



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XXVI, número 2, jul-dez, 2021, pág. 8-29.

## **EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: EL DEBATE SOBRE LAS COMPETENCIAS**

Gloria Fariñas León  
Yissel Quintosa Puebla

### **Resumen**

El presente artículo se propone esclarecer criterios para elegir el modelo de educación que mejor favorezca el desenvolvimiento de estudiantes y profesores, fundamentalmente universitarios, aunque también puede ser válido para otros niveles de enseñanza que constituyen el preámbulo de la educación superior.

El lector encontrará en él, un análisis comparativo entre dos enfoques, uno tendiente a fraccionar la concepción del estudiante a fin de simplificar el aprendizaje, y en consecuencia las herramientas metodológicas a utilizar con la finalidad de lograrla. La eficiencia de la enseñanza-aprendizaje es el valor que rige todo este proceso, al que se subordinan otros valores; mientras que la otra alternativa, se plantea un enfoque complejo, integrador, al mismo tiempo que recursos metodológicos para aproximar la educación y el aprendizaje al desarrollo integral de la personalidad, este es el valor. Se debate sobre el fundamento científico de cada una de estas posturas; asimismo sobre las implicaciones socioculturales de ambos. El texto hace preguntas y propone determinadas consideraciones, pero es el profesor y el directivo quienes tienen la última palabra.

Tanto al profesor que ve la educación como un recurso básico de la cultura y la forma de enraizar culturalmente al estudiantado, mediante la emancipación de sus actitudes ante la realidad, como aquél que la percibe como una técnica a implementar en el adiestramiento estudiantil para su profesionalización; encontrarán puntos de partida para reflexionar sobre su docencia. Se plantea un ejemplo a modo de ilustrar una vía de aproximación a la solución de problemas básicos de la educación.



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Palabras-clave: educación; aprendizaje; desarrollo humano; alternativas de análisis.

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo esclarecer critérios para a escolha do modelo de educação que melhor favoreça o desempenho de alunos e professores, principalmente estudantes universitários, embora também possa ser válido para outros níveis de escolaridade que constituem o preâmbulo do ensino superior.

O leitor encontrará nele, uma análise comparativa entre duas abordagens, uma destinada a fracionar a concepção do aluno a fim de simplificar a aprendizagem e, conseqüentemente, as ferramentas metodológicas a serem utilizados para alcançá-lo. A eficiência do ensino-aprendizagem é o valor que rege todo esse processo, ao qual outros valores estão subordinados; enquanto na outra alternativa, há uma abordagem complexa para o mesmo, ao mesmo tempo que recursos metodológicos para aproximar a educação e a aprendizagem do desenvolvimento integral da personalidade, esse é o valor. Discute-se a base científica de cada uma dessas posições; também sobre as implicações socioculturais de ambos. O texto faz perguntas e propõe certas considerações, mas é o professor e o gestor que têm a palavra final.

Tanto o professor que vê a educação quanto um recurso básico da cultura e como enraizar culturalmente o aluno, emancipando suas atitudes para a realidade, quanto aquele que a percebe como uma técnica a ser implementada na formação do aluno para sua profissionalização; encontrarán pontos de partida para refletir sobre seu ensino. Um exemplo é definido em ilustrar uma forma de abordar a solução dos problemas básicos da educação.

Palavras-chave: educação; aprendizagem; desenvolvimento humano; análise alternativa.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

El problema y los nuevos enfoques

Sin duda el enfoque de las competencias es uno de los temas que hoy despierta más interés en el campo de la educación, máxime desde que Tuning - una la transnacional para este campo del conocimiento- dio a conocer los perfiles profesionales de diversas carreras, para el continente latinoamericano; en los que se puede apreciar con claridad las expectativas de los promotores de este punto de vista a escala global, y muy especialmente en esta región de amplio potencial de desarrollo humano, insuficientemente aprovechado aún. Problema a analizar con profundidad pues decide en buena medida la formación personal-profesional de la población estudiantil universitaria (también ha influido en la enseñanza de niveles precedentes). La cuestión radica en preguntarnos: ¿habrá modelos alternativos? ¿cómo compararlos?

Consideramos un hecho fundamental: se trata de que prevalezca la práctica propuesta por la transnacional, de lo contrario, esta no hubiera creado toda esa parafernalia continental expansionista. La intención ha sido instaurar esta tendencia con todo el abarque posible. Pero ¿cuáles son las razones o las intenciones expresas e implícitas en esta propuesta?

Un objetivo nos parece evidente: el logro de la eficiencia de la educación y de los graduados universitarios en su vida profesional, no obstante, intentaremos un análisis más integral y profundo, sin descartar este propósito. Y para este examen estamos obligadas a considerar, al menos, dos enfoques actuales emergidos con miras al encuentro de mejores soluciones, para los problemas socioculturales más significativos de nuestra época: en lo socioeconómico, cultural, ambiental, entre otros no menos importantes.

Uno de ellos, el enfoque de la complejidad en Morin (1994), y el otro, la epistemología del sur en De Sousa Santos (2009). Ambas son tendencias de progresiva aceptación y nos plantean la necesidad urgente de cambiar la manera de conocer el mundo e intervenir en este mediante otra forma de entendimiento y actuación humana, problemática antigua reeditada en el presente. La intervención requerida debe respetar la realidad, no violentar su



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

condición, y este debe ser una voluntad explícita. Pero no analizaremos todas las particularidades de cada uno de estos autores-enfoques, destacaremos lo más apreciado por nosotras para el planteamiento del presente artículo:

Primero: la mirada descolonizada de la realidad latinoamericana y de todo el sur, sin embargo, esto no significa una postura fanática, pues también hay mucho de significativo que aprender del norte. Esta óptica implica en esencia, valores, que sustenten los juicios críticos y sus consecuentes acciones de no plegarse a determinados dictados, cuyos fines puedan ir en contra del desarrollo esperado en estas naciones. Y para concebir ese desarrollo con más claridad, hablaremos de aquello esperado de la educación, no de otros campos del conocimiento también implicados en estas alternativas de solución.

Segundo: la mirada compleja o dialéctica de una realidad, cuya simplificación obstaculiza las soluciones de esencia. En las culturas occidentales han dominado concepciones simplificadoras, como puede ser la visión progresiva o lineal de los procesos, con la intención de suprimir, de algún modo, la complejidad de los saltos cualitativos que puedan ser revolucionarios. Otra manifestación es la fragmentación, contraria al análisis histórico de los procesos y las interrelaciones dinámicas que acontecen en estos; lo cual significa al mismo tiempo el divorcio de esas partes con el sistema que implica contradicciones históricas interrelacionadas (pasado-presente-futuro). Otro aspecto a señalar en este caso, es que, al ignorar la dialéctica de todo proceso, el análisis suele ser unilateral, por ejemplo: la idea sobre la inmanencia del desarrollo; como si en este solo actuaran las condiciones internas (biológicas, subjetivas u otras), eliminando así las contradicciones entre lo externo y lo interno; lo sociocultural-lo personal en los sistemas estudiados.

Este enfoque ha puesto en evidencia la relevancia de la dialéctica marxista porque nació de esta, y aunque Morin no comparte ciertos criterios dialécticos - de los cuales no hablaremos por los fines trazados aquí-; ha traído de nuevo el



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

tema al escenario del debate actual y de las elecciones científicas, técnicas, en fin, de la cultura, en toda su extensión.

Esta visión compleja supone también la interdisciplinariedad, pues solo esta permite observar integralmente cualquier objeto de estudio, sin perder de vista sus diferentes aristas. Wallerstein (1996), generaliza este principio a todas las ciencias sociales, aunque es considerado válido para todas las áreas del conocimiento humano por la verdad que expone. La psicología educacional debe ejercerse mediada o apoyada por la pedagogía, ambas por la filosofía, la sociología, la gestión educacional y viceversa, o sea, todas deben mediarse entre sí; no obstante, rigiéndose por las leyes del desarrollo humano, aspiración histórica de la educación. No hablaremos en esta oportunidad de la medicina, componente de la misma importancia, en esta urdimbre educacional. Estas valoraciones satisfacen, en alguna medida, los requerimientos básicos de una organización docente y una docencia científicas: el trabajo interdisciplinario; no se trata de una solución inmediata, mas ya deben pensarse las alternativas para lograrlo.

### El ser humano y su desarrollo

El refranero popular ha acuñado una moraleja que dice aproximadamente así: si no sabes a dónde vas no hay camino que te lleve. Y el enunciado de los fines u objetivos de la educación observa de manera explícita o implícita determinado modelo de ser humano en correspondencia con los valores y expectativas de la sociedad en cuestión, expresados fundamentalmente por intelectuales, profesores y dirigentes. Y en cuanto a los valores del sur hablando desde Cuba, destacamos en primer lugar, el concepto del *Hombre Alado* de José Martí (1963); ser que «flota sobre su tiempo» para adelantarse a este; no un soñador romántico que rechaza programas, disciplinas y metas definidas que restrinjan la absoluta libertad de su Yo. Es el ser humano que camina con definición hacia un estado superior de humanidad, por una perpetua conquista de la dignidad (D. Navarro, 2006). Continúa el concepto de *Caliban* en Roberto Fernández Retamar, de semejante valor actual universal.



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Del mismo modo, el concepto del *hombre nuevo* en Ernesto Guevara, de quien dijera Retamar que era «[...] el más calibanesco de los Arieles que había conocido y amado (p. 178)» -sin desdorar a esta figura traída al pensamiento latinoamericano por Rodó (1991)- y los análisis de Vitier (2008) sobre la moral. Idearios consolidados en el programa de la Revolución Cubana y que se encuentran presentes de cierta forma en los discursos de Fidel Castro: La Historia me Absolverá (1988), Palabras a los Intelectuales (1961), entre otros.

No olvidamos un libro muy interesante y esclarecedor de Marcuse (2016) donde se analiza la conversión del hombre en un ser unidimensional -contrario al ideario humanista expuesto- dentro de la sociedad capitalista, acentuado ahora de modo extremo en su época neoliberal. Este autor pone al descubierto los mecanismos sutiles de la manipulación de las personas (y sus valores), de los cuales no suele tenerse conciencia porque son asumidos acríticamente. En conjunto todos estos autores destacan los valores de servicio a la comunidad por el bien común, de solidaridad, humanidad, dentro de los cuales el ser culto, crítico y consciente ocupan un lugar central. Una nueva forma de conocer el mundo requiere valores como estos que sustenten criterios de análisis y acciones de emancipación, en esto radica en buena medida la transformación; luego, la eficiencia debiera subordinarse a dichos valores, no subordinarlos o excluirlos. Dice Marcuse (2016):

«[...] Y es esta solidaridad la que ha sido quebrada por la productividad integradora del capitalismo y por el poder absoluto de su máquina de propaganda, de publicidad y de administración. Es preciso despertar y organizar la solidaridad en tanto necesidad biológica de mantenerse unido contra la brutalidad y la explotación inhumanas. Esta es la tarea. Comienza con la educación de la conciencia, el saber, la observación y el sentimiento que aprehende lo que sucede: el crimen contra la humanidad. La justificación del trabajo



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

intelectual reside en esta tarea, y hoy el trabajo intelectual necesita ser justificado» (p. 26).

Y en otra oportunidad destaca (Ibid.):

«[...] nos encontramos ante uno de los aspectos más perturbadores de la sociedad industrial avanzada: el carácter racional de su irracionalidad. Su productividad y eficiencia, su capacidad de incrementar y difundir sus comodidades, de convertir lo superfluo en necesidad y la destrucción en construcción, el grado en que esta civilización transforma el mundo-objeto en extensión de la mente y el cuerpo [...]. La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une el individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido» (p. 47).

Llama la atención que Tuning considere los valores como una competencia más, estos no ocupan un lugar jerárquico en el perfil profesional de las carreras universitarias (Fariñas, 2011). Lo prioritario es la eficiencia, dada por el entrenamiento de las competencias. Nosotras hemos elegido el enfoque que, a nuestro juicio, supera la óptica simplificada (unilateral, lineal. fragmentadora, o reduccionista) sobre el desarrollo humano (sujeto o personalidad) y su interrelación con la educación. Destaca Vygotsky (1987):

«El desarrollo [...] constituye un proceso dialéctico complejo, que se caracteriza por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de las distintas funciones, por las metamorfosis o transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por el complicado entrecruzamiento de los procesos de evolución e involución, por la entrelazada relación



**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

entre los factores internos y externos y por el intrincado

proceso de superación de las dificultades.» (p.151).

La propuesta es coherente con las valoraciones anteriores. El gusto por la enseñanza y el aprendizaje de contenidos como si fuera la quintaesencia del saber humano, ha privado a la sociedad en medida no despreciable, del aprendizaje consciente-crítico-creativo. Aunque la acción de la educación no es mecánica, y la existencia de los genios que crearon grandes obras en épocas de escolasticismo, oscurantismo o cacería de brujas lo demuestran, lo real es que con cierta frecuencia la media de la población estudiantil ha acatado con actitudes facilistas la reproducción del conocimiento. La idea del cambio existe en la retórica magisterial y estudiantil, pero no se han encontrado suficientes experiencias que concreten las aspiraciones de una manera suficientemente coherente con este ideario axiológico-científico, que estamos planteando.

¿Pudiéramos diseñar la enseñanza partiendo de un enfoque integrador?

La escuela de Vygotski es la que más se ha acercado a este logro, aunque falta bastante por hacer. Nos inscribimos en esta lógica dialéctica teniendo en cuenta algunas investigaciones (Fariñas, 2005, 2017, 2019) y las prácticas docentes habituales, como una aproximación a la solución de esta problemática, probablemente válida para la enseñanza-aprendizaje de múltiples disciplinas. El modelo se basó en las investigaciones de Fariñas (2018 y 2019), en él participaron: Quintosa (2020) y Osorio (Fariñas y Osorio, 2021),

Las intervenciones de las dos últimas investigaciones hicieron énfasis en el estudiante como: 1. Lector. 2. Constructor de argumentos complejos (fundamentalmente escritos). 3. Organizador de actividades profesionales (proyectos, estudios prácticos o teóricos, programas, etc.). Los presupuestos teórico-metodológicos fueron los del enfoque vygotskiano, sus conceptos, leyes y principios, por darnos suficientes recursos para concebir el sujeto, los procesos y dimensiones de la personalidad de forma sistémica; no la enseñanza de contenidos acabados, sino la elaboración del alumno como lector ávido, constructor de argumentos y organizador de un proyecto u obra pertinente.





## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Significa que no se consideraron exclusivamente los resultados inmediatos del aprendizaje de contenidos, pues los avances del estudiante en las tres dimensiones prometen más que estos cuando el propósito es potenciar el desarrollo personal-profesional.

Siempre entendimos como compleja la unidad (Vygotski, 1978) entre el aprendizaje y el desarrollo, en este caso personal-profesional, aunque nos hayamos valido principalmente del contenido profesional. También de la unidad entre la comprensión-expresión-realización (en 1, 2 y 3), como momentos basales y generadores del aprendizaje-desarrollo (en estructura y funcionamiento); Estas tres dimensiones arman en contenido y dinámica la vida profesional, tanto en la comunicación como en la actividad. En la propuesta las vías fundamentales de interiorización por el sujeto (entrañan exteriorización), estuvieron trazadas esencialmente por la comprensión, la composición escrita jerarquizada por encima de la oral, a causa del papel organizador de la primera y sus otras cualidades; al mismo tiempo la actividad teórica-metodológica-práctica, originadas en cooperación entre los participantes.

La comprensión de la realidad y de textos escritos en su interinfluencia fue examinada a través de su comprensión literal, inferencial, crítica y creativa, en su conjunto dinámico; asimismo, de otros indicadores generales del desarrollo como la concientización, la generalización y la autonomía, en este proceso de construcción del conocimiento. Nos detenemos en esta explicación porque la expresión y la realización (u organización) teóricas y prácticas, dependen en medida significativa de la calidad de la comprensión. Por ejemplo, un mismo texto, al ser leído por un lector de raciocinio lineal o uno de pensar complejo, es entendido de manera sustancialmente diferente. Y las universidades no debieran perder la oportunidad de que sus estudiantes se desarrollen como buenos lectores, ávidos y tenaces, empeñados en comprender y transformar la realidad, con soluciones de esencia, no superficiales. Descifradores críticos de



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

la teoría, dada la importancia decisiva de esta para la ciencia y la práctica científica u otras prácticas.

La elaboración de respuestas-ensayo y otros tipos de tareas escritas teóricas y prácticas (sistemizadas en un portafolio), propiciaban la expresión o reelaboración personal de los contenidos. No se pueden separar comprensión-expresión, estas constituyen una unidad. La construcción de argumentos escritos, sobre todo complejos, son un buen sustento para el desarrollo del pensamiento dialéctico. No obstante, la expresión oral tuvo un papel esencial en los momentos de cooperación (intercambio de ideas y prácticas, corrección de estas, etcétera).

Los indicadores psicológicos de la comprensión y la expresión - manifestaciones del desarrollo-, se observan como un conjunto dinámico, pues estos expresan la dialéctica de las vivencias de los sujetos en la lectura-escritura. La más elemental es la comprensión literal, necesaria, por cierto, porque el lector debe apegarse en cierta medida a lo que plantea el autor para extrañarse de este, ya que, si la lectura a pie juntillas predomina la comprensión tiende a ser reproductiva. Después o al unísono, según el dominio del sujeto como lector, participa la comprensión inferencial, consistente fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre los componentes teóricos, y al mismo tiempo teóricos-prácticos, que de manera integral viabilizan la sistematización (generalización) del conocimiento en construcción. En ese proceso de extrañamiento del lector respecto al autor, la comprensión debe hacerse crítica sobre la base valores científicos, éticos y otros; lo cual puede encontrar colofón en la comprensión creativa de los contenidos en cuestión. Es importante el posicionamiento integral del sujeto sobre sí mismo en todo el proceso de comprensión-expresión-ejecución (concientización).

La expresión escrita, solo es abordada como manifestación de la comprensión, pero, es necesario referir algunos aspectos gramaticales como la coordinación y subordinación de los diferentes planteamientos, para cuyo



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

análisis hemos seleccionado los argumentos en calidad de proposiciones complejas. Este tipo de expresión requiere de profundidad mediante el detalle del contenido, en oraciones coordinadas y subordinadas en el contexto de los párrafos interconectados y del texto total. Esta característica de la unidad parte-todo es manifestación de un razonamiento complejo, a diferencia de las construcciones fragmentarias, reducidas a expresiones lineales. Las composiciones escritas que evaden las subordinaciones de ideas en su jerarquización, al igual que las coordinaciones que las enriquecen o complementan, no expresan con plenitud el pensamiento complejo.

Pero existe otra manera de expresión: la ejecución. Todo el tiempo, analizamos la historia de los estudiantes como hacedores de teoría, metodología y práctica, durante el tiempo que influimos en ellos -durante dos semestres no consecutivos- (Fariñas, 2019). En dependencia de la calidad de la comprensión-expresión, será de algún modo, la proyección y solución de las tareas y problemas prácticos. Los investigadores que estudian las dificultades de los alumnos en la solución de problemas matemáticos, han detectado que ellas dependen de la no comprensión adecuada del texto del problema; en otras palabras: debe planearse el tiempo - esencial en todo proceso organizativo (Osorio, 2020)- para comprender, no solo para ejecutar.

Debemos llamar la atención sobre una de las cualidades esenciales del sistema de control-evaluación en las investigaciones referidas, ya que este no fue el más común. Los contenidos psicológicos objeto de aprendizaje, fueron orientados, controlados y evaluados en correspondencia con las tres dimensiones del desarrollo destacadas: el alumno como: lector (comprensión literal, inferencial, etcétera); constructor de argumentos complejos (en su expresión fundamentalmente escrita) y organizador de actividades profesionales.

Como ya apuntamos, se enfatizaron los indicadores relativos a la sistematización (generalización)-crítica-concienciación-creatividad-independencia, como indicadores centrales para una elaboración del



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

conocimiento que impacte el desarrollo del sujeto. En la medida que la independencia del sujeto fragüe como estilo personal (autoría) en formación, el desarrollo de la personalidad puede ser más integral, pero no significa una autonomía al margen de la cooperación, pues en la medida que los miembros del grupo sean independientes, la cooperación se puede tornar más amplia y rica.

Estos fueron los distintivos fundamentales del cambio. El programa (Fariñas, *Ibid.*) tuvo como objetivo fundamental el desarrollo de complejos procesos de la personalidad, de modo que no se llevó a cabo un curso sobre técnicas para aprender a aprender. La atención a los estudiantes fue personalizada y se utilizaron varios recursos metodológicos que lo permitieron, aunque por supuesto no conseguimos la panacea, esta no existe. Los períodos de trabajo fueron arduos, pues los estudiantes se vieron enfrentados a un cambio sustancial en la forma de aprender. El sistema de evaluación se ajustó a los nuevos énfasis planteados, por lo cual la estimación de los contenidos aprendidos se subordinó a las tres exigencias básicas. Los resultados fueron modestos pero significativos.

¿Por qué el enfoque de las competencias?

Desde el momento que Tuning dio a conocer su informe de la Universidad de Deusto en 2007 hasta el presente, las universidades que adoptaron el enfoque no han resuelto los problemas históricos de la formación profesional masiva: pocos lectores asiduos, pobre desarrollo del pensamiento (crítico argumentativo, complejo, entre otras cualidades), haceres escasamente fundamentados en elaboraciones teórico metodológicas de complejidad -y con esto de profundidad-, correspondientes con la esencia de la realidad que se investiga o trabaja.

Tal como aparece en un análisis sobre la historia y la naturaleza de este enfoque (Fariñas, 2011), lo que se nos ofrece esta transnacional es un inventario fraccionado de competencias a lograr, cuya integración no se pretende, porque no es de interés el desarrollo integral de la personalidad del



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

estudiante (Vygotski, 1987). Hasta los valores son considerados competencias, estos ocupan lo mismo el inicio que el final de la lista de las competencias llamadas generales, es decir, que no tienen jerarquía rectora, cuando es sabido que estos constituyen la brújula del desarrollo humano.

Tuning (Ibid.) incluye entre las competencias generales:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
8. Habilidades en el uso de las tecnologías (información y comunicación).
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información de fuentes diversas.
12. Capacidad crítica y autocrítica.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
14. Capacidad creativa.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
16. Capacidad para tomar decisiones.
17. Capacidad de trabajo en equipo.
18. Habilidades interpersonales.
19. Capacidad de motivar y conducir (liderazgo) hacia metas comunes.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
21. Compromiso con su medio socio-cultural.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

24. Habilidade para trabalhar en forma autónoma.

25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.

26. Compromiso ético.

27. Compromiso con la calidad.

Llama la atención que el detalle de las competencias abarca, como ya dijimos, procesos de diferente naturaleza, pretende sumarlos en un gran todo de 27 componentes generales, sin contar las competencias específicas de cada profesión como si estas fueran independientes de las generales. La historia de las ciencias sociales como la psicología, ha constatado que desde una propuesta fragmentadora es prácticamente imposible visualizar y comprender el todo (sujeto o personalidad), porque ignora que este no es igual a la suma de las partes (postura de complejidad dialéctica); asimismo no favorece una estrategia dinámica de enseñanza-aprendizaje. Solo utilizando medios de cálculo como pudiera ser el análisis factorial, se alcanzaría a entender cómo estas saturan el modus operandi del alumno universitario, nada más. McClelland (1961 y 1973), creador del concepto para la psicología social y empresarial dejó un camino abierto para la ratificación de este tipo de concepción en la era del capitalismo neoliberal, aunque en muchas publicaciones se desconoce el origen de este planteamiento. Es apropiado destacar también la necesidad de tener la referencia de este inventario, no hay que tirarlo al cesto de la basura pues puede servirnos a los fines de la triangulación de ideas renovadoras de la educación. No repetiremos lo que se dice en la crítica al enfoque de las competencias publicado anteriormente (Fariñas, 2011), aunque quisiéramos clarificar al final del artículo algo que se nos ha hecho más evidente desde esa fecha. Pero previamente debemos realizar otros análisis. Volvemos ahora sobre la naturaleza del concepto en cuestión:

El concepto de competencia ha sustituido o igualado términos acuñados históricamente por las ciencias de la educación, para la formulación de los objetivos y el diseño de la enseñanza. La sustitución del concepto de habilidad, y del mismo modo, el igualamiento del



## Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

concepto de valores al de competencias, nos da la magnitud de la confusión que se puede generar en los interesados por el término que no han calado aún los significados y sentidos tácitos del mismo. Se nos presenta un producto, sobre el cual no se esclarece tradición e intención, no es que los autores las desconozcan necesariamente. El término habilidad (capacidad cuando es generalizada), viene de la conceptualización en la antropología sobre el *homo habilis*, como el ser humano capaz de imaginar para crear, emplear y perfeccionar los primeros instrumentos de trabajo de la humanidad, o sea, es parte originaria del patrimonio cultural de la sociedad; mientras que la conceptualización de los valores viene de los estudios filosóficos.

El concepto competencia, al tener diversos significados -a veces incompatibles-, en esencia, se ha tornado ambiguo, pero esto parece no inquietar a algunos. Y si añadimos su antagonismo con el término cooperación -pues también tiene ese uso de rivalidad-, podremos darnos cuenta de que su planteamiento es utilitarista, es decir: carece de un aval científico pertinente para el desarrollo humano: el fin justifica los medios, por esto funciona en calidad de comodín a usar según intereses previstos. Además, el término se utiliza en el lenguaje común: «esto no es de mi competencia»; «Fulano es muy competente en la suyo», cuestión que acrecienta la ambigüedad. ¿Será que podemos adoptarlo para analizar la calidad de la enseñanza (Quintosa, 2020)?

Por supuesto, si nos contentamos con un enfoque empirista para la educación. Lo que se ha vuelto más evidente para nosotras es el objetivo manipulativo que persigue el enfoque, orientado a la formación de profesionales para las empresas, no profesionales con una formación integral, objetivo difícil de conseguir mediante la enseñanza de una lista de contenidos (competencias).

¿Cómo se diferencia, a nuestro juicio, la propuesta integradora del enfoque de las competencias? Responderemos de manera general.



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Como puede apreciarse en la investigación y la práctica diaria, observamos a los estudiantes como lectores-pensadores-hacedores -no solo sus conocimientos “sabidos”-, y los evaluamos como tales. Significa que no fragmentamos nuestro punto de vista sobre los logros en el desarrollo del estudiantado, y en consecuencia tampoco la práctica (profesional, investigativa u otra).

Los criterios de calidad obedecen al desarrollo alcanzado como sujetos o personalidad (concientización, criticidad, generalización, creatividad, independencia, entre otros), observados en todas las tareas de aprendizaje planteadas, que a la vez constituyen el sistema de control y evaluación académico. Un estudiante que logre este tipo de desarrollo -no sucede de manera estandarizada-, pudiera con autonomía aprender y asimilar creativamente su perfil profesional. Perfil que queda insertado en un propósito de mayor alcance: el desarrollo personal (sujeto y personalidad).

¿Existe alguna posibilidad de basar el enfoque de las competencias en la concepción dialéctica (histórico culturalista) planteada por Vygotski?

Nuestro juicio es afirmativo, pero tenemos que analizar al menos características generales del enfoque vygotkiano extendido a sus seguidores, a fin de hallar un buen argumento. Este:

Pertenece al grupo de las teorías críticas. Propone un salto cualitativo en el pensamiento psicológico, La Nueva Psicología. Su base axiológica es la educación emancipadora, y desde su óptica, se puede diseñar una educación que propicie el desarrollo del pensamiento complejo dialéctico, por ende, crítico y creativo.

Es dialéctico, por consiguiente, complejo, según el cual los procesos estudiados realmente se anidan entre sí formando unidades indivisibles, sustentadoras del desarrollo de la personalidad (cuando estos se fragmentan el sujeto enferma psicológicamente de algún modo). Se dedica al estudio de unidades complejas de análisis como estas, no al





## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

estudio de los elementos constituyentes del objeto de estudio (Vygotski, 2015).

Enfatiza la visión de la unidad procesos-resultados, no atomiza o fragmenta, ni suma elementos en un análisis o evaluación; examina el drama dinámico de la unidad -que entraña contradicción dialéctica- en toda su extensión. Destaca entonces la unidad aprendizaje-desarrollo (Vygotski, 1978), no solo los resultados inmediatos del aprendizaje. Quiere decir que concibe consecuencias a más largo plazo como las del desarrollo de los procesos mentales en su estructura interfuncional. No se trata de un progreso lineal que aumenta con la adición de aspectos o contenidos.

Opta por el desarrollo del sujeto, en forma sistémica (Galperin, 1972), no unidimensional o profesionalizante y conducente al desarrollo de una concepción del mundo.

Tiene definidos los parámetros que permiten un mejor juicio sobre el desarrollo del sujeto o de la personalidad, estos son los indicadores mencionados (Vygotski, 1987) y Galperin, 1972). Además, estos no son manifestaciones de procesos aislados, sino de su conjunción o mediación interfuncional como exige el desarrollo integral del estudiante.

Plantea y estudia el desarrollo subordinado a leyes históricas y culturales, lejos de ópticas abstractas como la lista de componentes de un perfil, que no deja visualizar al sujeto como un todo singular, o sea: no estandarizado.

En resumen, el enfoque histórico culturalista tiene un planteamiento dialéctico complejo; sin embargo, las competencias, pudieran ser abordadas en su apariencia desde este enfoque, no en esencia, pues siguen lógicas diferentes desde todo punto de vista en la búsqueda de la verdad, es decir, no son lógicas intercambiables. El histórico culturalista parte de la lógica dialéctica; mientras que el de las competencias, lo hace de la lógica formal, abonada esta última del



## **Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

ya explicado instrumentalismo. Por supuesto, los gestores pueden decirnos que el enfoque de las competencias puede seguir la lógica dialéctica, tal como lo hace el enfoque histórico culturalista; pero esto solo demostraría una vez más la naturaleza de comodín propia de las competencias; en otras palabras, el uso del término depende de los fines “del gestor o del usuario”, por lo cual puede variar. Cualquier cosa que convenga puede ser una competencia, ya sea un sentimiento, un valor, una habilidad u otro contenido psicológico.

### **La manipulación del pensamiento pedagógico**

El término competencia es muy conveniente para afirmar los lazos indisolubles entre educación y empresa, en sociedades seguidoras del modelo neoliberal, donde además de la eficiencia a cualquier costo, se incita a la rivalidad entre organizaciones, no tanto a la cooperación y la solidaridad, cualidad más ausente aún en los tiempos de la pandemia por la Covid19. Ya vimos que el concepto funciona como un pretexto que resiste hasta la amalgama de contenidos jerárquicamente diferentes, no aplicable cuando hablamos de la condición humana real. Si asumiéramos desde nuestro punto de vista la enseñanza de las competencias, las numeradas como 5, 12, 21 y otras debieran ser rectoras, no una competencia más; pero los partidarios de este enfoque desconocen la lógica dialéctica, por esto las exponen a manera de adición (27 competencias generales sin contar las específicas que deben ser añadidas). Con esto se trata de aferrar al profesorado a modos mecánicos de pensamiento, tristemente sin que muchos de ellos se den cuenta de cómo se reitera, con otro vestuario, el enfoque conductista más tradicional; pendiente siempre de sobrevivir o expandirse en cada oleada hegemónica de EEUU en el mundo.

Por supuesto, todo este análisis no descarta la posibilidad de la competencia, pues se acabarían, por ejemplo, las olimpiadas y otros eventos como este. Sin embargo, el origen y desarrollo de la humanidad se gestó en la cooperación entre los seres humanos, condición que se repite en los actos educativos.



## **Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Es sabido, que entre los mecanismos fundamentales de la información (para la desinformación), se encuentra el vaciamiento de las ideas contrarias para introducir los contenidos y formas que le importan al manipulador. La cultura es el centro de interés de los grupos hegemónicos. Dominar debilitando la cultura contraria y sustituirla hasta conseguir la subordinación del pensamiento-acción es el propósito máximo. Nada más parecido a estas prácticas, que el enfoque de las competencias.

Aprovechamos para destacar que la terminología de la gestión se ha ido apoderando del terreno que corresponde a la pedagogía. Algunos hablan de «gestionar» el conocimiento cuando se trata de leer un libro o comprender la conferencia del profesor, y así otros ejemplos. Por respeto a la esencia de la pedagogía, y sin menoscabar la interdisciplinariedad, gestionamos el conocimiento cuando: compramos un libro, buscamos un artículo en Internet o lo publicamos en alguna revista, lanzamos un libro, entre otras posibilidades; pero lo analizamos, comprendemos o elaboramos crítica o creativamente en los otros casos mencionados, en otras palabras: cuando estudiamos. Este es otro ejemplo, si el neoliberalismo prefiere enseñar para la gestión y el emprendimiento, pues nada más coherente con este propósito que vaciar a la pedagogía de su historia cultural, para sustituir o distorsionar los términos pedagógicos por los de la gestión. El modelo de las competencias originado durante el florecimiento del capitalismo de mediados del siglo XX, ha sido reformado y ajustado a las actuales circunstancias de las transnacionales de la educación, regidas por el capital financiero (Banco Mundial).

### **Comentarios generales**

La pedagogía crítica advierte al profesorado, que su función principal es como intelectuales, no como técnicos que aplican la moda o el guion orientados por otros, tal como ha sido concebido por muchas sociedades hasta el presente. El profesorado debe ser crítico para elegir lo que más conviene al alumnado y a sí mismo, esto es: el desarrollo integral personal-profesional, no un comportamiento unidimensional como señala Marcuse (Ibid.). Mas, este



## Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

carácter que se exige a los profesores y profesoras debe descansar en una formación similar. El profesorado debe ser culto, solo así podrá asumir sus responsabilidades por decisión e inteligencia propias.

Los modelos conductistas y cognitivistas -tendientes a la atomización-, no son los mejores para fundamentar el desarrollo integral del sujeto, y de este como personalidad; no obstante, esto es algo que no debiera ser dicho así, debiera ser descubierto por cada profesor en el ejercicio del pensamiento crítico, fundamentado en la vasta herencia cultural, que muestra la problemática de la educación y la condición humana, ahora y siempre.

En los tiempos que corren, cuando muchos jóvenes prefieren buscar herramientas fáciles y simples de Internet para conocer, no la lectura de libros y revistas; valiosos para elaborar críticamente el conocimiento; cuando prefieren oír música de contenidos banales despreciando otro tipo de música como, las grandes piezas musicales de la historia y otras prácticas similares, es necesario enfatizar enfoques educativos que exijan reflexión profunda, buen gusto estético y valores humanos emancipatorios. Esto debe comenzar en la infancia.

### Referencias

- Castro, F. (1988). *La historia me absolverá*. Editora Política.
- Castro, F. (1961). Palabras a los Intelectuales, en: Bell, J., et al., *Documentos de la Revolución Cubana. 1959, 1960, 1961*. Ed. Ciencias Sociales.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Editorial Siglo XXI.
- Fariñas, G. (2019). *Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad. La teoría en la práctica*. Editorial Félix Varela.
- Fariñas, G. (2017). *Aprendizaje y desarrollo desde la perspectiva de la complejidad*. Editorial Félix Varela.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Fariñas, G. (2011). El lecho de Procusto o la convención sobre la competencia

humana. En: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 2, Julho/Dezembro de 2011: 341-350.

Fariñas, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad*. Editorial Félix Varela.

Fariñas, G. & Osorio, C.M. (2021). Perspectivas teórica y práctica sobre el desarrollo del psicólogo. *II Congreso Internacional Diálogos Universitarios de la Psicología. La Habana, mayo 2021*.

Fernández, R. (2001). *Todo Caliban*. Editorial ALBA.

Galperin, P. (1972). *Seis conferencias de psicología*. Ediciones ligeras. Universidad de La Habana.

Guevara, E. (1988). *El hombre y el socialismo en Cuba*. Editora Política.

Marcuse, H. (2016). *El hombre unidimensional*. Editorial Planeta.

Martí, J. (1963). *Nuestra América. Tomo 6*. Editorial Nacional de Cuba.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand.

McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, (28), 1-14.

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En: Fried Schnitman, D., *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós.

Navarro, D. (2006). *Las causas de las cosas*. Editorial Letras Cubanas.

Quintosa, Y. (2020). *Aproximación al estudio de la calidad de la educación superior cubana* (tesis de maestría). Universidad de La Habana, La Habana, Cuba.

Rodó, J. (1991). *Ariel*. Editorial Austral.



**Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq**

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en*

*América Latina Informe Final*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Vitier, C. (2008). *Ese Sol del Mundo Moral*. Ediciones Unión.

Vygotski, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós, Booket.

Vygotski, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.

Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. In: GAUVIN, M. and COLE, M. *Readings on the development of Children*. New York: Scientific American Books, p. 34-40.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Editorial Siglo XXI.

**Recibido: 20/3/2021. Acepto: 13/5/2021.**

**Autoria:**

**Gloria Fariñas León** - Facultad de Psicología - Universidad de La Habana,  
Cuba

**E-mail:** glofaleon2009@gmail.com

**Yissel Quintosa Puebla** - Facultad de Psicología - Universidad de La Habana,  
Cuba

**E-mail:** quintosa@psico.uh.cu