



ISSN: 2448-6574

Los saberes de la UNESCO y las competencias generales: compatibilidad conceptual y modalidades de implementación

Anna Belykh
annabelykh@yahoo.fr

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Innovaciones curriculares

Resumen

La noción de las competencias generales ha sido interpretada de distintas maneras en función del ámbito educativo. Así, en el marco de la enseñanza de idiomas se ha asumido en términos de los saberes para la educación en el siglo XXI planteados por la UNESCO. A la vez, en el ámbito de investigación educativa las competencias generales han recibido una gran variedad de interpretaciones conceptuales y prácticas, la mayoría con un sesgo pronunciado hacia el mercado laboral. En esta ponencia se aborda brevemente esta multiplicidad de interpretaciones, señalando la necesidad de unificar las perspectivas y orientarlas a la formación del ciudadano que la sociedad requiere y no al perfil profesional que requieren las empresas (para ello hay competencias específicas). De igual manera, se discuten brevemente las posibles modalidades de la incorporación de las competencias generales en el currículum, analizando sus ventajas y desventajas.

Palabras clave: educación superior, formación integral, saberes, competencias generales, currículum

Introducción

En la ponencia presentada hace dos años en este congreso en educación con enfoque en el currículum, se ha abordado un planteamiento inicial del “*qué*” y del “*cómo*” de la enseñanza del saber ser, uno de los cinco saberes para la educación planteados en los distintos documentos de la UNESCO a lo largo de los últimos 50 años (Cambers et al., 2008; Delors et al., 1999; Faure et al., 1972, entre otros). Para un acercamiento didáctico



ISSN: 2448-6574

al tema, lo que se necesita para complementar dicho planteamiento es un “*para qué*”, puesto que “todo proyecto didáctico depende de un proyecto social a cuya precisión contribuye a su vez” (Bronckart y Schneuwly, 1996, p. 63).

En ese sentido, la realización práctica de los saberes, o competencias generales, no escapa de la carencia de la gran parte de planteamientos didácticos actuales en general, misma que señala el Doctor Ángel Díaz-Barriga (1998) al escribir lo siguiente:

consideramos como dos grandes omisiones de las concepciones didácticas actuales la carencia de una perspectiva que articule la teoría y la técnica en la didáctica, como elemento que la aleje del instrumentalismo, y la falta de una concepción histórico-política, aspecto que permitiría ubicarla en el seno de los grandes propósitos sociales para la educación. (s.p.)

El “*para qué*” suele estar altamente sesgado por ella etapa histórica y por el régimen político y económico de un país, por lo que en el México actual que ha vivido el neoliberalismo durante las últimas décadas nos encontramos altamente influenciados por la economía y la definición del valor de la formación universitaria en función de qué tanto esta responde a las necesidades del mercado neoliberal, y no a las necesidades de la sociedad como sería congruente esperar en regímenes más prosociales.

Sin embargo, tomando en cuenta el papel de la universidad mexicana que ha buscado contribuir a la sociedad más allá de capacitación profesional para el mercado laboral (Arocena y Sutz, 2000), lo conducente sería reconsiderar esa visión mercantilista del valor de la formación universitaria y volver a darle el aspecto dual que combine lo laboral con lo humanista para la llamada formación integral. En lo consiguiente se argumenta una posible articulación de esta índole mediante la dualidad presente en la educación moderna basada en las competencias generales y específicas, donde las competencias generales necesitarían liberarse de la interpretación instrumentalista y reconectarse con los grandes propósitos sociales, relegando todo lo instrumental que requiere el mercado de trabajo al ámbito de las competencias específicas.



ISSN: 2448-6574

A continuación, se examinan, en primera instancia, algunos planteamientos existentes de los saberes y de las competencias generales para un análisis integrador argumentado, así como, en una segunda instancia, se resumen y analizan brevemente algunas experiencias de distintas modalidades de incorporación de las competencias generales en el currículo.

Saberes de la UNESCO y competencias generales: ¿conceptos sinónimos?

Para hablar de los elementos transversales en la educación universitaria se cuenta con dos conceptos cuya interpretación ha sido variada en la investigación y práctica educativa: los saberes y las competencias generales. La utilización y la interpretación de estos términos varía considerablemente en función del ámbito educativo en el que se abordan.

Así, en el ámbito de la enseñanza de idiomas, los saberes y las competencias generales son de hecho entendidos de manera sinónima al definirse las competencias generales como tres saberes: el saber (lingüístico), el saber hacer y el saber ser (Consejo de Europa, 2001). La elección de los saberes fue realizada por los expertos en materia de enseñanza lingüística a partir del conjunto de los saberes formulado por los expertos en educación de los distintos países del mundo con base en teoría, filosofía y necesidades sociales y políticas contemporáneas. A saber, estos fueron integrándose a partir del saber ser (Faure et al., 1972), con tres nuevos saberes agregados en el Informe Delors: saber aprender, saber hacer y saber convivir (Delors et al., 1999) y el saber más nuevo surgiendo en medio del decenio del desarrollo sostenible y relacionado con el saber transformarse uno mismo y transformar a la sociedad (Cambers et al., 2008).

A su vez, las competencias específicas en el ámbito de la enseñanza de idiomas se anclan en los proyectos de acción-comunicación centrales en la didáctica de los idiomas, y el desarrollo de cada una de ellas incorpora la triada de los saberes de manera integral. Así, el concepto de los saberes está íntimamente relacionado con el concepto de las competencias, toda vez que existen dos niveles de abstracción en su planteamiento e implementación (como objetivo educativo y como elemento de planeación didáctica) y se define claramente cómo se articulan los dos en ambos niveles.

En cambio, una vez que el concepto de las competencias generales se aborda desde la investigación educativa –en el ámbito de la educación superior específicamente– se encuentran planteamientos distintos en más de un sentido. En el nivel de expresión conceptual, las



ISSN: 2448-6574

competencias reciben diversos epítetos a pesar de referirse a lo mismo: generales (Barrón-Tirado, 2016; Juliá, 2015), genéricas (Díaz, 2016), transversales (Barrón-Tirado, 2016; López y Sánchez, 2016; Villardón-Gallego, 2016), clave (Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005) o básicas (Aznar y Ull, 2009; Bisquerra, 2003). En el nivel estructural, se han clasificado en comportamientos, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos (Lévy-Leboyer, 1997) o en conjuntos de habilidades instrumentales, interpersonales y sistémicas (Beneitone et al., 2007).

En el nivel aplicado, su configuración está relacionada con las prioridades institucionales en función de las necesidades locales del mercado laboral (Proyecto *Tuning*, véase Beneitone et al., 2007). Aunque existe un esfuerzo integrador por crear un listado general de competencias, este se basa en las experiencias de las universidades –base empírica y no teórico-filosófica ni social y política, como es el caso de la formulación de los saberes– y suele integrar a título de iguales competencias, habilidades, destrezas, comportamientos esperados, valores, rasgos personales, aprendizajes esperados e incluso disciplinas completas como la economía o la lengua extranjera (Díaz, 2016).

Con el fin de brindar congruencia en el planteamiento de las competencias generales (se opta por el término compartido en ambos ámbitos mencionados) existe una necesidad de integración y homogeneización de planteamientos desde el punto de vista terminológico e epistemológico ya que reunir términos y niveles de abstracción tan dispares como elementos de las competencias generales dificulta si no es que imposibilita su planteamiento didáctico coherente. En este sentido, puede resultar conducente conservar el término de saberes como orientador para las competencias generales y la jerarquía de competencia-habilidad-destreza para la definición de las competencias específicas relacionadas con las distintas profesiones.

Retener el concepto de los saberes como competencia general y reclasificar como competencias específicas el manejo de las TIC, la economía o la lengua extranjera conllevaría el beneficio de una formulación más exacta de los aprendizajes esperados, ya que las necesidades en las TIC no son las mismas para un futuro docente que para un ingeniero civil o un diseñador gráfico. No es la misma la profundidad del estudio de la economía para un nanotecnólogo que para un administrador de empresas. Tampoco son los mismos lenguajes que se manejan en el área de la salud y en ciencias políticas. La formulación exacta de la contribución esperada de esos



ISSN: 2448-6574

campos de conocimiento al perfil profesional el estudiante en términos de competencia, habilidad y destreza evitaría la cuestionable inclusión de toda una disciplina como competencia general.

Entender las necesidades específicas de cada carrera en la lengua extranjera, por ejemplo, ayudaría a brindar una formación coherente con el perfil profesional y evitar lo que se podría llamar una formación de turistas competentes desde el ámbito universitario (los niveles básicos de un curso de idiomas corresponden a ese tipo de situaciones, y no siempre se cuenta con las materias suficientes para llegar a los temas académicos y laborales que en un curso de idioma no especializado corresponden al nivel B1, o 400 horas de estudio). Existen alternativas de idioma sobre objetivos específicos (profesionales) que se están desaprovechando en algunas instituciones de educación superior.

En el sentido de optar por una orientación social o laboral de las competencias generales, podría resultar redundante orientar tanto las competencias generales como las específicas hacia la empresa, el mercado de trabajo, la instrumentalización del estudiante. Se perdería así el aspecto humanista de la formación universitaria sesgándose esta hacia la mera formación de fuerza de trabajo sin ánimo de contribución social o formación integral. Sin embargo, el papel de la universidad históricamente ha ido más allá de profesionalización, y necesitamos recordarlo a pesar de la fuerte presión que el sistema capitalista ha llegado a ejercer sobre la universidad.

Es así como desde la didáctica necesitamos recordar que toda acción de formación debe estar relacionada con un proyecto social, nutrirse de él y a su vez fortalecerlo (Bronckart y Schneuwly, 1996). Desde la utopía universitaria necesitamos recordar que

Las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad. ¿Qué demandas hace la sociedad actual a sus ciudadanos? La respuesta debe estar enraizada en un marco conceptual coherente de competencias clave. (OCDE, 2005, p. 5)

Dejemos entonces de reducir la sociedad al mundo de la empresa y retomemos la formación ciudadana más amplia en los planteamientos de las competencias generales, en el sentido de los saberes formulados por las distintas comisiones educativas de la UNESCO. A pesar del hecho



ISSN: 2448-6574

que hoy en día el uso sinonímico de los saberes y competencias generales parecería pertenecer a la didáctica de idiomas exclusivamente, la propuesta es hacer extensiva esta práctica en todos los ámbitos educativos.

Si bien es cierto que estos saberes no poseen aún un marco conceptual coherente que facilite su enseñanza-aprendizaje y evaluación, las ciencias sociales han progresado lo suficiente para poder construirlo. Una prueba de ello es el caso del saber ser cuyo marco teórico se construyó a partir de la ciencia psicológica, se instrumentó psicométricamente y se probó en clases universitarias de idiomas probando su relevancia y eficacia para el desarrollo de esta competencia general entendida como una serie de saberes para la vida: saber ser resiliente y comprometido con metas a largo plazo y con su bienestar eudaimónico (Belykh, 2019). Un esfuerzo similar se requiere en relación con los otros cuatro saberes, pero este reciente proyecto doctoral ha demostrado que es susceptible de ser logrado a corto plazo.

Incorporando saberes y competencias generales al currículo: análisis de alternativas

La práctica de la implementación de las competencias generales o algunos de los saberes es tan variada como lo es su planteamiento conceptual en la investigación y normatividad educativa. En general, se pueden vislumbrar tres alternativas de su incorporación al currículo: como elementos extracurriculares, como talleres o materias de troco común o como aspecto de formación integral entrelazado en el contenido de varias materias universitarias, incluyendo las de especialidad.

Como elementos extracurriculares se puede mencionar la experiencia de trabajo social entendido como el modo de desarrollar los saberes en la práctica (Cambers et al., 2008). La ventaja de esta modalidad es su valor social e impacto local inmediato, además de un aspecto meramente administrativo de su manejo por parte de la universidad al acompañar al estudiante para concretar su aceptación en el lugar de realización de las prácticas. Además, se puede apreciar cómo se fomentan el saber convivir y el saber transformar en un ámbito social amplio, incidiendo indirectamente en un saber hacer inespecífico, un saber ser prosocial y un saber aprender práctico. Las ventajas de este acercamiento son muchas, sin embargo, la mayor desventaja es su desvinculación de la formación profesional ya que las actividades realizadas pueden estar o no estar relacionadas con la carrera universitaria que el estudiante se encuentre cursando.



ISSN: 2448-6574

Como materias de tronco común se pueden considerar los talleres lingüísticos (Kozanitis, 2016) o de manejo de las TIC, o incluso materias de autorrealización como es el caso de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La ventaja de esta modalidad es una capacitación supervisada en el seno de la universidad, impartida por un docente especialista en el tema, mientras que su mayor desventaja es la ausencia de su articulación con la preparación profesional del estudiante. Como lo plantean López y Sánchez (2016), lo que determina

el fracaso de muchas iniciativas por introducir las competencias genéricas: se ofrecen cursos generales, que sirven lo mismo para una Ingeniería Industrial que para una licenciatura en Historia, con contenidos que están aislados del resto del currículo, de manera que el estudiantado no observa la relación entre estas competencias y lo que están aprendiendo en otras asignaturas. Existe por tanto la falsa creencia que, a pesar de todas las evidencias de primera mano y los estudios que demuestran lo contrario, si se ofrece a los estudiantes un entorno donde adquirir esta competencia de manera aislada, serán capaces de incorporarla de manera natural a su especialidad. (p. 49)

Finalmente, la inclusión de las competencias generales en el planteamiento de las materias de tronco común y de especialidad conlleva sus propias ventajas y dificultades. La ventaja es la congruencia en la acción formativa integral que moldea lo general a lo particular de cada profesión y permite reafirmar y profundizar lo aprendido a lo largo de toda la carrera. Las dificultades las describen muy bien López y Sánchez (2016) al mencionar algunas resistencias y predisposiciones naturales de los docentes, la necesidad de analizar la óptima compatibilidad de la competencia general con la naturaleza de cada asignatura, la dificultad al reunir evidencias y evaluar los aprendizajes, al coordinar la complejización de las actividades relacionadas con cada competencia general a lo largo del currículo.

Sin embargo, los autores concluyen que, a pesar de todas las dificultades, es la mejor opción si lo que se busca es formar profesionales capaces de adaptarse al cambiante mundo laboral y a una sociedad en constante evolución. Este punto de vista también es apoyado por Villardón-Gallego (2016) quien menciona la constante reflexión y la posibilidad de aprendizaje continuo como la oportunidad para el aprendizaje profundo que forme una competencia para la profesión y para la vida brindando así una verdadera formación integral al estudiantado.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.

Conclusiones

A manera de conclusión se reitera la necesidad de recuperar los elementos de formación integral no sólo en el discurso, sino también en sus expresiones curriculares concretas que no se limiten a una materia aislada, que sean en verdad transversales y se entretajan con todas las competencias específicas y se integren en uno sólo inseparable de modo que las competencias profesionales incluyan la contemplación del bien común, responsabilidad cívica y misión del desarrollo planetario sostenible.

En la ponencia se hace dos años se rememoró una parte de la utopía social aún vigente de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América (1776), respecto al derecho a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. Cabe aclarar que esta felicidad fue cambiada por los “bienes personales” en la Declaración de los derechos humanos del mismo país (1791) tan sólo quince años después. Este cambio puede haber dado pie al entendimiento materialista de la felicidad y la pérdida del aspecto prosocial –eudaimónico– de la felicidad, dejando el enfoque en el aspecto hedónico –relacionado con el placer– que tales propiedades son capaces de proporcionarnos.

Algo similar se puede afirmar respecto al ámbito de la educación donde lo profesional ha desplazado lo humanista sesgando la formación hacia lo instrumental en vez de lo integral. Cuando la utopía reflejada en la Declaración de la Independencia fue trasladada al ámbito educativo, Jefferson escribió que la educación superior debía brindar, adicionalmente a lo necesario para el ejercicio profesional, la capacidad de expresión clara y coherente de las ideas, el desarrollo moral, el desarrollo de las potencialidades personales, el conocimiento detallado de sus derechos aunado a la comprensión profunda de las responsabilidades personales respecto al prójimo y al país, así como propiciar el consecuente comportamiento leal e inteligente en la sociedad (Crow y Dabars, 2015, p. 308).

Es así que, a la par con reivindicar la importancia de incorporar la visión eudaimónica de la felicidad en su concepción contemporánea, y la inclusión de los aspectos que faciliten la búsqueda de tal felicidad por parte de los estudiantes de la educación superior, se invita a reflexionar sobre la recuperación del aspecto moral en la formación universitaria y la posibilidad de hacerlo mediante la “desprofesionalización” del concepto de las competencias generales, su



ISSN: 2448-6574

“humanización” y su inclusión transversal en la formación de los docentes así como en la enseñanza-aprendizaje de todas las materias universitarias.

Referencias bibliográficas

Arocena, R. y Sutz, J. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro: Tendencias, escenarios, alternativas*. Universidad de la República Oriental del Uruguay. Consultado en <https://www.oei.es/historico/salactsi/sutzarocena02.htm>

Aznar, P. y Ull, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación, número extraordinario*, 219-237.

Barrón-Tirado, C. (2016). Modelos curriculares y competencias genéricas: algunas experiencias en la educación superior en México. En C. Díaz. (Ed.). *Las competencias genéricas en educación superior*, 101-124. II Encuentro Internacional Universitario. Ponencias y conversatorio. Pontificia Universidad Católica de Perú.

Belykh, A. (2019). *Resiliencia, compromiso y bienestar para la didáctica del saber ser del estudiante. Estudio comparativo en clases universitarias de idiomas*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, Facultad de ciencias de la Educación.

Beneitone, A., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bronckart, J., & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía indispensable. *Textos De Didáctica De La Lengua y De La Literatura*, 9, 61-78. Consultado en <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783>

Cambers, G., Chapman, G., Diamond, P., Down, L., Griffith, A.D. y Wiltshire, W. (2008). *Educación para el Desarrollo sostenible. Aportes didácticos para docentes del Caribe*. Santiago, Chile: Ediciones Unesco.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.



ISSN: 2448-6574

Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Consultado en http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-174000_clave.pdf

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Crow, M. & Dabars, W. (2015). *Designing the new American university*. Maryland: Johns Hopkins University Press.

Delors, J. et al. (1999). *L'Éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Éditions Unesco. Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>

Díaz, C. (Ed.). (2016). *Las competencias genéricas en educación superior*. II Encuentro Internacional Universitario. Ponencias y conversatorio. Pontificia Universidad Católica de Perú.

Díaz-Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 20(80), 5-29.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A., Rahnema, M., & Champion, F. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: Éditions Unesco.

Juliá, M. T. (2015). Competencias generales de la formación universitaria: aportes a la calidad con equidad. En Gabriela Carrillo Mendoza (editora). *El currículo por competencias en la educación superior*, 39-62. I Encuentro Internacional Universitario. Lima: PUCP.

Kozanitis, A. (2016). Integración y desarrollo de las competencias genéricas: comunicación oral y escrita y trabajo en equipo en la formación de ingenieros en Polytechnique de Montréal. En C. Díaz. (Ed.). *Las competencias genéricas en educación superior*, 73-100. II Encuentro Internacional Universitario. Ponencias y conversatorio. Pontificia Universidad Católica de Perú.

Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum 2019 /Año 5, No. 5/ Septiembre de 2019 a Agosto de 2020.



ISSN: 2448-6574

López, D. y Sánchez, F. (2016) Implementación de las competencias genéricas: la experiencia de la Universitat de Ctatalunya. En C. Díaz. (Ed.). *Las competencias genéricas en educación superior*, 45-72. II Encuentro Internacional Universitario. Ponencias y conversatorio. Pontificia Universidad Católica de Perú.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias claves*. Resumen ejecutivo. Recuperado de:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz. (Ed.). *Las competencias genéricas en educación superior*, 15-44. II Encuentro Internacional Universitario. Ponencias y conversatorio. Pontificia Universidad Católica de Perú.