aprende, cómo influyen las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre su propio papel dentro del aula y como docentes, es decir, poseen una carencia de una comprensión de su capacidad de ser en el mundo, sobre su subjetividad (noción de sujeto), y es ahí donde subyace la falencia de análisis sobre sus propias vidas y sobre ser docentes de Educación Técnica y enseñar bajo la EBNC, no hay un horizonte de significación, en el sentido de que no generan por sí mismos una comprensión de su lugar en el mundo, en términos de Delors (1996) de ese saber en el mundo.

Al no comprender o entender cuál es ese lugar que ocupan en el mundo, al no significarse, enseñan a las personas estudiantes, la misma carencia de reflexión, tanto así, que estos últimos no se preguntan a sí mismo qué y cómo aprenden, lo que se ve reflejado en la falta de profundidad de sus relatos, en la falta de comprensión de lo que sucede en las aulas, para estos los procesos de aula sólo suceden, no hay posibilidad de generar en colectivo, como grupo

estudiantil, un pensamiento crítico sobre lo que se vive, sobre la responsabilidad que conlleva ser en el mundo y en el contexto en que habita.

Este fenómeno no sólo se da porque las personas docentes carezcan de la misma comprensión, de la misma carencia de significado, sino porque es de interés en el sistema político económico, que esto suceda, porque para el mercado no importa cómo se es formado, sino y todo lo contrario, lo que la persona es capaz de hacer y de ejecutar, que beneficie el mundo empresarial, en términos de crecimiento económico.

Por tanto, la carencia de significado de docentes y estudiantes, así como la falta de comprensión crítica sobre la EBNC y de profundidad en los relatos, devela que el plan de estudios carece de su propia propuesta de mundo, existe una falencia fundamental que radica en plasmar la necesidad del aprender a aprender como competencia fundamental para ser en el siglo XXI, tomando en cuenta que esta competencia generaría pensamiento crítico y análisis sobre el propio contexto, y cómo se vive y se es en este, es decir. Las personas tendrían la capacidad de hablar y significar su mundo, así como sus vivencias personales y laborales, más allá de sólo involucrarse en las lógicas de consumo propuestas por la globalización.

En síntesis, el capítulo IV de la presente investigación realiza un análisis valorativo de los hallazgos generados en torno a las prácticas evaluativas, este lo comprenden la suma de los diversos relatos, terminando de conformar la narrativa en torno al tema.

Se comprueba que lo pensado por la investigadora en un principio no corresponde con las narrativas planteadas para este grupo de docentes y estudiantes, ya que las prácticas evaluativas no son el único elemento que genera que la implementación del enfoque por competencias en la educación técnica costarricense no sea exitosa. Por el contrario, existe una suma de elementos argumentados en este capítulo, tales como: la teoría que fundamenta la EBNC, la cual coincide con la forma tradicional del planteamiento de objetivos de aprendizaje, y que no permite que las personas docentes rompan con su marco de referencia de cómo planear su clase. Los programas de estudio tampoco permean en su totalidad el modelo, lo que impide a docentes y estudiantes visualizar el enfoque, y finalmente, la falta de comprensión de cómo es coherente el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes con la propuesta de la EBNC.

Por tanto, la EBNC se encuentra todavía en una etapa de transición, por lo que presenta un híbrido constituido por algunos elementos del enfoque por competencias, junto con toda la experiencia del modelo tradicional de educación que se ha implementado por décadas.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

“...aprendizaje... Es a la vez el proceso y el resultado de ese proceso; un medio tanto como un fin; una práctica individual tanto como una empresa colectiva. El aprendizaje es una realidad multifacética cuya definición depende del contexto. Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza constituyen preguntas esenciales tanto para el desarrollo de los individuos como de las sociedades.”

UNESCO²⁰

Se presenta una reflexión general sobre el proceso de investigación, a manera de consideraciones finales en torno al tema. Posterior a este apartado se expone una serie de recomendaciones dirigidas a diferentes actores que son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje en la EBNC.

Conclusiones

Es necesario preguntarse por la noción del ser humano al plantear un proyecto educativo país. La visión de la educación con implicaciones laborales y productivas configura una forma de ser en el mundo, la cual implica además una perspectiva del desarrollo social y de proyecto país. Es preciso revisar las implicaciones sociales que tiene la fundamentación del modelo de la EBNC, y reformular esta hacia un enfoque más integral de las competencias, con el fin de que se pueda reflexionar en un sujeto que con sus habilidades haga frente a las necesidades que plantea la sociedad del conocimiento para el desarrollo humano, económico y social.

La educación, en tanto un aprendizaje con una intencionalidad, cuenta con un propósito explícito; conlleva a una noción de ser humano que permea las

²⁰ (UNESCO, 2015, p. 17).

relaciones en lo social y lo laboral, en lo público y lo privado; por tanto, las políticas educativas y las modalidades que las acompañan conducen a pensar acerca de la concepción de ser humano que se requiere para la construcción colaborativa de un contexto de justicia social en el mundo, visto desde la perspectiva del bien común humano, o bien, uno desde la perspectiva del desarrollo y progreso de un país. Así, reflexionar sobre el aprendizaje desde esta perspectiva, es una tarea esencial para todas las personas actoras del proceso educativo.

Desde tal abordaje, las prácticas evaluativas también conllevan intrínsecamente una noción de ser humano, por tanto, las que se centran en lo sumativo (medición) se concentran en concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el logro y el castigo, no en pensarlo como un proceso que se desarrolla para que los individuos cuenten con herramientas que les permitan enfrentar la vida, tanto individual como colectiva y construir sus propios saberes respecto al mundo desde una comprensión profunda de lo que significa ser con los demás y ser en el mundo, con la sentido de responsabilidad que esto implica. De esta forma y desde una perspectiva de corte formativo, evaluar desde las competencias implicaría establecer los niveles de desarrollo de cada competencia, para luego establecer los desempeños o aspectos que refieren a la habilidad por desarrollar que implica una puesta en práctica o actuación. Disponer de esta forma las competencias por alcanzar, implicaría que las personas docentes cuenten con una especificación ordenada y sistemática de

las competencias, las actuaciones asociadas o desempeños y la progresión lógica respecto a cada nivel establecido para las mismas.

Perspectiva general

La investigación surgió por la inquietud que genera el tema de las competencias y más aún de sus prácticas evaluativas en la modalidad educativa de la educación técnica costarricense. Desde el relato de las personas docentes, el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes normado por el MEP, al no contemplar la especificación del enfoque por competencias, generaba una disonancia en la implementación de la EBNC, sin permitirles evaluar coherentemente el enfoque por competencias.

No obstante, desde el proceso investigativo no se logra evidenciar el planteamiento mencionado, ya que el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes es lo suficientemente amplio para dar cabida a prácticas evaluativas alternativas y requeridas al evaluar las competencias de los jóvenes que estudian bajo la EBNC, porque posibilita plantear pruebas escritas y de ejecución, valorar el trabajo cotidiano, formular proyectos centrados en la ejecución y valorar el portafolio de evidencias, por tanto, se hace necesario que las personas docentes realicen un proceso reflexivo en donde se busque la coherencia entre las prácticas evaluativas y el reglamento de evaluación de los aprendizajes.

Partiendo de este hallazgo respecto a las prácticas evaluativas, se dilucida una nueva hipótesis de trabajo para futuras investigaciones; se plantea que la teoría que fundamenta la EBNC no permite que se trascienda a un enfoque de las

competencias más integral, ya que al estar centradas en lo procedimental, que responde a los mercados laborales emergentes, las personas docentes no perciben un cambio trascendente desde el enfoque tradicional, que respondía de la misma manera al sector económico, lo que termina por permear las prácticas evaluativas de corte sumativo, preponderantes en el enfoque anterior de la educación técnica.

Al no reconocer, percibir y comprender las personas docentes la diferencia entre modalidades educativas, planean, median y evalúan las actividades de la especialidad que imparten bajo la modalidad tradicional, que es lo que conocen. Esto se conjuga con la falta de comprensión conceptual acerca de lo que es una competencia, y la forma de desarrollarla en el aula y evaluarla.

La mayor dificultad en la implementación de la EBNC parte de su fundamentación conceptual, al no generar una perspectiva diferenciadora en las personas docentes respecto a la educación técnica tradicional, puesto que el énfasis sigue estando en lo procedimental y el contexto de aula no tiene por qué diferenciarse. Además, el propósito de la educación técnica sigue siendo el mismo: generar individuos con ciertas capacidades para asumir actividades productivas en los mercados laborales, que impulsen el desarrollo económico del país.

Es preciso desarrollar un proceso reflexivo sobre el enfoque en todos los niveles: fundamentación teórica y práctica, implementación y resultados, con el fin de que se logre concretar un proceso comprensivo al preguntarse sobre la contribución que se realiza al desarrollo social, a la conformación de sociedades

más equitativas, con ciudadanos capaces de comprender su entorno y su lugar en el mundo, visibilizando los contextos y las identidades, los sentidos personales y el ético, así como el desarrollo sostenible.

Las preguntas que se planteen deben lograr superar la vinculación que existe entre la EBNC y las necesidades del país de tener recurso humano capacitado, que se desempeñe en el nuevo y creciente sector de servicios, en procura de garantizar un desarrollo humano más integral, que desarrolle capacidades y habilidades de pensamiento crítico y científico, e incorpore el tema de los derechos humanos, así como la construcción de un colectivo ciudadano, para hacer frente como país a los desafíos de los desarrollos tecnológicos y de la sociedad del conocimiento, así como del cambio climático y de modelos económicos insostenibles

Por tanto, es necesario dejar al descubierto que pensar en una educación que responde al mercado laboral, genera unas nociones de mundo que permean las formas de vida de las personas y, por tanto, el desarrollo de un país, es decir, que la educación tecnicista desarrolla individuos con una perspectiva mediada por un mundo laboral asociado a lo técnico, y un ser humano ligado al consumo y que es (desde la perspectiva del ser), en tanto participa en las dinámicas del mercado.

Desde la pregunta de investigación, se puede afirmar que respecto interrogante, la cual cita: ¿De qué manera se evalúan las competencias?, las competencias en las diversas especialidades de Educación Técnica se evalúan fundamentalmente con pruebas escritas, lo cual genera que solo se valore una

sola dimensión de la competencia: la cognitiva, dejando de lado el supuesto de que las competencias se deben valorar en sus tres dimensiones y en la integración de las mismas, lo cual remite a evaluar la competencia en su actuación. Dicho aspecto refleja la ausencia de coherencia de las prácticas evaluativas y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes normado por el MEP, ya que como se mencionó anteriormente este permite que se realicen prácticas evaluativas alternativas, en el sentido de que las personas docentes pueden realizar pruebas de ejecución, proyectos o valorar las actuaciones en clase en el trabajo cotidiano. No obstante, y respecto a la segunda interrogante, ¿Cómo se desarrollan los procesos graduales en el desarrollo de competencias propuestas por la educación técnica costarricense? queda pendiente desde la DETCE reflexionar sobre la construcción de las competencias, sus niveles de desarrollo, las actuaciones o desempeños relacionados y su progresión lógica. Ya que los planes de estudio, planteados por esta Dirección cuentan con escalas de progresión en términos de desempeños, no obstante, estas no son utilizadas por las personas docentes y para el grupo estudiantil carecen de significado, ya que no comprenden que son parte del proceso de realimentación y valoración del desarrollo de las competencias planteadas por los planes de estudio, según la especialidad que cursen. Por tanto, se puede afirmar que hay por parte de docentes y estudiantes un desconocimiento de lo que es una escala de progresión del desarrollo de una competencia.

La última interrogante planteada, ¿De qué manera se mejoran los procesos de construcción y evaluación de una competencia?, permite retomar el tema de la

necesidad de revisar la teoría que fundamenta la EBNC, ya que la planteada por Ávila y López (2001) no permite que se trascienda a un enfoque por competencias más integral, sistémico y basado en las teorías constructivistas, reflexión que permitiría que las personas docentes logren una mejor comprensión conceptual y práctica sobre qué es una competencia, cómo se desarrolla y cómo se evalúa.

Aportes de la investigación

Esta investigación pone al descubierto las nociones y prácticas evaluativas bajo el enfoque de competencias de la educación técnica costarricense, sus enfoques y perspectivas, y la noción de ser humano asociada a la propuesta generada por estos.

Además, aporta al campo de la investigación en el tema, un recorrido conceptual en donde se recopilan diversas nociones de competencias que visualizan otras propuestas o enfoques mucho más integrales, según perspectivas constructivistas o socioconstructivistas. Desde la teoría, se concibe que no existe un solo enfoque por competencias, sino que, por el contrario, se basan en una conceptualización fundamental e inspiran en las diferentes pedagogías, ya sea con enfoques de corte constructivista, conductista, laboral u holístico.

El camino andado permite comprender que las competencias enseñadas bajo la EBNC pertenecen a un modelo de escuela pública incapaz de renovarse en la sociedad del conocimiento, por ejemplo, las tecnologías digitales han sido parcialmente incorporadas, lo que hace que la brecha social entre las

poblaciones que pueden consumir educación tecnológicamente de avanzada, y las que debe educarse en los colegios técnico profesionales crezca, reconociendo que en términos de Puiggrós y Gagliano (2004), los saberes socialmente productivos permean solo la EBNC, de manera que el proyecto social y económico solo alcanza a ciertos sectores sociales.

Se esclarece que las competencias desde la academia y desde el mercado, significan cosas diferentes, sin embargo, en los fundamentos conceptuales de la EBNC existe una omisión sobre esa discrepancia, y desde esta perspectiva el currículo se está empezando a transformar, en el sentido de que se toma como énfasis el fortalecimiento de las habilidades orientadas a un mercado de trabajo cambiante y lleno de incertidumbres.

Al permear al currículo estas discrepancias y sus referentes conceptuales, las personas docentes no logran desligarse en su pensamiento y comprensión de lo laboral, y su falta de comprensión sobre el enfoque no les permite romper los marcos de referencia contruidos por la educación tradicional, y por tanto, el enfoque no consigue una implementación global, tal y como fue concebido, lo que se traduce finalmente a todos los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la pedagogía, el currículo, la didáctica y las prácticas evaluativas.

A esta falta de comprensión y su correspondiente implementación parcial, se suma la disposición de los componentes en el programa de estudio, los cuales muestran una vinculación que le da sentido, a pesar de que la manera en que se encuentran concebidos, se aleja del enfoque por competencias, lo que

abona en favor de la falta de comprensión de las personas docentes sobre el enfoque propuesto y los procesos de enseñanza y aprendizaje que lo acompañan, así como la forma en que se evalúan.

Finalmente, respecto a las prácticas evaluativas que proponen las personas docentes en el marco de sus actividades de aula, se continúa con la concepción tradicional de la evaluación, generando prácticas evaluativas centradas en medir, que no muestran coherencia con el enfoque, en parte porque no se generan espacios para que el grupo de estudiantes puedan realimentar las prácticas docentes, ya que los primeros perciben y comprenden a cabalidad la disonancia entre la clase centrada en lo procedimental y el examen escrito. Ejemplo de esto es la eliminación del portafolio de evidencias en algunos colegios, ya que a criterio de las personas docentes, no aporta a la formación y desarrollo de las competencias en el estudiantado, elementos que apoyan una de las principales conclusiones de esta investigación: que las personas docentes no comprenden del todo, o tienen una comprensión parcial del enfoque planteado por la EBNC. Existe un desconocimiento desde los fundamentos teóricos y metodológicos, sobre el currículo, la didáctica y las prácticas evaluativas.

Implicaciones teóricas y metodológicas

El análisis teórico realizado desde la construcción de los relatos como método de interpretación basado en la hermenéutica planteada por Ricoeur (2003), permitió establecer un punto de partida significativo respecto al enfoque por competencias: que este enfoque no responde a una sola teoría ni a una sola

perspectiva, sino que hay múltiples enfoques por competencia, los cuales parten de diferentes nociones del ser humano, de lo social y de lo económico.

Dicho hallazgo permite establecer un punto de partida importante en torno al análisis del tema, ya que al no haber una sola perspectiva que respalde el enfoque, se genera una reflexión en torno a la fundamentación epistemológica de la EBNC, la cual permite postular la necesidad de una discusión por parte de las autoridades del MEP acerca de la visión de la educación técnica y el aporte a la construcción de una sociedad más justa, que responda a las necesidades planteadas por los avances científicos y tecnológicos de la sociedad del conocimiento, de sujetos más críticos, capaces de dar respuesta a los mundos dinámicos y cambiantes introducidos por la globalización.

Así, más allá de lograr determinar las necesidades de capacitación de las personas docentes que imparten especialidades técnicas en torno a la concepción de lo que es una competencia, cómo se enseña y cómo se evalúa, se logra dilucidar la necesidad de generar un espacio participativo de análisis acerca de los resultados derivados de la implementación de la EBNC y su futuro.

Lo anterior posibilita valorar y crear nuevos puntos de partida que propicien mundos más justos y equitativos, en el sentido de que las brechas sociales se acorten partiendo de proyectos educativos inclusivos, generadores de seres humanos integrales, con las capacidades y habilidades necesarias para enfrentar críticamente la mercantilización de la vida cotidiana.

Implicaciones para estudios posteriores

Los principales aportes de esta investigación tienen una serie de implicaciones para estudios posteriores, en el sentido de que logra visualizar la importancia del tema a nivel nacional, pretendiendo abrir un espacio de discusión sostenida, donde se realicen otras investigaciones que aporten desde más perspectivas y campos disciplinares.

Asimismo, se genera un primer acercamiento al tema, lo que permite dejar al descubierto muchas interrogantes que precisan ser abordadas constantemente. También es necesario que se puedan generar otras perspectivas a la revisión curricular planteada como requerida, producto de la investigación, con el fin de que se determine si ese es el rumbo que conviene para el desarrollo social costarricense.

Por otro lado, se aporta una innovación en términos del método utilizado para interpretar la información, lo que permite que se realicen estudios posteriores desde la misma perspectiva con la que se analizaron los datos recabados en el seno de la investigación, esto es, desde la hermenéutica. Por tanto, se brinda un método para construir narrativas a partir de relatos, lo que facilita visualizar la forma en que se relaciona toda la discursiva.

Finalmente, ofrece bases para que otros ministerios de Educación en el ámbito latinoamericano, con propuestas o modalidades educativas similares, reflexionen acerca de los aspectos planteados en las investigaciones y generen estudios críticos sobre sus propios enfoques.

Recomendaciones

Las recomendaciones finales de la investigación se dirigen a las principales audiencias interesadas en los hallazgos expuestos sobre las nociones de competencia y prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencia, de varias especialidades de educación técnica costarricense.

Ministerio de Educación Pública

Al ser la DETCE una división del MEP, las recomendaciones se dirigen a esta entidad, como máxima institución que vela por la educación en Costa Rica, específicamente en cuanto a sus fundamentos y perspectivas:

- a) Realizar una revisión integral de la fundamentación teórica de la EBNC, la propuesta epistemológica de la educación basada en normas de competencia laboral, con el fin de que el modelo responda a una noción de competencia más integral y más centrada en el estudiante, permitiendo incluir y responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, a saber, sujetos críticos capaces de responder a los múltiples desafíos del entorno, como ciudadanos activos que colaboran a la construcción de su contexto. Dentro de esta revisión integral no se pueden quedar relegadas las prácticas evaluativas, dándole especial énfasis a una reflexión acerca de la conceptualización que realizan las personas docentes sobre las estrategias de evaluación y los instrumentos que las acompañan.
- b) Fortalecer la capacitación docente en cuanto a la EBNC y las prácticas evaluativas que la acompañan, ya que el reglamento lo respalda; es necesario actualizar y generar más acciones relacionadas con el desarrollo

- profesional docente de quienes laboran para la DETCE como profesores de una especialidad técnica, para que comprendan la fundamentación teórica, la implementación del modelo y sobre todo, la implementación de prácticas evaluativas coherentes con este.
- c) Crear de un observatorio nacional sobre la educación basada en competencias; la apertura de un espacio que facilite información actualizada a la ciudadanía sobre la implementación del enfoque y sus resultados, permitirá a las personas docentes y estudiantes, encontrar datos que agilicen una apropiación de la modalidad educativa, particularmente en términos de mediación pedagógica y evaluación. La construcción de dicho espacio se potenciaría si se realiza en alianza con otras instituciones de Educación, como las universidades, por ejemplo.
 - d) Generar una guía de consulta básica sobre la EBNC; las personas docentes carecen de información oportuna al respecto, lo cual hace imprescindible la existencia un manual o guía que pedagógicamente las anime a reflexionar y conocer sobre las competencias, los desempeños, la forma en que se evalúan y se planea.
 - e) Implementar una evaluación de los resultados de la propuesta y sus implicaciones sociales; es fundamental contar con realimentaciones objetivas que permitan reflexionar sobre las fortalezas y aspectos por mejorar del programa, con el fin de que permeen el currículo para optimizar la calidad de la educación, e influir en la educación de sujetos que

contribuyan al desarrollo social del país, como ciudadanos activos que colaboran para construir un espacio justo socialmente.

- f) Definir, por cada uno de los programas, la progresión de las competencias y las competencias finales a las que se apunta en cada especialidad, en términos de perfil de salida; deberían estar definidas en sus dimensiones, actividades claves, criterios por desempeño y su nivel, además de los saberes asociados.
- g) Aprovechar el recurso humano capacitado a lo interno del MEP, para la actualización profesional constante en el tema del enfoque por competencias; se podría realizar a nivel del Ministerio, un proceso de identificación sobre saberes internos, con el fin de que estas personas generen estrategias de actualización profesional.
- h) Solicitar a las facultades de Educación del país, que incorporen en sus programas de estudio los enfoques por competencias y las prácticas evaluativas asociadas a estos, en procura de que las personas docentes nuevos cuenten con conocimientos al respecto cuando se incorporen a su labor, y además, mediante la educación continua puedan ofrecer cursos de actualización.

Directores de colegios técnicos profesionales

Las recomendaciones dirigidas a los directores de los colegios técnicos están pensadas a partir de sus posibilidades de incidencia en la temática:

- a) Generar espacios de intercambio de experiencias docentes; a lo interno de las instituciones educativas podrían existir espacios donde las personas

docentes compartan saberes, en el sentido de que reflexionen sobre experiencias en el aula, en cuanto a planeamiento y prácticas evaluativas.

- b) Realizar acciones de actualización profesional a lo interno de los colegios; en el seno de las instituciones educativas se podrían generar espacios donde se aproveche la experiencia de profesores, ya que estos podrían compartir sus conocimientos con el grupo de profesores que cuentan con poca experiencia, y desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje entre pares.

Profesores de colegios técnicos profesionales

El profesorado es responsable de su desarrollo profesional docente, por lo que la recomendación fundamental en este sentido gira en torno a que realicen cursos virtuales o bimodales con otras instituciones, sobre el enfoque por competencias y su implementación, para que se mantengan actualizados sobre el tema.

Además, conviene promover la participación colaborativa entre ellos, con el fin de generar puestas en común acerca de conocimientos sobre: fundamentos del enfoque, planeamiento, mediación pedagógica y prácticas evaluativas.

Por otro lado, pueden empoderar al estudiantado para que hagan efectivo su derecho a espacios de participación dentro del colegio, vinculados con sus interrogantes sobre la implementación del modelo.

Estudiantes de colegios técnicos profesionales

Dentro de la concepción epistemológica de los enfoques por competencia, el grupo estudiantil conoce sus espacios de participación en la institución educativa, ya que se cuenta con un lugar para que sus dudas relacionadas con sus vivencias de aula, sean evacuadas. Además, este intercambio es fundamental en la reflexión que las personas docentes deben realizar sobre su labor docente y las prácticas evaluativas asociadas a estas.

Para investigaciones futuras

Se presentan algunas recomendaciones para investigaciones futuras sobre el tema:

- a) Al seleccionar docentes que participen como informantes, es preciso establecer como criterio de inclusión al menos cuatro años de práctica profesional, ya que existe una relación entre experiencia y conocimiento sobre el tema.
- b) Realizar una investigación que profundice a lo interno de cada especialidad en las nociones de competencia y las prácticas educativas, con el fin de crear un perfil específico por especialidad.

Bibliografía

- Araya, M. (2011). *Diagnóstico curricular y propuesta del perfil profesional por competencias de la Licenciatura en Educación Comercial*. San José: Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Planificación curricular para optar por el grado y título de Maestría profesional en Planificación Curricular.
- Arce, D. (2011). *Los trabajos finales de graduación en las maestrías de Computación e Informática, Economía, Sociología e Ingeniería Mecánica de la Universidad de Costa Rica: Elementos para el análisis y la reflexión*. San José: Trabajo final de investigación sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Evaluación Educativa para optar por el grado y título de Maestría Profesional en Evaluación Educativa.
- Ávila, G., y López, X. (2001). *Educación basada en normas de competencia*. San José: INA.
- Badilla, L. (2002). *La evaluación del discurso educativo Programa Mujer, Salud y Desarrollo Centroamérica. Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud*. San José: Tesis para optar por el Doctorado de Educación. Universidad de Costa Rica.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning- América Latina 2004/2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata.
- Cabrerizo, J., Rubio, M., y Castillo, S. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Castells, M., Flecha, R., Giroux, H., Macedo, D., y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: PAIDOS.
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- CERI DeSeCo. (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*. Obtenido de DeSeco Project: www.deseco.admin.ch
- Chacón, D. (2011). *Propuesta de evaluación del desempeño, basada en competencias para el Instituto Nacional de Aprendizaje, Unidad Regional Pacífico Central*. San José: Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la comisión del Programa del Estudios de

Posgrado en Administración y Dirección de Empresas para optar al grado de Maestría Profesional en Administración y Dirección de Empresas.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (versión resumida)*. Recuperado el 19 de Abril de 2013, de Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (marzo de 1996). *UNESCO*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>

Competencias en la Educación Superior políticas hacia la calidad. (2006). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Consejo de Educación Superior de Costa Rica. (1994). *Ministerio de Educación Pública*. Recuperado el 22 de noviembre de 2015, de <http://www.mep.go.cr/politica-educativa>

Consejo Superior de Educación. (2006). *Acta ordinaria N° 50 -2006*. San José: República de Costa Rica.

De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Delgado, W. (2007). *Propuesta curricular para la Maestría profesional en Ciencias de la Educación con énfasis en la Adiministración Educativa basada en competencias*. San José: Trabajo final de investigación

aplicada sometido a la consideración del Programa de Estudios de Posgrado en Educación para optar por el grado de Magíster en Administración Educativa.

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: Santillana, S.A.

Dewey, J. (1937). *Experiencia y educación*. Heredia: Universidad Nacional.

Díaz, A. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII, 7-36.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en la educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3-24.

Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras - MEP. (s.f.). *Espejo de Portafolio*. San José: Ministerio de Educación Pública.

Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras Ministerio de Educación Pública. (2011). *Oferta Educativa de la Educación Técnica Profesional en las modalidades de Agropecuaria, Industrial, Comercial y Servicios*. San José: MEP.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Escudero, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 65-82.

- Esquivel, M., Madrigal, R., y Morales, D. (2000). *Fundamento epistemológico de las competencias*. San José: MEP. Proyectos Empleos 2000.
- Figueroa, L. (2009). Curriculum, ética y valores. En B. Orozco, *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México* (págs. 169-189). México: Plaza y Valdez Editores.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. México: Editorial Morata, S.L.
- Foster, D. (11 de Octubre de 2013). Sobre la implementación de a EBNC en las aulas. (S. Camacho, Entrevistadora).
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fundación Omar Dengo. (2011). *Informes de asesoría y seguimiento*. San José: Fundación Omar Dengo.
- Gadamer, H.-G. (2001). *Antología*. Salamanca: Ediciones Sígueme, S.A.
- Gimeno, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gobierno de Costa Rica. (7 de noviembre de 1949). *Constitución Política de Costa Rica*. San José, Costa Rica.
- Gobierno de Costa Rica. (25 de setiembre de 1957). *Ley Fundamental de la Educación*. San José, Costa Rica.
- González, E., Herrera, R., y Zurita, R. (2009). Formación basada en competencias: desafíos y oportunidades. En C. I. CINDA, *Diseño*

- Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior* (págs. 21-31). Santiago: Alfabetas Artes Gráficas.
- González, L., Calvo, S., y Pérez, G. (2006). *Evaluación de los aprendizajes, aplicando la metodología por competencias*. San José: Organización de Estados Americanos.
- González, M., Venegas, P., y Madrigal, R. (2006). *Proyecto Hemisférico. Desarrollo de competencias en la mediación Pedagógica*. San José: Organización de Estados Americanos.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. San José: PrintCenter.
- Harding, S. (1987). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hoffman, N. (2017) *Looking at the Swiss VPET System from the USA: Admiration and Adaptation*. Zürich: Center for the Economics and Management of Education and Training Systems.
- Ibarra, M., Rodríguez, G., y García, E. (2013). *Catálogo de competencias transversales a la evaluación. DevalSimWeb*. Cádiz: Alfa III (2011)-10.
- Irigoyen, J., Yerith, M., y Acuña, K. (2011). *Competencias y Educación Superior*. Vol. 16, Num. 48, pp. 243-266.

- Jiménez, J. (2008). *Las competencias genéricas en el posgrado de la Universidad de Costa Rica*. San José: Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Evaluación Educativa para optar al grado de magister en Evaluación Educativa.
- Kant, I. (2004). *Tratado de pedagogía*. Bogotá: Ed. Rosaristas.
- Madriz, L. (1998). *Análisis de factores que determinan la Oferta de especialidades en Educación Técnica en el Colegio Técnico en el Colegio Técnico Profesional de la Suiza*. San José: Tesis de Maestría. Escuela de Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.
- Mainieri, A. (2009). *La formación de los profesionales de la educación técnica profesional costarricense en especialidades no tradicionales y la correspondencia con los requerimientos de los empleadores, desde la perspectiva de los actores sociales un fundamento para el cambio*. San José: Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de posgrado en el Programa Latinoamericano del Doctorado e Educación para optar al grado de Doctor en Educación.
- Maldonado, M. (2006). *Competencias: método y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Marco, B. (2008). *Competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea, S.A.

- Mejía, C. (2010). Las teorías críticas y las pedagogías crítica. Fundamento de la educación popular - Hacia una agenda de futuro. *Revista Lationamericana de la educación y política*, 26-43.
- Mena, A. (2010). *Competencias docentes para la enseñanza de la Química. Algunos elementos para su evaluación*. San José: Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Evaluación Educaativa para optar por el grado de Magíster en Evaluación Educativa.
- Meyer- Adams, N., Potts, M., Koob, J., Dorsey, C., y Rosales, A. (2011). Educational assessment from learning outcomes to competencies: One program's transition. *Journal of Social Work Education*, Vol. 47, N° 3.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes 2009*. San José: MEP, Decreto N° 35480-MEP del 10/8/2009.
- Ministerio de Educación Pública, Departamento de Educación Técnica. (2009). *Especialidad: Ejecutivo para Centros de Servicios. Diseño curricular bajo el Modelo de Educación basada en Normas de Competencias*. San José: Aprobado por el Consejo Superior de Eduación, Sesión 03-2009, acuerdo 03-03-09 del 21 de enero, 2009.
- Mora, S. (2012). *Evidencias de validez de los resultados de la prueba nacional de técnico medio de la especialidad de diseño gráfico*. San José: Trabajo final de investigación aplicada sometido a consideración de la Comisión

del Programa de Posgrado de Evaluación Educativa para optar al grado y título de MAestría Profesional en Evaluación Educativa.

Moreira, M. (2010). Abandono de la narrativa, enseñanza centrada en el alumno y aprender a aprender críticamente. *III Encuentro Nacional de Aprendizaje Significativo* (págs. 1-11). Sao Paulo: Instituto de Física - UFRGS.

Muñoz, L. (2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 - 30.

Muñoz, L. (15 de Febreo de 2015). *Educación y desarrollo económico en Costa Rica. Apuntes para la discusión*. Recuperado el 25 de octubre de 2015, de Observatorio de la Educación Nacional y Regional: <http://observatorio.inie.ucr.ac.cr/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (27 de noviembre de 2015). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Obtenido de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Picado, M. (2006). *Un acercamiento a la evaluación cualitativa a partir de algunas de sus aristas metodológicas*. San José: Universidad de Costa Rica.

- Programa Estado de La Nación. (2010). *Decimosexto Informe Estado de la Nación y Desarrollo Humano Sostenible*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Puiggrós, A., y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Renold, U. (2017) *Analytical Framework: Comparing VET Systems Lecture 1*. Zürich: Center for the Economics and Management of Education and Training Systems.
- Ricoeur, P. (2003). *I Tiempo y Narración*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Ricoeur, P. (2003). *II Tiempo y Narración*. México: Siglo Veintiuno editores, S.A.
- Ricoeur, P. (2005). *Caminos del Reconocimiento*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo: nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: IDER.
- Ruiz, I., y Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Solzbacher, C. (2006). Improving learning competence in schools—what relevance does empirical research in this area have for teacher training? *European Journal Of Teacher Educatio*, 533-544.

- Tiana, A. (2009). *Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. Avances y desafíos en la evaluación educativa.*
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la Educación Superior.* Bogotá: 2006.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico.* Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto.* Madrid: Ediciones Morata S. L.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO.
- Vargas, A. (2002). Enfoques evaluativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 35-45.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Zurayk, R., El-Fadel, M., y Nuwayhid, I. (2010). The interfaculty graduate environmental sciences program of the American University of Beirut: an ESD initiative in the Arab World. *Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 56(2/3), 299-314.

Anexos

Anexo 1. Guía para desarrollar la entrevista

Instrucciones: Buenos días (tardes o noches), como requisito último de la Maestría Académica en Educación con énfasis en evaluación educativa, se dispone la realización del Trabajo Final de Graduación, este se titula Prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencias de varias especialidades de la educación técnica costarricense, para el cual se dispuso realizar entrevistas a personas docentes que imparten especialidades de educación técnica.

La entrevista es abierta por tanto pretende ser una conversación sobre diversas temáticas en torno a la implementación de este enfoque en las aulas y las prácticas evaluativas asociadas, le agradezco de antemano su tiempo y disposición.

Temáticas

- Noción sobre “las competencias”. ¿Cómo la observan?
- Implementación del enfoque por competencias en su clase. ¿Qué es lo que cambia de la educación técnica tradicional?
- Planeamientos didácticos en el enfoque por competencias.
- Los procesos evaluativos de una competencia.
- Planeamiento de las evaluaciones.
- Las valoraciones cotidianas (exámenes, trabajo cotidiano, entre otros).
- El desempeño, ¿cómo se evalúa?
- El desarrollo de una competencia, ¿cómo se comprueba?

- El portafolio de evidencias, en términos evaluativos, su funcionalidad y aportes al docente.
- La evaluación sumativa: ¿cómo se desarrolla? La nota final y su vínculo con las competencias.

Anexo 2. Guía para desarrollar el grupo focal

Instrucciones: Buenos días (tardes o noches), como requisito último de la Maestría Académica en Educación con énfasis en evaluación educativa, se dispone la realización del Trabajo Final de Graduación, este se titula Prácticas evaluativas basadas en el enfoque por competencias de varias especialidades de la educación técnica costarricense, para el cual se dispuso realizar grupos focales con estudiantes que cursas especialidades de educación técnica.

El grupo focal pretende ser una conversación sobre diversas temáticas en torno a la implementación de este enfoque en las aulas y las prácticas evaluativas asociadas, le agradezco de antemano su tiempo y disposición. Asimismo, les ruego ser lo más honestos posibles, ya que es de gran importancia sus aportes al TFG.

Guía de preguntas

- ¿Qué es una competencia?
- ¿Cómo enseñan los profesores?
- ¿Cómo se evalúan los aprendizajes?
- ¿Qué es un desempeño?
- ¿Qué es el portafolio de evidencias y para qué sirve?

Anexo 3. Ejemplos de los instrumentos de evaluación del portafolio de evidencias²¹

LISTA DE COTEJO

Unidad de Estudio: Análisis de Circuitos en Corriente Directa

LISTA DE COTEJO SUGERIDA	FECHA:
--------------------------	--------

NOMBRE DE CADA ESTUDIANTE:

Instrucciones:

A continuación se presentan los criterios que van a ser verificados en el desempeño de cada estudiante mediante la observación del mismo.

De la siguiente lista marque con una "X" la columna correspondiente, de acuerdo al desempeño de cada estudiante.

DESARROLLO	SI	AUN NO	NO APLICA
Recuerda claramente lo que significa notación científica, magnitud y unidades de medida.			
Identifica correctamente las diferencias entre el sistema internacional de medidas y otros sistemas.			
Efectúa acertadamente conversiones entre el sistema internacional de medidas y otros sistemas.			
Cita claramente las características de los diferentes elementos que componen el átomo.			
Explica con claridad la teoría atómica y su relación con los fenómenos eléctricos.			
Recuerda claramente las diferentes formas de generación de corriente eléctrica.			
Reconoce con precisión el método más adecuado para generar corriente eléctrica en grandes cantidades.			
Menciona correctamente las principales magnitudes eléctricas y de los fenómenos que dan origen a éstas.			
Distingue con claridad la relación que existe entre las magnitudes eléctricas y la ley de Ohm.			

²¹ Tomado de: (Dirección de Educación Técnica y Capacidades Emprendedoras - MEP, s.f., p. 13-15)

TABLA DE COMPARACIÓN

Unidad de Estudio: Análisis de Circuitos en Corriente Directa.				
Propósito: Desarrollar la teoría de los fenómenos eléctricos y el comportamiento de los elementos pasivos en corriente directa.				
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	EVIDENCIAS	COMPETENTE	
			SÍ	AUN NO
Aplicar el concepto de magnitudes y unidades del Sistema Internacional en la resolución de problemas.	Aplica el concepto de magnitudes y unidades del Sistema Internacional en la resolución de problemas.	Recuerda lo que significa notación científica, magnitud y unidades de medida.		
		Identifica las diferencias entre el sistema internacional de medidas y otros sistemas.		
		Efectúa conversiones entre el sistema internacional de medidas y otros sistemas.		
Relacionar las características de la estructura de la materia con los fenómenos eléctricos.	Relaciona las características de la estructura de la materia con los fenómenos eléctricos.	Cita las características de los diferentes elementos que componen el átomo.		
		Explica la teoría atómica y su relación con los fenómenos eléctricos.		

Índice Analítico

A

Análisis curricular, 146, 147, 148,
149, 150, 151, 233, 235, 237

C

Competencia, ix, xii, 6, 7, 9, 10, 13,
15, 55, 70, 76, 97, 99, 107, 151,
185, 198, 235, 236, 238, 239, 240,
241, 243

E

Educación Basada en Normas de
Competencia Laborales, ix, xii, 6, 7,
9, 64, 71, 74, 75, 76, 80, 81, 84, 90,
91, 93, 95, 96, 100, 101, 102, 108,
109, 110, 113, 114, 123, 124, 126,
127, 130, 131, 132, 147, 150, 156,
157, 161, 163, 167, 170, 171, 173,
177, 178, 190, 191, 195, 197, 204,
205, 206, 211, 212, 215, 216, 218,

219, 220, 222, 223, 224, 225, 226,
228, 229, 237

Educación para el trabajo, xii, 6

Enfoques por competencia, ix, xii, 6,
7, 13, 15, 70, 76, 99, 107, 152, 185,
186, 198, 241, 244, 245

Evaluación, i, iv, ix, xii, 6, 7, 9, 10, 13,
14, 15, 70, 99, 107, 111, 125, 127,
130, 145, 152, 185, 196, 209, 215,
218, 221, 233, 234, 235, 238, 239,
240, 241, 243, 245, 247

N

Narrativa, ii, iii, ix, 3, 8, 9, 10, 17, 64,
132, 135, 136, 137, 138, 139, 142,
145, 147, 152, 153, 154, 155, 156,
214, 241

Noción, 7, 9, 10, 55, 97, 235, 236,
238, 239, 240, 241, 243

P

Prácticas evaluativas, i, 48, 91, 126,
129, 130, 152, 234, 238

R

Relato curricular, 147

Relato Estudiantil, 143, 174, 209, 232

Relatos, ix, 10, 14, 17, 65, 71, 99,
101, 102, 118, 121, 127, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 140,

141, 142, 143, 144, 145, 146, 147,
149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
156, 157, 158, 159, 164, 169, 171,
172, 174, 177, 178, 189, 191, 197,
198, 203, 204, 209, 214, 218, 225,
227, 245

Relatos Docentes, 191, 204

S

Saberes, 38, 39, 40, 80, 87, 91, 236

