

Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España

[Abril 2009 - Revista nº 10](#) ▶ [Noviembre 2007 - revista nº 7](#) ▶ [Monográfico](#) ▶

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49

LA FORMACIÓN PROFESIONAL BASADA EN LA COMPETENCIA



Escrito por Francisco de Asís Blas Aritio

Francisco de Asís Blas Aritio
Profesor de Psicología Social
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid
MADRID (ESPAÑA)

RESUMEN

Frente a enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento), el enfoque de la formación basada en la competencia (*FBC*) reivindica el carácter instrumental de la formación: adquirir las competencias profesionales requeridas en el empleo, lo cual implica adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos; pero también adquirir conocimientos o saberes sobre procedimientos y actitudes.

El currículo diseñado desde el enfoque de la *FBC* consta de los mismos componentes que caracterizan a cualquier currículo; es decir, consta de *objetivos*, *contenidos formativos* y *criterios de evaluación*, que enmarcan las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen cualquier proceso formativo. La evaluación promovida por la *FBC* tiene un carácter *individualizado* y *acumulativo*, lo que requiere haber alcanzado todos y cada uno de los objetivos formativos de dicho programa.

Entre las críticas más generalizadas, una se refiere a que en los programas formativos diseñados, el objetivo de la formación, los criterios de evaluación y en gran medida los contenidos formativos, no son establecidos por los propios docentes, sino que se establecen *fuera* del mundo de la enseñanza.

Algunos *críticos* niegan que la competencia profesional esté constituida por una relación de *estándares* elementales, diferenciados artificialmente en unidades aisladas y cuya agregación mecánica configura una *unidad de competencia*.

Otra crítica relevante tiene que ver con uno de los problemas más clásicos y decisivos de la formación: el problema de la *transferibilidad* de los aprendizajes.

ABSTRACT

A Vocational Training System based on Competencies

Teaching and learning methods based on competencies, as opposed to more traditional approaches, which are based on the mere transmission of knowledge, involve reviewing curricular content so as to cover more instrumental elements, including the teaching of procedural techniques, attitudes and employment skills.

These newly designed curricula are comprised of the same constituents as the so referred traditional ones: objectives, subject matter's content and assessment criteria. Assessment is individual and cumulative. But one of the most reiterated criticisms comes from the fact that the above mentioned curricular constituents have not been developed by teaching experts but by people outside the education world.

Others take a critical view by denying that professional skills can be divided into basic standards, artificially separated into isolated units, whose addition may constitute a "competency unit". Finally, another relevant problem is related to one of the most conclusive and classical matters of teaching approaches: the problem of achieving successful learning transfer.

1. Breve introducción histórica

Los estudiosos en la materia sitúan en USA, allá por los años veinte del siglo pasado, el origen del movimiento o enfoque de la formación basada en la competencia (*FBC*), inaugurado por las reformas educativas requeridas por los sectores industriales y comerciales, que reclamaban una mayor atención a los resultados especificados en formas conductualmente objetivas. Pero, probablemente, los fundamentos conceptuales y teóricos más explícitos de este enfoque se sitúan en la reforma de la formación del profesorado que tuvo lugar a finales de los años sesenta en USA[1].

Concretamente, con motivo de la creciente insatisfacción social por los mediocres resultados de la formación elemental o básica y de las numerosas demandas que reclamaban la reforma de la formación del profesorado de esta etapa educativa, la Oficina de Educación de Estados Unidos encargó estudios sobre programas de formación para la preparación del profesorado de la escuela elemental. Los programas resultantes se centraban en el rendimiento de los alumnos y establecieron una relación estrecha entre el aprendizaje del alumno y la competencia del profesor. Como consecuencia de ello, empezó a plantearse como exigencia que los aspirantes a la función docente evidenciaran, acreditaran y les fuera certificada su competencia. Así, pues, la formación del profesorado basada en la competencia se convirtió en un movimiento cuyo enfoque fue asumido por algunos Estados de USA, que aplicaron procedimientos de certificación de la competencia a los aspirantes a la función docente.

A pesar de las críticas que provocó este enfoque (particularmente, en instituciones de educación superior, que lo consideraron una amenaza a la autonomía institucional y a la libertad académica), la Oficina de Educación lo siguió apoyando a través del National Consortium of Competency Based Education Centres, que desarrolló un conjunto de "*criterios* para describir y evaluar los programas basados en la competencia". Estos criterios anticiparon hace más de tres décadas los rasgos fundamentales que caracterizan lo que hoy día se conoce como enfoque de la *formación basada en la competencia (FBC)*. A título de ilustración, se enumeran seguidamente algunos de estos criterios, en particular aquellos cuyo enunciado se corresponde plenamente con los supuestos que subyacen a la actual *FBC*:

- *las competencias se basan en el análisis de los roles profesionales*
- *los enunciados de competencia describen los resultados esperados del desempeño de funciones profesionalmente relacionadas, o aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran esenciales para la ejecución de dichas funciones*
- *los enunciados de competencia facilitan la evaluación referenciada en criterios*
- *las competencias son consideradas como predictores tentativos de la eficacia profesional y están sujetas a procedimientos de validación permanente*
- *el programa de instrucción se deriva y está asociado a competencias especificadas*
- *la instrucción que soporta el desarrollo de competencias se organiza en unidades de tamaño manejable*
- *la instrucción se organiza y se desarrolla de forma tal que se acomode al estilo del aprendiz, a la secuencia preferida, al ritmo y a las necesidades percibidas*
- *el grado de progreso del aprendiz se le hace conocer a lo largo del programa*
- *las especificaciones de la instrucción se reconsideran y se revisan en base a los datos retroalimentados*
- *las medidas de la competencia son específicas, reales y sensibles a su matización*
- *las medidas de la competencia discriminan en base a los estándares establecidos para la demostración de competencia*
- *las medidas y los estándares de competencia se especifican y se hacen públicos antes de la instrucción*

Por su parte, en el Reino Unido tuvo lugar también a principios de los ochenta, aunque por razones diferentes, la emergencia del enfoque de la *formación basada en la competencia*. La explosión demográfica de mediados de los 70, junto a la recesión económica de finales de esta década, produjo un grave desajuste entre el número de jóvenes en edad de ingresar en el mercado de trabajo y el número de empleos disponibles. Dicho desajuste se vio agravado por la falta de correspondencia entre la cualificación profesional de los jóvenes y las exigencias de cualificación del mercado laboral. Este fenómeno constituyó la principal preocupación de los responsables políticos de la formación profesional.

Una de las respuestas a este problema la constituyó la histórica publicación del Departamento de Empleo *A New Training Initiative: An Agenda for Action* (1981), que enmarcó el inicio de un conjunto de cambios decisivos en el sistema de cualificaciones y de formación profesional en el Reino Unido que se irían desarrollando a lo largo de la década. El objetivo de incrementar y mejorar las competencias de los trabajadores acabó desembocando en 1986 en la creación del *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)*. Este órgano asumió la responsabilidad de basar las cualificaciones profesionales sobre referentes de competencias, es decir, sobre la descripción de las funciones que un trabajador debía ser capaz de realizar; esto es, más sobre los *resultados* del aprendizaje que sobre el *proceso* de aprendizaje. La combinación de una estructura de aprendizaje basada en los resultados y el acento puesto en la pertinencia práctica de las cualificaciones fue percibida como una auténtica revolución.

Aunque este nuevo enfoque de la formación, la educación y el aprendizaje basados en la competencia no dejó de sufrir serias críticas (tanto desde el punto filosófico y pedagógico, como desde la discutible utilidad práctica y eficacia de sus resultados), su adopción oficial por el Reino Unido produjo su inmediata incorporación en países de su área de influencia, tales como Irlanda, Australia y Nueva Zelanda. Por su parte, también en la década de los ochenta, Canadá empezó a incorporar este enfoque de la formación en sus programas de formación profesional.

A comienzos de la década de los noventa fue España quien, en la reforma de su sistema educativo auspiciada por Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), incorporó el enfoque de la *FBC* a la reforma

específica de la formación profesional reglada; enfoque que, posteriormente, ha sido también adoptado por los demás subsistemas de formación profesional (formación ocupacional y formación continua). Junto a otros factores, no cabe duda de que ello contribuyó a facilitar la penetración de dicho enfoque en los países latinoamericanos: inicialmente, de forma más decidida en México y, posteriormente, en numerosos países centro y sudamericanos.

Respecto a su ámbito de aplicación en el amplio campo de la formación, la *FBC* ha encontrado su lugar natural de implantación y desarrollo en lo que se conoce como enseñanza o formación profesional de carácter no superior, ya que las enseñanzas superiores y/o universitarias se han manifestado, por lo general y salvo algunas excepciones (por ejemplo, las formaciones relacionadas con las ciencias de la salud), reticentes a adoptar este enfoque. No obstante, en los últimos años se han producido algunas experiencias puntuales de diseño de programas formativos de enseñanza superior que han incorporado el enfoque de la *FBC* (por ejemplo, en el Reino Unido o Australia).

A este respecto, quizá el hecho reciente más relevante sea la Declaración de Bolonia (1999), según la cual los países de la Unión Europea que se incorporan a ella se comprometen a una cierta homogenización de sus planes de estudios universitarios -en orden a la transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones- desde el enfoque de la competencia.

A modo de conclusión de esta breve introducción histórica, puede afirmarse que, entrados ya en el siglo XXI, el grado de implantación de la *FBC* resulta indiscutible y que se halla en un proceso de creciente generalización. No obstante, las críticas que ha recibido siguen siendo recurrentes y al día de hoy sigue estando abierto el debate y la discusión sobre algunos de sus fundamentos y de sus implicaciones.

2. Características principales del enfoque de la *formación basada en la competencia*

La FBC se configura como instrumento al servicio del empleo

El enfoque de la *FBC* surge como una respuesta al *desajuste* entre la formación y el empleo, es decir, al desajuste entre los aprendizajes adquiridos a través de la formación y los requerimientos necesarios para el desempeño de los puestos de trabajo demandados en el mercado laboral. En este sentido, puede decirse que el interés por resolver este desajuste constituye una característica peculiar de este enfoque.

En efecto, tanto las reformas educativas de los años veinte en USA, como la reforma de la formación del profesorado de los años sesenta y setenta también en USA, como la reforma de la formación profesional emprendida en los años ochenta en el Reino Unido por la *New Training Initiative*, surgen como alternativas a los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento) y, particularmente, para aproximar los objetivos formativos a las exigencias del empleo (expresadas en términos de *competencias profesionales*).

Este rasgo general de la *FBC* remite, inmediatamente, a otras caracterizaciones de este enfoque no menos relevantes. En primer lugar, debe señalarse que el ajuste entre la formación y el empleo se ha de producir en una única dirección: adaptación de la formación al empleo. Es decir, que es la formación la que tiene que adaptarse a las exigencias o requerimientos del empleo, y no al revés, recuperándose con ello la auténtica dimensión de la formación, la de ser un *instrumento para*.

Frente a exageraciones promovidas por los enfoques tradicionales de la formación (basada en el conocimiento), según las cuales la formación llegaba a constituirse casi como un fin en sí misma (con sus propias lógicas y sus propios objetivos), el enfoque de la *FBC* reivindica el carácter instrumental de la formación: la formación es un instrumento para alcanzar o conseguir algo. Y para el enfoque de la *FBC* ese *alcanzar o conseguir* algo no es otra cosa que adquirir las competencias profesionales requeridas en el empleo.

El objetivo de la FBC es la adquisición de competencias profesionales

En definitiva, para el enfoque de la *FBC* la formación es un instrumento para conseguir un *objetivo*, y dicho objetivo no pertenece al mundo de la formación propiamente dicho, ni es establecido por éste, ni desde éste, sino que está fuera de él: son las competencias profesionales que se requieren en las diferentes ocupaciones o puestos de trabajo.

En todo caso, debe aclararse que el enfoque de la *formación basada en la competencia* no es un enfoque opuesto, ni contrario, al tradicional enfoque de la *formación basada en el conocimiento*; es, simplemente, un enfoque distinto, aunque ambos comparten obviamente algunos criterios o procedimientos en el diseño de los programas formativos.

En efecto, para ambos enfoques un programa formativo debe incluir la adquisición de lo que tradicionalmente se ha venido identificando como *conocimientos* (sobre hechos, conceptos y/o teorías). Ahora bien, para el enfoque de la *formación basada en los conocimientos* son estos últimos el fundamental objeto de aprendizaje de los programas formativos. De forma distinta (aunque no necesariamente opuesta, ni excluyente), para el enfoque de la *formación basada en la competencia* el objetivo de los programas formativos no es, fundamentalmente, adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos, sino adquirir competencias profesionales (lo cual implica, por supuesto, adquirir conocimientos sobre hechos y conceptos; pero también adquirir conocimientos o saberes sobre procedimientos y actitudes).

La FBC considera capital la evaluación de los resultados

Siguiendo con la caracterización del enfoque de la *FBC*, ha de aludirse necesariamente a su énfasis en los *resultados*, por encima del interés que puedan merecer los *procesos*. Ello no significa, por supuesto, que el enfoque de la *FBC* ignore o desprecie el papel que desempeñan los procesos formativos, sin los cuales resulta obvio que no se podrían alcanzar los objetivos formativos. Significa, simplemente, que para el enfoque de la *FBC* los procesos formativos son importantes, no en sí mismos, sino en cuanto que procuran el alcance de los objetivos formativos o *resultados*.

Ello es una consecuencia lógica del propio enfoque y de los objetivos que persigue la *FBC*: si la principal razón por la que surge este enfoque es la de adaptar los objetivos de la formación a las competencias profesionales requeridas en el empleo, parece lógico exigir evidencias de que, como resultado de la formación, se han adquirido dichas competencias. Y el instrumento que proporciona dichas evidencias es la *evaluación*.

La evaluación, pues, se configura como uno de los pilares del enfoque de la *FBC*. Y, frente al carácter secreto de la evaluación, propio de los enfoques tradicionales, la *FBC* hace públicos los criterios y los objetivos de la evaluación. El enfoque de la *FBC* no pretende sorprender al formando para ver qué sabe y qué no sabe (respecto a un mundo de conocimientos más o menos amplio), sino que está únicamente preocupado por confirmar (evaluar)

si ha adquirido -o no- las competencias profesionales que constituyen el objetivo de su formación. Por ello, este enfoque identifica y hace público desde el primer momento qué va a ser objeto de evaluación y con qué criterios se va a realizar dicha evaluación.

El diseño de la FBC obedece a la "lógica de la adquisición de la competencia"

Por último, pero no la menos importante, otra de las características más significativas del enfoque de la *FBC* se refiere al diseño de los programas formativos propiamente dichos. Baste señalar aquí que los contenidos formativos y los criterios de evaluación de un programa formativo se definen a partir de su objetivo (las competencias profesionales).

Es decir, que son los *elementos de competencia* (o *realizaciones profesionales*) constitutivos de una determinada competencia profesional los que inspiran -o a partir de los que deben inferirse- los contenidos formativos instrumentales que, se supone, procuran su adquisición. Asimismo, son los *criterios de realización* de la competencia los que determinan los *criterios de evaluación* del correspondiente programa formativo.

Lo más destacado de esta característica del enfoque de la *FBC* es que el diseño de un programa formativo no obedece a la *lógica de la adquisición de conocimientos* (lógica ordinaria en el diseño de programas formativos según el enfoque tradicional), sino a la *lógica de la adquisición de competencias*.

En efecto, los enfoques tradicionales de la formación han venido articulando sus programas formativos a través del *saber* (adquisición de información sobre hechos, así como adquisición de conceptos, teorías, etc. que categorizan y/o relacionan dicha información para hacerla significativa), que ha sido agrupado y diferenciado en *materias o disciplinas* (física, química, biología, matemáticas, historia, literatura, mecánica, electrónica, economía, etc.). De acuerdo con este enfoque tradicional, los programas formativos se diseñan a través de contenidos formativos que, preferentemente, tienen que ver con la información y las teorías/conceptos relacionados con dichas disciplinas. Corresponde al equipo docente, o a los responsables del diseño, la definición del objetivo del programa, a partir del cual tiene lugar el diseño de los contenidos formativos de acuerdo con la lógica de la adquisición de conocimientos.

De modo diferente, en el enfoque de la *FBC* no corresponde al equipo docente, ni a los responsables del diseño, la definición del objetivo del programa formativo. Como se ha señalado más arriba, el objetivo de un programa formativo viene definido desde fuera, pues está constituido por determinadas competencias profesionales requeridas para el desempeño de un determinado empleo. No son expertos en formación, sino expertos ocupacionales, los responsables en la definición de las competencias requeridas en el empleo. Y es a partir de este objetivo del programa formativo (las competencias profesionales definidas para una determinada ocupación) desde donde se inicia el diseño del programa formativo.

En coherencia con ello, y de acuerdo con la naturaleza de las competencias profesionales, el diseño de un programa formativo desde el enfoque de la *FBC* se articula preferentemente a través de aprendizajes relacionados con el *saber hacer*, y no fundamentalmente a través de aprendizajes relacionados con el *saber* (tal y como ocurre en el enfoque tradicional de la *formación basada en el conocimiento*).

Ahora bien, como se ha apuntado ya anteriormente, el enfoque de la *FBC* no ignora los aprendizajes relacionados con el *saber*, como tampoco ignora los aprendizajes relacionados con el *saber ser/estar*, sino que los incluye.

Porque, en realidad, *saber hacer* (esto es, desempeñar acciones competentes) requiere *saber* (esto es, disponer de información y datos, así como de conceptos y teorías que los doten de significado) y *saber ser/estar* (esto es, disponer de las actitudes, valores y/o normas que requiere dicho desempeño).

Esta diferencia es también la que permite comprender el diferente formato o estructura que, ordinariamente, adoptan los programas formativos de uno u otro enfoque. En el caso del enfoque tradicional, los contenidos formativos relacionados con el *saber* suelen agruparse en *asignaturas* o similares, constituidas por un conjunto de temas o lecciones que tienen como denominador común la afinidad de los conocimientos que procuran y la relación estructurada de éstos con el objeto de conocimiento de la correspondiente ciencia o disciplina.

En el caso del enfoque de la formación basada en la competencia, la formación suele estructurarse en *módulos*^[2] formativos, caracterizados por integrar todos aquellos contenidos formativos que se consideran suficientes para procurar la adquisición de una *unidad de competencia* (la competencia mínima que puede ser objeto de reconocimiento y validación en el mercado laboral).

3.- El significado del currículum en el enfoque de la FBC

El currículum diseñado desde el enfoque de la *FBC* consta de los mismos componentes que caracterizan a cualquier currículum; es decir, consta de *objetivos*, *contenidos formativos* y *criterios de evaluación*, que enmarcan las actividades y los procesos de enseñanza y aprendizaje que constituyen cualquier proceso formativo.

a) El Objetivo de un Módulo

Aunque existen otros criterios para definir el tamaño y la configuración de los Módulos formativos, ordinariamente el criterio empleado para delimitar la extensión de un módulo es su asociación con una *unidad de competencia* (UC). Como consecuencia de ello, el objetivo ordinario de un *Módulo* consiste en procurar la competencia profesional especificada en la *unidad de competencia* a la que está asociado.

b) Los Contenidos Formativos de un Módulo

- Por lo que se refiere a los *contenidos formativos* de un Módulo, ha de señalarse que, de los tres componentes fundamentales constitutivos del currículum (el objetivo, los contenidos formativos y los criterios de evaluación), sin duda alguna son los *contenidos formativos* los que tradicionalmente han merecido mayor atención. Dicha atención ha llegado al extremo de producir la apariencia de que el currículum se reducía a -o consistía básicamente en- los contenidos formativos; más aún, en un tipo determinado de contenidos formativos, a saber, los relativos a hechos y conceptos (relacionados con lo que tradicionalmente se ha venido llamando *conocimientos*).
- Los *contenidos formativos* son los instrumentos básicos que deben procurar la consecución del objetivo del currículum. Un buen currículum es aquél que incluye aquellos -y sólo aquellos- *contenidos formativos*, cuyo aprendizaje y dominio procuran y facilitan de la forma más eficaz posible el alcance y la consecución de su objetivo. Y, en este caso -el de un currículum basado en la competencia, esto es, un currículum cuyo objetivo es la competencia especificada en las unidades de competencia- este requisito general es todavía más determinante, por lo que los contenidos formativos deben relacionarse estrechamente con los *estándares de competencia* cuya adquisición o dominio constituye el objeto del aprendizaje.

- Aunque, ciertamente, hay diversas taxonomías sobre tipos de contenidos formativos, existe relativo consenso sobre, al menos, tres tipos de contenidos formativos[3] (seguidamente, se reproducen entrecorridos algunos extractos textuales del trabajo citado en la nota a pie de página):
- los contenidos relativos al *saber hacer* o de carácter procedimental (contenidos del tipo *procedimientos*: como realizaciones, habilidades, técnicas, destrezas, estrategias...)

"Un *procedimiento* es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. El término *procedimientos* engloba a otra serie de términos que se han venido utilizando en la jerga didáctica y curricular, tales como *hábitos, técnicas, algoritmos, habilidades, destrezas, estrategias, rutinas, etc.*, que en la práctica equivalen a lo mismo que se quiere significar con el término *procedimientos*. Así, pues, lo que se ha venido llamando *destrezas o habilidades* (motrices, mentales, instrumentales...), *técnicas o métodos* (de laboratorio, de lectura, de escritura, de estudio...), *estrategias* (de aprendizaje, cognitivas...) puede entenderse todo ello englobado en el término "*procedimientos*"... "Los contenidos procedimentales se refieren a conocimientos referidos al *saber hacer* cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, los objetos, los números, la naturaleza, los símbolos, etc.). Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes. Una vez aprendidos los procedimientos, se supone que el alumno sabrá hacer cosas: por ejemplo, sabrá leerlas, hacerlas funcionar, transformarlas o producirlas, medirlas, observarlas, representarlas, organizarlas, elaborarlas, etc. Aprender conocimientos referidos a procedimientos querrá decir, también, que el alumno sabrá usarlos y aplicarlos en otras situaciones..."

- los contenidos relativos al *saber* o de carácter factual y conceptual (contenidos del tipo *hechos y conceptos*: como datos, hechos, informaciones, conceptos, teorías, leyes, principios...)

"El conocimiento en cualquier área requiere información, la cual consiste fundamentalmente en *datos y hechos*. Sin información -es decir, sin una buena base de datos y/o un conocimiento factual- apenas es posible conocer cualquier realidad. La información, por lo tanto, es condición necesaria para acceder al conocimiento de algo. La tabla de elementos químicos, por ejemplo, es un dato informativo..." "Ahora bien, la información por sí sola no basta para comprender una realidad determinada; requiere ser relacionada con otras informaciones para que tenga significado para el sujeto. Es decir, los *datos y hechos* requieren disponer de *conceptos* que les doten de significado. Los datos y hechos adquieren significado gracias a los marcos conceptuales de que dispone el sujeto, que le permiten interpretarlos. El dato constituido por la tabla de elementos químicos no puede comprenderse, ni utilizarse para resolver problemas y/u obtener nuevos conocimientos, si el sujeto no dispone de una serie de conceptos que doten de significado a dicha tabla..."

- los contenidos relativos al *saber ser/estar* o de carácter actitudinal (contenidos del tipo *actitudes, valores y normas*: como empatía, cooperación, compromiso, disposición para el trabajo en equipo...)

"Las *actitudes* son disposiciones adquiridas y relativamente estables orientadas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación...". "Por su parte, los *valores* son meramente creencias (que suelen formularse en términos de principios morales, éticos, sociales, deontológicos, etc.) con las que las personas sienten un fuerte compromiso emocional y suelen emplear

para juzgar conductas. Ordinariamente, los valores orientan la formación de actitudes, ya que, en último término, el componente evaluativo constitutivo de toda actitud descansa en valores...". "Por último, las *normas* se definen como patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas por los miembros del grupo que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones. La adquisición o aprendizaje de "normas" se produce únicamente cuando éstas llegan a *interiorizarse*."

La incorporación de las actitudes (junto a los valores y normas) a los contenidos formativos de los currículos -con un tratamiento similar al que merecen los procedimientos y los hechos y conceptos- es un fenómeno relativamente reciente, lo cual no deja de producir una cierta extrañeza. En efecto, nadie se atrevería a discutir que la formación de un profesional -además de adquisición de procedimientos, información y conceptos- exige la adquisición de actitudes tales como la cooperación para el trabajo en equipo, la iniciativa, el rigor en el trabajo, la responsabilidad, la disposición receptiva y crítica, etc. Y, sin embargo, estos indiscutibles objetivos formativos no siempre se han visto articulados a través de contenidos que promovieran su adquisición.

- Para el enfoque de la *FBC* los contenidos formativos que articulan el diseño curricular no son fundamentalmente -como ocurre en el enfoque de la *formación basada en el conocimiento*- los contenidos relativos al *saber* (hechos y conceptos), sino más bien los contenidos relativos al *saber hacer*, ya que en definitiva los estándares de competencia expresan acciones o aplicaciones de procedimientos (cognitivos y/o motrices).
- No obstante, el aprendizaje del *saber hacer* (de procedimientos) requiere -particularmente, a medida que los estándares de competencia objeto del aprendizaje son más complejos- el aprendizaje de *saberes* (hechos y conceptos), de modo que estos contenidos formativos constituyen ordinariamente el soporte imprescindible de aquéllos (ejemplo: tener conocimientos de mecánica y de electrónica no garantiza ser competente para diagnosticar una avería de un automóvil; no obstante, para poder diagnosticar una avería de un automóvil es imprescindible tener conocimientos de mecánica y de electrónica).
- Finalmente, debe señalarse que el enfoque de la *FBC* enfatiza también el papel que desempeñan los contenidos del tipo *saber ser/estar*, cuyo aprendizaje resulta imprescindible para alcanzar determinados estándares de competencia (ejemplo: informar y asesorar sobre productos financieros a un cliente de modo competente no es posible si no existe una mínima actitud de empatía hacia él y de motivación por comprender sus intereses).

c) Los criterios de evaluación del Módulo

Por lo que respecta a los *criterios de evaluación*, las dos características diferenciales principales que manifiesta la *FBC* son:

- que no son definidos discretamente por los docentes, sino que se hallan determinados o condicionados por el enunciado de los *estándares de competencia*, particularmente por el enunciado de sus *criterios de realización*;
- que (como se ha señalado anteriormente) son públicos y conocidos con antelación por el alumnado, a fin de orientar con claridad su proceso de aprendizaje.

La elaboración de los *criterios de evaluación* de un módulo diseñado desde el enfoque de la *FBC* debe atenerse a

los siguientes principios:

- los *criterios de evaluación* deben estar referidos a todos los tipos de contenidos formativos identificados;
 - deben tomar en consideración como referencia los *criterios de realización* identificados para cada elemento de competencia (o RP);
 - finalmente, deben tener en cuenta las condiciones y materiales que están disponibles en los escenarios donde se desarrollan formalmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. El significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el enfoque de la FBC

Ciertamente, como se ha apuntado más arriba, el enfoque de la *FBC* aparentemente se interesa y preocupa más por los *resultados* que por los *procesos*. No obstante, con independencia de que ello constituye una relativa obviedad (ordinariamente, los *finés* suelen revestir más importancia e interés que los *medios*), la *FBC* -como cualquier otro enfoque formativo- atribuye a los *procesos de enseñanza y aprendizaje* la importancia que les corresponde, como lo ilustra el conjunto de rasgos diferenciales que caracterizan a dichos procesos desde la perspectiva de la *FBC*.

El primero y más general de ellos tiene que ver con la adopción, por parte de la *FBC*, de lo que se conoce como *didáctica o metodología activa*. En síntesis, este enfoque didáctico de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* pretende ser una alternativa al tradicional binomio didáctico: "el profesor transmite y explica información y conocimientos, frente al alumnado que los recibe (*pasivamente*) procurando su asimilación y comprensión". La *didáctica activa* postula un cambio significativo de roles, tanto del profesor, como del alumnado.

Efectivamente, en las modernas sociedades de la información y del conocimiento no tiene demasiado sentido que el profesor se limite a transmitir (y, en su caso, explicar) un determinado tipo de informaciones y conocimientos, sino que su función debe estar más relacionada con la orientación, la tutorización, la creación de condiciones de aprendizaje..., en fin, la facilitación de medios y métodos que permitan al alumnado desarrollar una actitud mucho más *activa* en el proceso de aprendizaje. Dicha actitud significa que es al propio alumnado al que corresponde buscar y seleccionar la información adecuada para la solución de un problema, así como ir elaborando su propio aprendizaje y construyendo sus propios conocimientos mediante el ensayo de diferentes soluciones posibles a los problemas planteados y la identificación de aquellas que resulten más apropiadas (las cuales serán procesadas como *saber hacer* adquirido o *construido*).

En definitiva, este enfoque didáctico hunde sus raíces en el supuesto de que la *acción* es también conocimiento y, en no pocas ocasiones, el mejor medio para adquirir conocimientos o saberes. Tal supuesto parece encajar adecuadamente con las prioridades definidas por la *FBC*, según la cual el *saber hacer* (que implica necesariamente *saber* y *saber ser/estar*) debe constituir el objetivo principal de los programas formativos diseñados desde este enfoque.

La *didáctica o metodología activa* viene a consagrar, pues, que probablemente la mejor forma de "aprender a hacer" sea "aprender haciendo", postulado que adopta y hace suyo sin reservas el enfoque de la *FBC*.

Como parte integrante de esta *metodología activa*, ordinariamente los programas formativos diseñados desde la óptica de la *FBC* suelen incluir lo que se conoce como las *actividades de aprendizaje*, que no son sino estímulos que pretenden articular el aprendizaje y, en particular, la propia participación y construcción del mismo por parte

del alumnado.

A través de las *actividades de aprendizaje* se promueve la búsqueda de información, la realización de ejercicios que refuercen el aprendizaje, la elaboración de imágenes o ejemplos que contribuyan a clarificar los conceptos y facilitar su comprensión, el desarrollo de autoevaluaciones parciales que permitan al alumnado conocer el estado real de su proceso de aprendizaje, etc. Parece obvio que cualquier persona aprende más si no sólo se limita a escuchar y/o leer, sino que además realiza actividades tales como analizar, relacionar, buscar, realizar, comprobar, formular hipótesis, participar en debates, evaluar, etc.

Como ilustración o expresión concreta de la *didáctica activa*, debe aludirse a la confesada simpatía del enfoque de la *FBC* por los procesos instruccionales orientados a la *solución de problemas*. Según dicha orientación, las situaciones de aprendizaje (o conjunto organizado de acciones que tienen por fin que el alumnado consiga los objetivos formativos) deben establecerse o crearse en términos de situaciones problemáticas no resueltas, a fin de promover en el alumnado hábitos de aprendizaje consistentes en la búsqueda de su solución.

A este respecto, más que indicar, transmitir y/o explicar la solución del problema, corresponde al profesor orientar y facilitar los medios (información y métodos) para que el alumnado se acostumbre por sí mismo a *actuar* en la búsqueda de la *solución de problemas*; y, más que plantear situaciones problemáticas típicas, diseñadas artificialmente para comprender mejor el proceso de su solución, corresponde al profesor promover el establecimiento de situaciones problemáticas lo más próximas posible a la realidad y que sean distintas, de modo que las variables que las definen sufran cambios, a fin de acostumbrar al alumnado a adaptar la aplicación de su solucionario de problemas (o aprendizaje adquirido o construido) a situaciones nuevas.

Por otro lado, el enfoque instruccional orientado a la *solución de problemas* contribuye decisivamente a la *transferibilidad* de los aprendizajes. En efecto, parece lógico suponer que, si lo que *se aprende haciendo* se aprende, además, en condiciones o contextos distintos, ese *saber hacer* acabará transfiriéndose a nuevas condiciones o contextos.

Por lo demás, ordinariamente la literatura sobre *FBC* suele atribuir a este enfoque una decidida apuesta por la formación *individualizada*, frente a lo que podría considerarse como formación *socializada* o grupal.

Sin embargo, el interés por la formación *individualizada* caracteriza al enfoque de la *FBC*, pero no más que a otros enfoques formativos. Más aún, debido a la importancia atribuida a la promoción de determinadas actitudes sociales (trabajo en equipo, comunicación social crítica y constructiva, etc.), los programas formativos diseñados desde el enfoque de la *FBC* requieren implementar determinadas situaciones formativas *socializadas* o grupales.

La *aproximación* (de los procesos de enseñanza y aprendizaje) a *situaciones reales* constituye otra característica, ésta sí, peculiar del enfoque de la *FBC*. Esta característica constituye, en primer lugar, una clara expresión del propósito general de este enfoque de *aproximar la formación al empleo*. Pero, sobre todo, manifiesta el interés del enfoque de la *FBC* por procurar que los aprendizajes adquiridos en los programas formativos sean lo más generalizables o *transferibles* posible, es decir, que estén presentes en ellos el mayor número posible de variables que intervienen en los escenarios reales de la actividad laboral o profesional.

Esta característica de los procesos de enseñanza y aprendizaje expresa el interés de la *FBC* por reducir y neutralizar al máximo el carácter artificial y descontextualizado que, ordinariamente, tienen los escenarios

formativos donde se desarrollan los *procesos de enseñanza y aprendizaje*; característica que también comparte (ver más adelante) la concepción de la *evaluación* promovida por el enfoque de la *FBC*.

En fin, resulta obvio que todas estas caracterizaciones de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* auspiciados por el enfoque de la *FBC* afectan también al diseño de los medios y materiales didácticos y, sobre todo, a la formación del profesorado, último responsable de tales procesos.

Por lo que respecta a los medios y materiales didácticos, resulta innecesario hacer hincapié en el papel decisivo que desempeñan los materiales didácticos en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*: expresan y concretan los contenidos formativos que conforman el currículo, constituyen uno de los principales medios de apoyo a la relación interactiva entre profesor y alumno y, al mismo tiempo, materializan la flexibilidad requerida para adaptar de forma realista los objetivos formativos de un programa a las condiciones y necesidades específicas donde éste se imparte.

Finalmente, por lo que respecta al profesorado, es evidente que la implementación de los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, tal y como los concibe el enfoque de la *FBC*, implica, ante todo, un cambio de actitud de los docentes, que deben sustituir su tradicional función de transmitir y explicar información y conocimientos por la nueva función requerida de orientar, promover y facilitar el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumnado. A este respecto, el profesorado que participe en programas formativos diseñados desde el enfoque de la *FBC* precisa, particularmente, formación en el desarrollo de currículos orientados a la *solución de problemas*.

5. El significado de la *evaluación* en el enfoque de la *FBC*

La *evaluación* constituye, para la *FBC*, uno de sus componentes más decisivos, ya que orienta todo el proceso formativo, al ser la expresión observable de la consecución de los objetivos formativos, esto es, del grado de aprendizaje o adquisición de las competencias profesionales. Al mismo tiempo, constituye el principal indicador acerca de la calidad de los programas formativos y, en consecuencia, promueve la redefinición o reforma del *currículo* y/o la reorientación de los *procesos de enseñanza y aprendizaje*.

Las principales características de la *evaluación*, según el enfoque de la *FBC*, son las siguientes:

- tiene por objeto principal los *resultados*,
- las pruebas y los criterios que la constituyen son *públicos*,
- se halla referenciada por *criterios* (y no por *normas*),
- su expresión es preferentemente *cualitativa* (más que *cuantitativa*),
- tiene carácter *individualizado*,
- tiene un carácter *acumulativo* (más que *global o comprensivo*),
- siendo por naturaleza una *evaluación final* (*de resultados finales*), admite la *evaluación continua* a lo largo del proceso formativo,
- procura establecer *situaciones* de evaluación lo más *próximas* posible a los escenarios reales en donde tiene lugar el desempeño de competencias.

Coherente con el enfoque de la competencia que la inspira (según el cual no importa cuál ha sido el medio o camino para conseguirla, lo importante es la acreditación efectiva de la competencia), para la *FBC* también lo importante son los *resultados* obtenidos por un programa formativo, ya que son ellos los únicos que expresan

realmente el grado de aproximación conseguida entre la formación y los requerimientos del empleo. Como consecuencia de ello, la *FBC* se interesa y preocupa fundamentalmente por la *evaluación de los resultados*.

Por tanto, no es la duración de un programa formativo, ni el grado de participación en el mismo, ni el esfuerzo o motivación manifestados por el aprendiz, ni siquiera el grado relativo de progreso de su aprendizaje, lo que es objeto de evaluación para la *FBC*, sino simplemente los *resultados* obtenidos en relación con los objetivos formativos.

Tampoco, por tanto, son los contenidos formativos considerados aisladamente (por ejemplo, poseer una determinada información, o comprender una determinada teoría, o dominar un determinado procedimiento, o acreditar una determinada actitud) el objeto de la evaluación, sino los *resultados* entendidos como un *saber hacer*, que integra el *saber* y el *saber ser/estar* necesarios y que se manifiesta en comportamientos observables.

No obstante, como también se ha anticipado anteriormente, el interés prioritario por la evaluación de los *resultados* no significa que la *FBC* ignore o no considere la importancia del currículo, de la cualificación de los docentes, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los medios y materiales didácticos, ni/o la evaluación de todos ellos. Simplemente, significa que la reflexión (evaluación) sobre todos estos componentes de los programas formativos tiene, para la *FBC*, un significado instrumental: debe llevarse a cabo como consecuencia (no independientemente) de la información suministrada por la *evaluación de los resultados*, en orden a mejorar dichos resultados; y en ningún caso puede dar lugar a la modificación de los objetivos formativos, ni/o de los criterios de evaluación de los resultados. Es en éste, y sólo en este sentido, en el que debe interpretarse el énfasis de la *FBC* en la evaluación de los resultados, frente a la evaluación de los procesos.

Por otro lado, si el objetivo fundamental de la *FBC* consiste en que el alumnado alcance unos determinados resultados, parece lógico que, tanto dichos resultados (formulados de forma precisa en términos de estándares de competencia, y no de forma genérica como suelen ser ordinariamente enunciados los objetivos de los programas formativos), como los procedimientos para evaluarlos y los criterios que van a presidir dicha evaluación, sean *públicos* y conocidos con anterioridad por los aprendices que inician un programa formativo.

Su carácter *público* y conocido es lo que convierte a los objetivos y criterios de evaluación en el eje orientador de todo el proceso formativo. Al conocer, en concreto, qué *saber hacer* va a ser objeto de evaluación, el aprendiz orientará todo el esfuerzo de su aprendizaje hacia dichos objetivos y podrá conocer a lo largo de su proceso formativo en qué grado está adquiriendo los aprendizajes que requiere la evaluación favorable -y acreditación de la consecución- de tales objetivos.

Los teóricos de la evaluación distinguen -junto a otras diferenciaciones- dos tipos de evaluación con los términos "evaluación referenciada *por criterios*" y "evaluación referenciada *por normas*". En el primer caso, es un criterio (por ejemplo, la adquisición de una determinada competencia profesional) quien determina si la evaluación es positiva o negativa. En el segundo caso, son los resultados de un grupo o colectivo quienes establecen la norma (lo que puede considerarse como el rendimiento "normal"), a partir de la cual (por encima o por debajo) se establecen las evaluaciones de los individuos pertenecientes a dicho grupo o colectivo.

Frente a la tradicional evaluación de los programas formativos ordinariamente referenciada por normas, el tipo de evaluación promovido por la *FBC* es claramente una evaluación referenciada por criterios, ya que éstos (es decir, los objetivos formativos o estándares de competencia) están claramente definidos. No importa, pues, si la media

del grupo de alumnos supera o no una determinada evaluación; lo que importa es si un individuo concreto cumple o no los criterios de dicha evaluación, con independencia de los resultados que obtengan los demás miembros del grupo.

Otra característica de la evaluación promovida por el enfoque de la *FBC* -aunque no todos los programas formativos diseñados desde este enfoque la incorporan- es su expresión cualitativa, que ordinariamente tiene un carácter dicotómico (por ejemplo, *apto* versus *todavía no apto*), frente a la tradicional evaluación escalar (por ejemplo, de 0 a 10 puntos).

La expresión cuantitativa (escalar) de la evaluación suele ser, ordinariamente, típica de las evaluaciones referenciadas por normas, ya que en definitiva una *norma* constituye un índice estadístico (índice promedio) que se expresa en términos numéricos. Por el contrario, la expresión cualitativa (ordinariamente dicotómica) de la evaluación corresponde a la evaluación referenciada por criterios, esto es, a la evaluación promovida por la *FBC*: el criterio *se cumple* o *no se cumple*, ya que parece difícil interpretar de forma homogénea qué significa decir que *se cumple en un 30%*, o *que se cumple en un 60%*.

Que ordinariamente cualquier evaluación tiene un carácter *individual* -es decir, tiene por objetivo conocer el grado de aprendizaje adquirido por un determinado sujeto- es algo que nadie discute. Sin embargo, además de *individual*, la evaluación promovida por el enfoque de la *FBC* postula también su carácter *individualizado*.

Hace un momento se ha aludido a que la *FBC* no evalúa el rendimiento o aprendizaje individual en función de los resultados del grupo formativo de referencia, sino en función del propio progreso individualizado en el aprendizaje valorado a partir de un criterio de referencia. Pero, además, la evaluación promovida por la *FBC* tiene un carácter *individualizado* en coherencia con -y/o como expresión de- la concepción *individualizada* del aprendizaje que abraza este enfoque. En efecto, aunque formen parte de un mismo grupo formativo (por tanto, con un nivel de formación o escolarización más o menos homogéneo y en circunstancias formativas iguales), el aprendizaje de dos individuos nunca se produce de forma completamente igual. En términos de capacidad de aprender, de obstáculos en el aprendizaje, de ritmo de aprendizaje o de motivación para el aprendizaje, no existen dos individuos iguales.

En definitiva, cualquier forma de aprendizaje es, por definición, *individualizada*, esto es, está determinada por las características propias de cada individuo. Como consecuencia de ello, la atención docente prestada a cada sujeto debería ser *individualizada* (centrada en las características personales de cada uno) y, por supuesto, la evaluación debería ser también *individualizada*.

La utilización, a propósito de esta cuestión, de la forma verbal condicional "*debería ser...*" no es casual; simplemente pone de relieve que, tanto la formación como la evaluación *individualizadas*, constituyen un ideal a conseguir. Dicho de otra forma: sería ideal que cada sujeto fuera objeto de evaluación únicamente en el momento singular en el que su progreso individualizado en el aprendizaje permitiera y requiriera dicha evaluación. Pero, desgraciadamente, las instituciones formativas no siempre disponen de recursos humanos y de medios suficientes para hacer posible el seguimiento *individualizado* de los procesos de aprendizaje y de su correspondiente evaluación.

Otra de las particularidades típicas de la evaluación de la *FBC* es su carácter *acumulativo*. Por tal debe entenderse que -frente a otro tipo de evaluación de carácter más *global* o *comprensivo*, que admite compensar la evaluación

desfavorable en una disciplina por la evaluación favorable del resto de las disciplinas- obtener una evaluación favorable en un programa formativo de *FBC* requiere haber alcanzado todos y cada uno de los objetivos formativos de dicho programa. Es decir, que la evaluación final de un programa de *FBC* debe resultar de la acumulación de evaluaciones favorables de cada uno de sus objetivos formativos.

Las dos últimas características que se acaban de describir (su carácter *individualizado* y *acumulativo*) permiten fundamentar y comprender otra de las características de la evaluación promovida por la *FBC*: la de su implementación como *evaluación continua*.

Ciertamente, la caracterización de la evaluación de la *FBC* como *evaluación centrada en los resultados* puede, en apariencia, conducir a la interpretación de que se trata de una evaluación *final*, de carácter puntual y realizada al terminar el proceso formativo. Evidentemente, al finalizar el proceso formativo deberá producirse una evaluación para averiguar si existe evidencia completa de que se han alcanzado todos los objetivos formativos del programa inspirado por el enfoque de la *FBC*.

Ahora bien, ni todos los objetivos formativos se suelen alcanzar, necesariamente, al final del proceso formativo (de ahí que la evaluación tenga un carácter *acumulativo*), ni, como antes se ha señalado, todos los sujetos consiguen alcanzarlos en el mismo momento del proceso formativo (de ahí el carácter *individualizado* de la evaluación). Por tanto, la evaluación promovida por el enfoque de la *FBC*, no sólo admite su realización *continua* a lo largo del proceso formativo, sino que con frecuencia la requiere. Los aprendizajes asociados a los objetivos formativos del programa deben ser evaluados en el momento en el que éstos se vayan produciendo y de acuerdo con los ritmos de aprendizaje de cada sujeto, evaluación que sólo es posible realizar desde una perspectiva de *evaluación continua*.

Por último, resulta obligado aludir también, como característica típica de la evaluación de programas formativos inspirados en el enfoque de la *FBC*, a los escenarios en los que aquélla debe producirse.

Anteriormente se ha argumentado que ha sido el divorcio apreciado entre los aprendizajes adquiridos a través de los tradicionales programas formativos y los requeridos por el empleo lo que ha dado lugar a la emergencia de la *FBC*. Aunque no el único, posiblemente uno de los motivos fundamentales de dicho divorcio reside en la *descontextualización* de los aprendizajes, inherente a la artificialidad que caracteriza ordinariamente a los escenarios formativos. Dicha descontextualización es, probablemente también, una de las razones fundamentales por las que no siempre el egresado de un programa formativo logra *transferir* su aprendizaje a las situaciones reales donde tiene lugar la actividad laboral o profesional.

Es por ello por lo que la *FBC* promueve, en primer lugar, el establecimiento de escenarios de evaluación lo más próximos posible a las situaciones de trabajo reales; y, en segundo lugar, el desarrollo de un cierto período del programa formativo en instituciones o centros de trabajo reales, para que pueda también allí llevarse a cabo la evaluación de los objetivos formativos.

4.- Luces y sombras de la *FBC*: limitaciones y aportaciones generales de este enfoque

Críticas al enfoque de la *FBC*

Durante las dos últimas décadas el enfoque de la *FBC* se ha ido extendiendo y generalizando en numerosos

sistemas de formación profesional, aunque ello no se ha producido sin reticencias, resistencias y fuertes críticas. Entre las críticas más extendidas que ha sufrido el enfoque de la *FBC* podrían diferenciarse aquellas de naturaleza más conceptual y filosófica, las que cuestionan la eficacia pedagógica del enfoque y, en fin, las que se formulan desde una perspectiva más profesional y corporativa.

De estas últimas, la más generalizada es aquella que considera que este enfoque limita el control y la autonomía del profesorado en el desarrollo e implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Muchos docentes, particularmente en la enseñanza superior, recelan del enfoque de la *FBC*, porque sospechan que atenta contra su competencia docente. Y, en efecto, en cierto sentido este recelo está justificado, ya que en los programas formativos diseñados según el enfoque de la *FBC*, tanto el objetivo de la formación, como los criterios de evaluación, como en gran medida los contenidos formativos, no son establecidos por los propios docentes, sino que se establecen *fuera* del mundo de la enseñanza y de la formación.

Por lo que se refiere a las críticas que cuestionan la eficacia pedagógica del enfoque, ciertamente todavía no existen suficientes estudios contrastados que *demuestren* la mayor eficacia de los resultados del enfoque de la *FBC*, respecto a la de los de otros enfoques tradicionales.

¿Consiguen, efectivamente, los programas formativos inspirados en la *FBC* una mayor eficacia (que los inspirados por enfoques formativos tradicionales) en términos de inserción profesional, en términos de adaptación entre cualificación obtenida en la formación y cualificación requerida en el empleo, y/o en términos de transferibilidad de los aprendizajes adquiridos a la evolución de los requerimientos del empleo? Esta pregunta, y cuestiones afines, están aun pendientes de ser contestadas a través de estudios rigurosos, que sean válidos y fiables.

Junto a esta crítica general, desde la perspectiva pedagógica se ha formulado también una crítica particular sobre la viabilidad del enfoque de la *FBC*; concretamente, sobre la viabilidad de la aplicación de "todos" los *criterios de evaluación* del aprendizaje de los contenidos formativos, criterios que se establecen con la constrictión impuesta por los *criterios de realización*.

El enunciado de la crítica es obvio: ¿realmente es viable (y/u operativo) evaluar -en los escenarios ordinarios en los que se desarrollan e implementan los programas formativos- los aprendizajes de cada contenido formativo a través de todos y cada uno de sus *criterios de evaluación*?

Obviamente, la respuesta no puede ser sino negativa. No obstante, para salir al paso de esta crítica, los partidarios del enfoque de la *FBC* propugnan el establecimiento de lo que suele llamarse *especificación de la evaluación*; a saber, el establecimiento de un conjunto -mucho más reducido que el teóricamente posible- de situaciones de evaluación consideradas *críticas*, esto es, situaciones de evaluación imprescindibles y, en cierto modo *representativas* de todas las situaciones teóricamente posibles.

Pero, sin duda, son las críticas de índole conceptual y filosófica las que cuestionan más el fondo del enfoque de la *FBC*. De todas ellas, hay dos que merecen especial consideración, que, aunque están relacionadas entre sí, pueden ser tratadas de forma independiente.

La primera de ellas cuestiona, más que el enfoque de la *FBC* propiamente dicho, la concepción del referente sobre el que se apoya y que justifica su existencia; es decir, cuestiona la naturaleza de la *competencia profesional*

que constituye el objetivo primordial de la *FBC*. Para ser más precisos, habría que decir que lo que se cuestiona es la concepción de la naturaleza de la competencia profesional, según una determinada interpretación del modelo de *competencia* elaborado y sistematizado en el Reino Unido.

De acuerdo con esta crítica, dicha concepción de la *competencia profesional* es *atomista*, porque concibe el quehacer profesional o laboral como si estuviera constituido por elementos o estándares que pueden ser delimitados aisladamente; es *mecanicista*, porque define la unidad de competencia como la agregación mecánica de un conjunto de elementos o estándares; y es *conductista*, porque su reconocimiento o acreditación requiere la evaluación de su manifestación conductual. Como consecuencia de ello, el enfoque de la formación basado en tal concepción adolece, necesariamente, de *atomismo*, *mecanicismo* y *conductismo*.

Para decirlo con otras palabras, quienes apoyan estos argumentos *críticos* niegan que la competencia profesional esté constituida por una relación de *estándares* elementales, diferenciados artificialmente en unidades aisladas y cuya agregación mecánica configura una *unidad de competencia*; y, sobre todo, niegan que su aprendizaje o adquisición se realice de modo atomista mediante la acumulación o agregación mecánica de aprendizajes aislados y diferenciados; en fin, cuestionan también que la evaluación de su adquisición o aprendizaje se tenga que llevar a cabo, preferentemente, mediante evidencias conductuales.

Ciertamente, algunos defensores de la *FBC*, como Gonczi (1997) o Mertens (2000), se han hecho eco de esta crítica, reconociendo que una determinada concepción del modelo británico puede dar lugar a esta interpretación de la *competencia*; y han postulado una concepción de los *estándares de competencia* más abierta e integral, tanto contextual como culturalmente. Como consecuencia de ello, reclaman para la *FBC* -y, por tanto, para el aprendizaje que preconiza dicho enfoque- un carácter mucho más holístico e integrador. No obstante, los argumentos de esta crítica siguen vigentes y mantienen la cuestión abierta.

La segunda crítica relevante que, desde el punto de vista conceptual, ha recibido el enfoque de la *FBC* tiene que ver con uno de los problemas más clásicos y decisivos de la formación: el problema de la *transferibilidad* de los aprendizajes. ¿Realmente el aprendizaje que promueve la *FBC* -es decir, el aprendizaje de estándares de competencia específicos- facilita más o mejor su transferibilidad a situaciones nuevas y/o distintas que el aprendizaje procurado por otros enfoques de la formación?

También aquí algunos defensores del enfoque de la *FBC* han salido al paso de esta crítica, postulando una concepción del aprendizaje de los *estándares* menos conductista, donde el aprendizaje del *cómo* y del *por qué funcionan las cosas* tenga una mayor relevancia, y/o reclamando la imprescindible función de soporte que debe tener la "formación básica" en el aprendizaje de los *estándares*.

En todo caso, mientras sigan sin existir estudios rigurosos que ofrezcan suficiente evidencia empírica que ilumine este debate, la discusión sobre la potencia de *transferibilidad* de los aprendizajes seguirá siendo, también, una cuestión abierta.

Aportaciones del enfoque de la FBC

A pesar de las críticas recibidas y de las cuestiones aún abiertas que sigue arrastrando, la progresiva implantación y extensión del enfoque de la *FBC* constituye una indiscutible prueba de que cada vez más personas e instituciones perciben que su implementación implica, de algún modo, significativas aportaciones y/o soluciones

a problemas todavía no bien resueltos por los enfoques tradicionales de la formación. Y tras más de dos décadas de desarrollo efectivo del enfoque de la *FBC*, parece evidente que dicha percepción no puede deberse ya sólo a expectativas o promesas de futuro generadas por el mismo, sino que ha de corresponderse necesariamente con la obtención de algunos resultados efectivos que son apreciados de modo positivo.

En efecto, resulta indiscutible atribuir al enfoque de la *FBC* su contribución al estrechamiento y aproximación de las relaciones entre la *formación* y el *empleo*. Es cierto que nadie -antes de la emergencia de este enfoque- había negado o cuestionado la existencia de la relación que, al menos en teoría, debe tener la formación con el empleo; pero dicha relación, probablemente al darse como supuesta y evidente, venía siendo considerada en términos muy *genéricos* o *inespecíficos*.

Es el enfoque de la *FBC* quien resalta el carácter altamente *específico* que debe poseer esta relación, promoviendo el análisis riguroso de los requisitos profesionales que demanda el empleo en el mercado y laboral, así como el análisis riguroso de los contenidos formativos que procuran la obtención de tales requisitos.

Ciertamente, las actuales sociedades del conocimiento -que promueven la exigencia de recursos humanos cada vez más cualificados (cada vez más competentes)- han facilitado contextual y culturalmente el desarrollo del enfoque de la *FBC*. En cualquier caso, desde hace dos décadas largas el desarrollo de la *FBC* y la consideración de la formación como uno de los pilares fundamentales de las *políticas activas de empleo* han venido corriendo parejos.

Como consecuencia de ello, es obvio el mejor ajuste estructural (que procura el desarrollo de la *FBC*) entre la oferta y la demanda laborales; es decir, entre los requisitos o exigencias de los empleos, tal y como éstos se demandan efectivamente en el mercado laboral, y las cualificaciones obtenidas mediante la formación.

Colateralmente, al forzar el análisis riguroso de las competencias requeridas en el empleo, la *FBC* contribuye también a mejorar la transparencia del mercado de trabajo, objetivo imprescindible para facilitar políticas eficaces de empleo. Asimismo, y de forma también indirecta, al requerir la participación de empleadores y trabajadores (expertos ocupacionales) en su diseño, la *FBC* promueve también la implicación y el interés de los agentes sociales por la formación como instrumento de cualificación (esto es, de mejora de la competitividad y de promoción profesional).

Un segundo bloque de aportaciones del enfoque de la *FBC* se relaciona específicamente con la *formación* propiamente dicha. De ellas, merece la pena destacar, al menos, dos. La primera tiene que ver con el intento (aunque no exclusivo de este enfoque) de superar y trascender la tradicional dicotomía entre conocimientos *teóricos* y *prácticos* (y su asociada consideración peyorativa de los conocimientos *prácticos* respecto a los *teóricos*).

Aunque no sin alguna contradicción, la *FBC* reivindica como saber preferente y objetivo principal de la formación el *saber hacer*, esto es, el *saber* más estrechamente relacionado con la acción y con los procedimientos. Pero va todavía más allá: rechaza -de acuerdo con las modernas taxonomías sobre tipos de contenidos formativos- cualquier reducción del *saber hacer* a lo que tradicionalmente se venía considerando como conocimientos *prácticos* (esto es, observables, debido a su expresión motriz) y atribuye también a este *saber hacer* acciones o procedimientos de carácter cognitivo. El *saber hacer*, pues, no consiste sólo, ni básicamente, en un conjunto de expresiones conductuales observables, sino que también incluye complejas

acciones o procedimientos cognitivos, que implican elaboraciones y desarrollos de naturaleza eminentemente *teórica*.

La superación de esta dicotomía tradicional (entre lo *teórico* y lo *práctico*) es completada por algunos desarrollos del enfoque de la *FBC*, que postulan una concepción integrada de los distintos tipos de *saberes* (distinción teórica y, por tanto, artificial), pero articulada a través del *saber hacer*. En otras palabras, si bien es posible evidenciar *saber* (de hechos y conceptos) o evidenciar *saber ser/estar* (actitudes, normas y/o valores) de modo relativamente singular y diferenciado, no resulta posible evidenciar *saber hacer* (el objetivo específico de la *FBC*) que no integre o implique el *saber* y el *saber ser/estar* necesarios para que se constituya como tal *saber hacer*.

Junto a esta aportación conceptual al campo de la formación propiamente dicha, el enfoque de la *FBC* promueve también la convergencia e integración de los sistemas de formación profesional, que se configuran como instrumentos que procuran facilitar la inserción profesional y el empleo.

Sea formación profesional inicial o formación continua (o permanente), sean sus destinatarios la población activa, la población desempleada o los jóvenes en sus últimos años de escolarización, el enfoque de la *FBC* sienta las bases para que se produzca una efectiva integración de todos los sistemas de formación profesional, forzando la unificación -y homogeneidad en la definición de sus elementos constitutivos- de los objetivos formativos o referentes de la formación.

Las ventajas derivadas de esta necesaria integración de los sistemas de formación profesional resultan evidentes: por un lado, eliminará la frecuente contradicción consistente en ofertar itinerarios formativos significativamente diferentes (diseñados por los distintos sistemas de formación) para la obtención de una misma cualificación; y, sobre todo, procurará la optimización de los recursos existentes. En efecto, los recursos humanos, las instalaciones y equipamientos y muchos materiales didácticos podrán ser optimizados de modo mucho más eficiente cuando los sistemas de formación profesional alcancen su integración.

Finalmente, resulta obligado aludir a otra significativa aportación y contribución de la *FBC*, si bien debe reconocerse que se trata más bien de una aportación potencial y de futuro, ya que apenas se ha hecho efectiva en la mayoría de los países que han incorporado este enfoque en la reforma de sus sistemas de formación profesional (ver anterior apartado sobre la *evaluación* según el enfoque de la *FBC*): su influencia en el desarrollo y generalización de un sistema de evaluación y acreditación de las competencias de la población activa, sistema cuyo valor y significado (estímulo de la competitividad, mejora de las cualificaciones, fomento de la formación continua o permanente, etc.) resulta innecesario reiterar aquí.

Parece evidente que, a medida que el sistema de evaluación y acreditación de la competencia vaya implantándose y generalizándose en un país, es decir, a medida que el volumen de candidatos a la evaluación y acreditación de su competencia se incremente significativamente, los procedimientos de evaluación y acreditación directa de la competencia -debido a su alto coste económico y temporal- serán cada vez más insuficientes para atender dicha demanda.

El desarrollo de un sistema riguroso de *FBC* se constituirá entonces en un instrumento decisivamente complementario para hacer efectiva la generalización del sistema de evaluación y acreditación de la competencia. De esta forma, reiterará una vez más su original vocación de ser un instrumento al servicio del empleo.

Francisco de Asís Blas Aritio

Francisco de Asís Blas es profesor de Psicología Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid.

Director General de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia español durante el período 1990-1995

Francis of Assisi Blas is a professor of Evolutionary Psychology at the University Complutense in Madrid

[1] Ver Tuxworth, E., en BURKE, J. W. (Ed) (1989): *Competency based education and training*, Falmer Press, London.

[2] Un *Módulo* -de acuerdo con el artículo 8 del Real Decreto 1086/2003- es una unidad formativa coherente, cuyos contenidos se agrupan, no en función de su afinidad interna (como ocurre en las asignaturas tradicionales), sino en función de la competencia que deben procurar.

[3] Ver COLL, C. y otros (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana

-