

Fecha de entrada: 30-08-2012
Fecha de aceptación:25-09-2012

Una formación en Ciencias de la Salud basada en la lógica social de las competencias: ¿profesionales comprometidos o técnicos?
Education in Health Sciences based on the competencies social logic: committed professionals or technicians?

Pilar Ruiz de GaunaBahillo
Valentín González Moro
Montserrat Fonseca Alfonso
Universidad del País Vasco, España

Resumen

Hoy en día, en el ámbito de las Ciencias de la Salud, está extendida la idea de que es necesario formar mediante competencias con el fin de asegurar en los profesionales una buena preparación técnica, que incluya también aspectos de personalidad. Esto exige a los docentes incorporar el aprendizaje situacional como medio funcional para proveer de conocimiento y de ciertas competencias valóricas que se consideran propias de estos profesionales.

A partir de este planteamiento, en este artículo, se presenta un análisis del entramado que supone formar mediante competencias desde un posicionamiento intencional crítico alejado del esencialmente positivista. Para ello, se ahonda en la idea de que la formación de profesionales comprometidos ha de estar guiada por un interés emancipador en el plano personal y de ciudadanía democrática en lo social, sin abandonar el necesario conocimiento técnico del rol de los profesionales de la salud ni de los aspectos puramente funcionales en el ejercicio de sus tareas.

Este contexto conceptual toma como referente la definición DeSeCo (2006), que concibe la educación mediante competencias como un modelo holístico con la clara intención de influir a través de ella en la construcción de sociedades democráticas. Es un planteamiento que asume las competencias como fines educativos y las dota de un sentido y significado hermenéutico y que excluye otras expresiones educativas funcionalistas, orientadas por la única intención de formar *capital humano* y el logro individual. Finalmente, se resaltan algunas claves para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con este modo de comprender las competencias para la educación.

Palabras clave: Formación de profesionales; Educación médica basada en las competencias; Ciencias de la salud; Educación superior; Teoría de la educación

Abstract

Nowadays, in the field of Health Sciences, it is widely extended the idea that it is necessary to educate through competencies in order to guarantee a good technical training of professionals, which includes personality traits as well. This requires that educators incorporate situational learning as functional means to provide knowledge and certain value competencies, relevant to these professionals.

From this standpoint, the following article presents an analysis of the necessary framework required to teach through competencies from a critical and intentional viewpoint, opposed to a pure positivist approach. For this, the idea that training of committed professionals must be guided by an interest in empowering personal growth at the individual level; and democratic citizenship at the social level without leaving out neither the technical knowledge for health professionals nor the purely functional aspects of their job is examined.

This conceptual context takes as a reference the DeSeCo definition (OCDE, 2006), which conceives education through competencies as a holistic model with the clear goal of influencing the construction of democratic societies. This approach considers that competencies acquisition is an educational goal on its own and is equipped with both sense and hermeneutic meaning. This excludes other functionalist educational approaches which are oriented towards training human capital and individual merit. The work concludes providing several keys to develop a coherent teaching-learning process using the presented framework for understanding the competencies acquisition in education.

Key words: Professional training; Competency-based medical education; Medical science; Higher education; Educational theory

Introducción.

En Educación Médica hay un discurso recurrente que insiste en afirmar que el mundo está cambiando (Ruiz de Gauna, 2005; Borrel-Carrio y otros, 2006; General Medical Council, 2009, Zabalza, 2012). Estos cambios se proyectan en una serie de transiciones sanitarias (Jovell, 2001) y como consecuencia de todo ello se habla de la necesidad de otro tipo de profesional sanitario (Camps, 2007) cuyo rol ha de pasar por modificaciones en: su modo de enfrentarse a la realidad humana del paciente o del *consultante* (Tizón, 2009); el compromiso social (Morán y Ruiz de Gauna, 2010); el uso de tecnologías de la información; la actitud ante las certezas e incertidumbres; etc. Tal como advierten Malone y Supri (2012), son tiempos para hacer una revisión crítica del enfoque por competencias para efectuar una reforma en profundidad de los currículos de la formación de los profesionales de las Ciencias de la salud.

Es en este contexto de cambios donde se observa la necesidad de trabajar a partir de una formación que vaya más allá de la perspectiva psicologista, que entiende las competencias como objetivos pedagógicos holísticos y que pone el énfasis en el aprendizaje. Tal como advierte Perrenoud: *“El constructivismo sólo es una teoría del aprendizaje. No pregona ningún método pedagógico preciso, afirma simplemente que el alumno es quien aprende, que no se puede aprender en su lugar, que la acción didáctica pasa por la implementación de situaciones de aprendizaje y actividades susceptibles de provocar las reorganizaciones cognitivas apuntadas. Así que no es suficiente afirmar que el saber se construye a través de la actividad, hay que precisar en qué condiciones”* (Perrenoud, 2012:93).

Con frecuencia, este reduccionismo se presenta con naturalidad en la literatura disciplinar relacionada con la educación y no es extraño que determinados autores

(Malone y Supri, 2012) señalen que la formación en competencias está en crisis porque proporciona técnicos en lugar de profesionales.

Frente a esta forma de entender la formación basada en competencias, está aquella otra que pone la atención en la lógica científica que fundamenta los diseños de dichos programas y las prácticas de los docentes. Esta orientación se centra en el ámbito sociológico y más en concreto en la perspectiva hermenéutica.

Esta perspectiva aborda el fenómeno de las competencias desde la lógica de la teoría del curriculum con base en la sociología de la educación, porque más allá de las teorías del aprendizaje conviene poner la atención en la relación causa-consecuencias de las acciones que los docentes desarrollan en los contextos educativos, lo cual supone fijar claramente los fines y los medios de cualquier programa educativo y cuando lo hacemos, surge inevitablemente la pregunta acerca de qué tipo de persona y de sociedad queremos, antes de cualquier otra consideración.

“El debate sobre las competencias versa sobre las finalidades de la educación escolar. Dichas finalidades no pueden de ninguna manera ser dictadas por unas teorías del aprendizaje o por elecciones didácticas. Deben ser debatidas a la luz de las diversas funciones asignadas a la escuela, en particular la preparación para la vida. Nombrar las disposiciones estables que permiten a un sujeto aprender o actuar es una cosa, entender cómo estas disposiciones se desarrollan es otra, y saber qué hacer para contribuir a este desarrollo es una tercera. Desde luego, existen lazos teóricos e ideológicos entre finalidades de la educación escolar, teorías del aprendizaje y métodos de formación. Es la razón por la que se pasa con facilidad de un registro al otro, a veces sin darse cuenta, a veces al quedar sin argumentos. Es una fuente importante de amalgamas y de confusiones” (Perrenoud, 2012:94).

Desde el paradigma hermenéutico y crítico se desecha, por tanto, el concepto de competencias como una serie de objetivos pedagógicos para centrarse en un concepto de competencias entendidas como fines educativos. Para nosotros, una cuestión clave sobre la que tratamos de deliberar en este artículo es si la formación basada en competencias puede contribuir a desarrollar profesionales de las Ciencias de la salud comprometidos para actuar en un mundo que está necesitado de justicia, equidad, solidaridad, ética; en definitiva, si puede apostar por un mundo más humano.

Fundamentar la docencia en esta perspectiva requiere que los docentes no sólo piensen en términos de funcionalidad de la enseñanza, es decir, en cómo aprenden los estudiantes o en cómo hay que evaluar sus aprendizajes, etc. sino que se planteen, también, el compromiso ético y esto necesariamente pasa por revisar tanto las acciones educativas que ponen en marcha en los contextos educativos como su rol e identidad a la luz de la finalidad de las ciencias sociales. Realizar este cambio de perspectiva y pensar en esta doble dirección del rol: el técnico y el humano, no parece algo sencillo y, mucho menos lo es el reconvertir los marcos educativos.

En consecuencia, cuando las competencias son utilizadas como medios para conseguir este fin social son entendidas, no como objetivos pedagógicos a alcanzar, como ha sucedido en las taxonomías clásicas y como puede ocurrir con los diseños de programas por competencias transversales cuando se pormenorizan hasta el límite de la incongruencia, sino como situaciones de acceso al conocimiento que requieren de un proceso o camino en el que se aprende no sólo el recurso técnico de las disciplinas

sino, también, los aspectos profundos y verdaderos para la vida buena de las personas en sociedades democráticas. Por ello, el proceso se convierte en el fin educativo, aunque parezca, al mismo tiempo el medio para tal fin. En este caso, el interrogante que podemos hacernos es ¿En qué medida contribuye el trabajo del docente al desarrollo de conocimientos, actitudes y personalidad de los profesionales de las Ciencias de la salud?

Las competencias entendidas como fines educativos.

Hoy en día, la praxis de los docentes de las facultades de ciencias de la salud queda condicionada por dos amplias exigencias derivadas del llamado “plan Bolonia” en la educación europea: una de ellas, tiene que ver con la introducción del concepto y desarrollo de competencias educativas y, la otra, íntimamente relacionada con la primera que se refiere a la utilización de los llamados métodos activos y colaborativos centrados en el aprendizaje de los estudiantes.

Parece, pues, necesario dotar de sentido a estos quehaceres para dar coherencia y seguridad a los planes de aquellos encargados de ejecutar las acciones: profesores y estudiantes.

Esta praxis educativa puede estar asociada a una orientación funcionalista de los fines educativos: socializar y formar capital humano para el progreso económico de la sociedad sobre la base del beneficio individual que adquiere la persona que accede a la educación de *calidad*. Sin embargo, junto a este fin utilitarista convive la razón práctica –entendida bajo el sentido aristotélico de praxis- que vincula educación y ciudadanía – o si se quiere, democracia (Carr, 1996)-, en donde la educación se hace necesaria para el cometido de formar ciudadanos responsables que convivan, se respeten y se conmuevan entre sí, más allá de sus propios intereses particulares. Se trata, por tanto *de poner un límite a lo mío para preservar el bien de todos*, esa es la base de los derechos humanos fundamentales y del desarrollo del estado del bienestar.

El profesor Bernstein (2001), a finales de los 70, desarrolló su teoría sociológica acerca de la relación entre los lenguajes (códigos) restringido y abstracto y las clases sociales y dio lugar al comienzo de uno de los tres grandes paradigmas de la sociología de la educación, el llamado *nueva sociología de la educación inglesa* que se distinguía del funcionalismo y del marxismo por el carácter fenomenológico y no estructuralista de la acción social. Pues bien, en los 90 profundiza en el sentido de las competencias educativas y entiende que este concepto tiene una *lógica social* claramente diferenciada de una *lógica económica*. Las diferencias entre una y otra lógica se hacen evidentes en las distintas conceptualizaciones. Así, la *lógica social* hace que esta idea aparezca estrechamente vinculada a una perspectiva democrática del desarrollo social. Mientras que la *lógica económica* hace que el término aparezca asociado a una nueva visión del *capital humano* (Moya y Luengo, 2011:42).

Esta tensión, que se establece entre finalidades, es la razón de ser de la ciencia pedagógica y se traduce en orientaciones epistemológicas muy distintas, así como en acciones y roles que a menudo son contrapuestos.

Hace tiempo que la corriente crítica y hermenéutica de la teoría educativa ha ido abriéndose paso, compitiendo con la tradición positivista y funcionalista imperante en las décadas posteriores a la II Guerra Mundial. Este paradigma cualitativo, en cambio, se ha caracterizado básicamente por la orientación hacia fines relacionados con el desarrollo personal en todas sus dimensiones. Los ejes principales que lo definen son el fenomenológico y el emancipatorio: en el sentido kantiano y librepensador, bajo la perspectiva etnográfica de Peter Woods (1989) y, sin duda, fruto del legado de Dewey (1975), quien se esforzó insistentemente en vincular la educación con la existencia de una masa crítica de ciudadanos que pudieran conservar la democracia política y el espíritu democrático. Son ideales históricos en la pedagogía y en las ciencias sociales, donde son especialmente significativos los casos de Habermas (1982 y 1987) con su teoría crítica comunicativa y de Stenhouse (1984, 1987) inspirador de la investigación/acción.

Así, el aprendizaje autónomo y las finalidades de la constitución de sociedades plenamente democráticas van desplazando a las aspiraciones de la enseñanza tradicional de contenidos firmes y jerárquicamente establecidos. Probablemente es un camino paralelo al que se observa en la ciencia en general, que pasa a tener más protagonismo como creación del mundo que como factor de observación y descubrimiento de la realidad. Podemos decir, que el fin último que orienta el pensamiento/acción de estas corrientes críticas es el de contribuir, con la educación, a formar seres dignos y libres de toda subordinación consciente o inconsciente que condicione decisivamente la forma de pensar como persona en sociedad. Es una educación que no se desprende de lo moral en el modo de trabajar con la razón. Por ello, la educación es una disciplina científica cuya objetividad no depende de la ausencia de valores, sino de todo lo contrario.

Reflexión, acción con sentido, ética, trabajo compartido, diálogo, consenso, respeto, ciudadanía... son señas de identidad de esta práctica educativa orientada desde la perspectiva hermenéutica, frente a la acción escolar funcionalista relacionada con la adaptación social al mundo de la vida y del trabajo, de modo individual y en busca de la ventaja y el privilegio personal como la forma más expeditiva de avanzar evolutivamente en el crecimiento personal y social.

En consecuencia, a tales fines, tales medios. Por ello, la ontología comprensiva a la que nos estamos refiriendo precisa de una praxis en el aula y otros contextos educativos que permita a las personas que aprenden acceder a un conocimiento reflexivo orientado a fines. Un ejemplo de esto que decimos lo podemos ver en el modelo del proceso práctico del *Humanities Curriculum Project* de Stenhouse, el cual descansa sobre la base del trabajo en el aula para dilucidar cuestiones controvertidas de interés humano. Con ello, el propósito

“es, un deseo de que la educación socialice o emancipe, una convicción de que el acceso al conocimiento resulta vital para la educación, una creencia en que la educación aporta ciertos valores, una preferencia por la racionalidad sobre la irracionalidad, por la sensibilidad sobre la insensibilidad, por la integridad de sentimientos sobre el sentimentalismo, etc.” (Stenhouse, 1987:129).

Este es el contexto del trabajo de investigación/acción y de reflexión-acción que docentes de todo el mundo han adoptado con mejor o peor suerte en las últimas

décadas. Los estudios basados en el constructivismo filosófico y psicológico y en las diversas tendencias sociológicas cualitativas han contribuido a consolidar firmemente este paradigma educativo. Sin embargo, en la actualidad es necesario intentar un acercamiento entre este paradigma ya consolidado y los nuevos discursos que se desarrollan bajo el concepto de competencias.

Ahora bien, la coherencia entre teorías críticas y los enfoques por competencias precisa entender que la cuestión no es tanto que las competencias sean o no un medio o un fin, sino en que se identifiquen como fines educativos en proceso.

En este sentido, se hace necesario diferenciar las competencias que tienen como fin un producto o logro prefijado (objetivo) a conseguir en un espacio y tiempo determinado y que son explicadas mediante certezas y funcionalismos de las ciencias positivas; de aquellas otras competencias que son entendidas como proceso en el transcurso del tiempo y del espacio, cuyo fin se encuentra en el camino mismo, es decir, está relacionado con lo que va sucediendo en el contexto espacio-temporal y, además, están fundamentadas en la perspectiva práctica y crítica de las ciencias sociales.

En el segundo caso, fines y medios se coimplican, las competencias, que se trabajan como fines educativos se desarrollan en el contexto de la práctica y de la acción. Esto es, a través de problemas, casos, proyectos y toda suerte de relaciones comunicativas y cooperativas, donde el que aprende va adquiriendo aprendizajes a medida que actúa interviniendo en un contexto específico que el docente diseña para sus aprendizajes.

“El análisis de los resultados lleva a considerar que uno de los fundamentos importantes de una lógica de competencias es la actividad contextualizada (...) Conocer significa ante todo adaptarse a las situaciones, es saber sacar partido de ellas, no dejarse llevar por los acontecimientos. Por ello, es importante que la actividad del sujeto se organice, con una mezcla de invariabilidad y adaptación a las circunstancias (...) En este sentido, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación” (Jonnaert, 2008:13).

Sentido y significado de la formación basada en competencias.

No hay que olvidar que la utilidad de la teoría es la de dar sentido a lo que pensamos y hacemos. La teoría, representada por modelos, paradigmas, métodos y perspectivas diversas, es el conjunto organizado y sistemático de argumentaciones que hacen lógica una proposición y una práctica. Por ello, si queremos referirnos a la práctica de la docencia en el ámbito de las Ciencias de la salud debemos recurrir y apoyarnos en un modelo teórico educativo que dé coherencia y oriente con firmeza y seguridad los programas formativos o procesos de profesionalización.

La lógica social de las competencias y los fines emancipativos, nos llevan a vincular los procesos formativos basados en competencias-situaciones con el paradigma teórico de las ciencias sociales con base en la tradición hermenéutica. En consecuencia, aquí, no se trata de argumentar en torno a cómo debe ser la formación de los profesionales sanitarios, ni qué necesita este profesional, ni de qué modo se ha

de evaluar. Nuestro interés se centra en apoyar una forma de pensar y hacer en educación sobre la base de principios conceptuales de las teorías “prácticas” en educación en contraposición con los intereses funcionales y técnicos que caracterizan al paradigma positivista de las ciencias sociales. Es decir, nuestro propósito estriba en ofrecer un camino razonado de apoyo teórico a un modelo “práctico” de formación.

De este modo, la lógica teórica que desarrollamos tiene su entronque con la sociología de la educación y del curriculum, porque, dado por supuesto el valor del aprendizaje constructivista, lo que interesa, también, es pensar en términos de las implicaciones que nuestras acciones educativas tienen para el desarrollo personal, profesional y social de las personas que aprenden. No todo debe ser trabajar la eficacia técnica de los programas educativos.

Las competencias, precisan partir de presupuestos pedagógicos pero no son únicamente esto porque, como ya hemos señalado en el apartado anterior, las competencias educativas pueden constituir un fin curricular hacia la creación de un ser humano democrático y sensible a una sociedad más humanizada, justa y equitativa. Aquí, entra en juego la elaboración de programas mediante competencias que en la actualidad desarrollan los autores del ámbito francófono (Roegiers, 2008; Perrenoud, 2008 y Jonnaert, 2001; etc.). Para estos autores, el concepto de competencia remite a una práctica educativa conducente a integrar y a favorecer un tipo de sociedad más humanizada. François Audigier, en el postfacio del libro de Perrenoud, afirma: *“de hecho, lo que es importante no son las competencias en sí, sino considerarlas antes que nada como una herramienta, una palanca destinada a favorecer unas transformaciones mismas que son necesarias para implementar un proyecto de naturaleza política”* (Perrenoud, 2012:219)

Por tanto, es posible diferenciar dos tipos de competencias básicas a las que el estudiante puede verse abocado en los procesos educativos desarrollados bajo esta metodología:

- Competencias profesionales para la vida, que se expresan en situaciones cotidianas de la vida personal y profesional que uno deberá afrontar, aprender a hacerlo y demostrar que lo sabe hacer para ser competente en esas situaciones de la vida.
- Competencias profesionales para la adquisición de un conocimiento técnico que se expresan en situaciones específicas en el plano de la capacitación técnica, que ponen al estudiante en la tesitura de afrontarlas desarrollando una serie de rasgos que le faculten para hacerlo, demostrar lo que se sabe hacer y como resultado ser competente.

La diferencia entre una y otra estriba en su finalidad, la primera persigue la preparación para la vida buena, más humana (Mardones, 1996) orientada desde el interés crítico y la segunda, la creación de un excelente profesional pasando de soslayo la relación entre trabajo educativo y finalidades tales como, la responsabilidad y el compromiso social.

Trabajar desde estos marcos exige que los docentes se pregunten no sólo por lo que tienen que aprender sus estudiantes en cuanto a los contenidos disciplinares sino por las intenciones educativas que guían su praxis docente, ¿qué fines persiguen: sólo

funcionales o también humanos? Esta es la clave para distinguir una práctica educativa conducente a la creación de capital humano de otra guiada por un interés práctico y crítico. Es el legado de Habermas (1982) acerca de los intereses constitutivos de la ciencia.

Las competencias, pues, no sólo son mecanismos de aprendizaje autónomo siguiendo los preceptos del constructivismo sino un modo de hacer plausible una educación “práctica” entendida en el sentido anglosajón de praxis que se orienta por la *phronesis* en lugar de la *techné* que valora el interés crítico y no el positivista, y la verdad frente a la razón instrumental cuya arrogancia colaboró decisivamente en el desarrollo de la tragedia de la última gran guerra como pusieron de manifiesto los pensadores de la escuela de Frankfurt.

El método de las competencias: situaciones-problema como estrategia de aprendizaje.

Como venimos diciendo, el proceso de cambio en las políticas universitarias europeas que culminaron con el Proyecto Tüning y los informes de la Convergencia Europea, situaron las bases teórico-metodológicas de los programas educativos alrededor del concepto de competencias, cuyo origen, como sabemos, se encuentra asociado con las prácticas profesionales de las empresas que necesitan capacitación adecuada y formada *ex profeso*, en la línea de la tradición de la teoría sociológica funcionalista del *capital humano*. Bajo esta perspectiva, las competencias educativas fueron concebidas como instrumento de evaluación de resultados de aprendizaje que pueden observarse y medirse para establecer comparaciones de la importancia de un proceso y para estandarizar los indicadores de “calidad” de la educación para todos los países de Europa, y de este modo poder demostrar los niveles de eficacia académica previos a los económicos. Pérez (2008), nos recuerda que en esta interpretación conductista, las competencias se confunden con habilidades y tienen carácter individual y libre de valores y de los contextos. Son comportamientos observables y se pueden aislar y entrenar de manera independiente.

Aunque quizás en el inicio se tendió a interpretar las competencias desde esta orientación, hoy en día, esta tradición conductista está perdiendo valor y está tomando importancia el concepto de competencias educativas asociadas al empuje del socio-constructivismo, que considera inviable por limitado un verdadero aprendizaje desvinculado del contexto personal y social. No obstante, Moya y Luengo, nos recuerdan un olvido significativo: *“Quisiéramos destacar, no obstante, que los trabajos de Bernstein (1993 y 1998) en relación con las competencias, aun siendo esenciales, están siendo ignorados en el debate actual, pese a que el estudio de Bernstein hizo del concepto de competencia refuta, sin paliativos, la tesis del origen exclusivamente económico de la idea y nos sitúa... ante el conflicto entre dos lógicas: una lógica social y una lógica económica”* (Moya y Luengo, 2011:17).

Esta propuesta curricular se expresa perfectamente en la definición de DeSeCo que postula la OCDE a partir de 2003 y que a nuestro entender se vincula con la vocación de evaluación cualitativa que se intuye en los informes PISA. *“La OCDE en el documento DeSeCo propone un concepto de competencias radicalmente distinto. El concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística (...) DeSeCo define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales del comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”* (Pérez, en Gimeno, 2008:77).

Es una definición que puede ser perfectamente asimilada al movimiento teórico del conocimiento práctico-crítico donde el aprendizaje se da en las condiciones de un contexto real en el ámbito profesional; existe la motivación personal para interiorizar un conocimiento significativo; el aprendizaje tiene un carácter reflexivo y un componente ético además de una perspectiva evolutiva vinculada al perfeccionamiento personal y profesional y, sobre todo, el fin, que es la persona en toda su integridad que vive y se relaciona en un medio muy complejo y extraordinariamente cambiante. El fin de los procesos educativos es el desarrollo humano.

La línea argumental más consecuente con la orientación que señala esta definición es la de la escuela francófona (Xavier Roegiers -Lovaina-, PhilippeJonnaert -Quebec- y PhilippePerrenoud -Ginebra-). Estos autores están detrás del giro que toma esta cuestión educativa hasta asumir la OCDE la citada definición refrendada por el Parlamento Europeo a finales del 2006

Desde un punto de vista metodológico estamos ante un concepto de competencias que implica aprendizaje situado y dimensiones cognitivas y no cognitivas que de forma integrada se movilizan para resolver problemas prácticos, lo cual nos recuerda a Schön (1992). En este sentido se expresa también Carr: *“La práctica no es un mero hacer, una mera actividad, no es una acción técnica e instrumental, tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones”* (CARR, 1996:23). El sentido y la significación de la práctica se constituye sobre cuatro planos: las intenciones del profesional; lo social; lo histórico y lo político. El pensamiento positivista niega esta relación y sólo reconoce en el pensamiento la dependencia de la razón, con lo cual la relación educativa se reduce a la eficacia técnica (*techné*) en la consecución o asimilación de conocimientos y en la aplicación de los mismos para logros profesionales (*capital humano*).

Este concepto de educación práctica asociada a la formación basada en competencias, tiene sus antecedentes en el significado de praxis aristotélica, donde la acción del educador no es sinónimo de pragmatismo porque todo tiene el límite de lo ético como reflexión acerca del bien y de lo justo, de los demás y de nosotros mismos. Sin ello, la educación deja de serlo para convertirse en mera socialización por adaptación social o laboral.

La competencia, el ser competente, es el resultado (la demostración, la evaluación) de un aprendizaje holístico. Para que haya aprendizaje integrado el

estudiante debe afrontar situaciones complejas que tengan sentido para él. Mientras resuelve las situaciones, aprende y cuando lo ha conseguido puede decirse que ha tenido un desempeño competente. Para desarrollar este tipo de aprendizaje, es de suma importancia elaborar un *banco de situaciones*, porque la situación empuja a todo lo demás. No es a la inversa (primero las competencias y después las situaciones) ya que caeríamos fácilmente en la pedagogía por objetivos y en los aprendizajes desconectados entre sí. Desde este planteamiento competencias y situaciones son lo mismo, puesto que la competencia es un conocimiento situado. Pensando en clave de situaciones huimos del peligro de confundir competencias con objetivos. *“En este sentido, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación”* (Jonnaert, 2008:13).

Por tanto, se persigue que los alumnos utilicen y mejoren su comprensión conceptual; sus habilidades digitales; sus potencialidades comunicativas; su expresividad intra e intergrupos; sus capacidades analíticas y reflexivas; sus relaciones personales; la introspección en la observación de los problemas; el vínculo con la realidad y el contraste con los ideales, etc. En suma, hacer plausible el fin educativo de toda teoría crítica de tipo hermenéutico que no es otro que la máxima kantiana de la libertad de pensamiento y autonomía del sujeto para el ámbito de la interacción social, profesional y personal.

En consecuencia, gestionamos múltiples recursos ambientales que lo posibiliten: la búsqueda autónoma de la información; la organización en grupos; el contacto con las herramientas digitales y comunicativas; la reflexión y análisis personal de textos; el debate y contraste de ideas. Todo ello, con el impulso de la realización de un proyecto realista que se asemeje a su realidad profesional. El fin debe ser renunciar a una evaluación que certifique el éxito y el fracaso. Debe ser la búsqueda de aprendizaje y el docente ha de asegurar estos contextos formativos para que se dé la comprensión crítica.

En definitiva, es preciso caer en la cuenta que cada uno de estos atributos que podemos denominar competencias no son sino medios para un fin superior relacionado con las intenciones sustantivas de la educación. Bajo esta perspectiva, se ha de leer la aportación que hace Tizón: *“En este sentido, no hay que olvidar que la formación y docencia se realizan con el fin de conseguir una competencia profesional, y la competencia médica incluye no sólo el uso de razonamientos clínicos y técnicas biomédicas, sino que hoy es definida como “el uso habitual y juicioso de la comunicación, las herramientas y tecnologías sanitarias, el razonamiento clínico, las emociones, los valores y la autorreflexión en la práctica diaria para el beneficio de individuos y comunidades”* (Tizón, 2009:211). Como él muy bien distingue, la competencia del médico o del profesional de Ciencias de la Salud, en general, ante un *consultante* que no es necesariamente un paciente, pasa por incorporar a su personalidad atributos no técnicos sino sociales y humanos. Pero, sólo en el caso de que se tenga asumido este fin y no como pura estrategia de un rol técnico orientado hacia la eficacia y a alcanzar un buen *capital humano*, es posible hablar de educación médica sustentada en la ciencia social crítica, en caso contrario, la formación de recursos y competencias humanísticas sólo serían medios para fines técnicos y

funcionales conducentes a la perfección de un rol profesional instrumental desprendido de cualquier sesgo improductivo.

En consecuencia, el fin señala la cobertura epistemológica. Como se expresa Benavides: *“Esta tendencia facilita la construcción de competencias ocupacionales no solo a partir de la función que nace del contexto, de la razón de ser y la capacidad de respuesta de la organización -parámetros de corte funcionalista- sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y sus posibilidades, ofreciendo escenarios de construcción grupal”* (Benavides, 2002:39, en Moya y Luengo, 2011:36).

Por todo esto, los currículos deberían diseñarse, en primer lugar, a partir de una situación que nos permita deducir qué tipo de competencias se ponen en juego y, posteriormente, pensar en qué materias y contenidos son necesarios conocer y aprender para abordar competentemente tal situación. Para el etnometodólogo Paul Attewel, una verdadera competencia se halla en esas conductas rutinarias que se hacen invisibles e inconscientes, difícilmente observables y evaluables, porque uno domina una tarea compleja cuando la somatiza, por ejemplo, conducir un automóvil o andar en bicicleta (Attewel, 2009). Por ello, evaluar lo consciente es una pequeña parte del problema; lo cual hace que sea imprescindible apoyarnos en las situaciones a las que se refiere Jonnaert y establecer criterios adecuados y de calidad para comprobar cómo se van afrontando durante el proceso y su resolución.

En el sentido de estas consideraciones y debido a que en la cuestión sobre competencias son fundamentales el aspecto de la movilización y el de la situación a la que enfrentarse, Bolívar, entiende que *“además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos”* (Bolívar, 2008:6). Esta alusión es muy importante porque refuerza la idea de la necesidad del aprendizaje autónomo expresado en el término entrenamiento, al modo como los deportistas trabajan bajo la supervisión de un *coach* que con su experiencia y saber ayuda, facilita y asesora en el trabajo y esfuerzo personal.

La etnometodología, por su parte, nos alerta de que existe una textura mucho más delicada en lo que la gente hace de lo que generalmente apreciamos. La mayoría de las competencias y conocimientos se dan por sentado. Por tanto, evaluar lo consciente es una pequeña parte del problema, porque el buen aprendizaje se transmuta en formas inconscientes a través de las cuales operamos eficientemente. Encontrar modos plausibles y justos de comprobar los indicadores de desarrollo educativo es una tarea difícil y no exenta de riesgo de equivocarse. Si está claro el vínculo con la tradición fenomenológica y no es menor el lazo existente con la escuela norteamericana del interaccionismo simbólico, que centra su atención en la observación analítica del sentido y significado de las acciones humanas recíprocas.

En el contexto de Educación Médica, los aprendizajes basados en problemas para el desarrollo de competencias tienen su origen en la década de los sesenta, cuando comienzan a aplicarse en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá). Por aquel entonces, se trataba de replantear la forma de enseñar la medicina orientándola hacia un planteamiento más práctico y centrado en el

aprendizaje de los alumnos para, de este modo, responder más eficazmente a las demandas de la práctica profesional. Alguien como Anette Kolmos, testigo especial de estas fórmulas didácticas, manifiesta que, *“durante los años 70 se fundaron muchas universidades que practicaban nuevas formas de enseñanza centrada en los estudiantes, por ejemplo la Universidad de Maastricht (Holanda), la Universidad de Linköping (Suecia), el Centro Universitario de Roskilde (Dinamarca) y la Universidad de Aalborg (Dinamarca)”* (Kolmos, 2004:78).

Los recursos didácticos que ponen en marcha en estas universidades tienen unas características metodológicas definidas: énfasis en el aprendizaje del alumno frente a la enseñanza del profesor, el cual se convierte en tutor y en facilitador; existencia de contextos de colaboración; saberes más allá de los contenidos conceptuales, etc., y, especialmente, todo el entramado se sustenta en los “problemas” como motor de la estrategia de aprendizaje.

Por su propia dinámica de trabajo estos procedimientos generan un ambiente propicio para que se den aprendizajes muy globales, desde los conocimientos propios de las disciplinas académicas hasta la integración de habilidades, actitudes y valores, que se verán estimulados por el reto de la resolución de un problema trabajando en forma colaborativa.

A nuestro entender, estos procesos no deben vincularse a la solución estricta del problema sino a la incentivación de estas experiencias que permitan facilitar el paso a un estudiante flexible, adaptativo y receptivo a nuevos aprendizajes. Es la idea que subyace en la siguiente reflexión de Perrenoud,

“Los métodos activos buscan principalmente que el saber sea alcanzado por una mayoría, proponiendo actividades más concretas, inscritas en proyectos, o procesos de investigación o manipulación. Los que se identifican con los métodos activos, se insertan en las nuevas pedagogías o movimientos de escuela moderna, que vehiculan otros valores: emancipación, autonomía, justicia social. Así, sus detractores tienen la tentación y a veces la facilidad de presentar estas pedagogías como utopías tan llenas de buenos sentimientos como ineficaces. Esta crítica es fundada si la actividad se vuelve un fin en sí misma” (Perrenoud, 2012:91).

Vínculos entre las teorías críticas en Educación y las competencias.

Hasta ahora hemos tratado de reflexionar acerca del sentido, significado y método de las competencias a la luz de la perspectiva hermenéutica, pero nos queda pendiente explicitar cuáles son los vínculos entre las teorías críticas en educación y la propuesta de aprendizaje activo y por competencias. Aunque algunos de ellos ya se han podido derivar de nuestras reflexiones, no queremos pasar por alto el hacer una referencia al nexo de unión que existe entre el modo de enfocar la educación mediante competencias en la acción y las teorías críticas. Nos referimos el que representa el fin en las acciones educativas, ya que en ambos planteamientos –dado por supuesto el concepto de competencias francófono, que también podemos identificar con el término de lógica social de las competencias de Bernstein-, la educación es puesta al servicio de la emancipación del sujeto, lo cual hace necesario articular medios igualmente similares: los procedimientos de reflexión y comunicación en los procesos formativos donde lo que se aprende surge de la interacción y el debate de ideas acerca

de los problemas reales. Por ello, el conocimiento no existe descontextualizado y es significativo en la medida en que tiene sentido para el que lo va adquiriendo.

Desde luego, sin este vínculo con el paradigma crítico el trabajo del proyecto educativo activo y cooperativo mediante competencias quedaría despojado de toda solvencia científica. Esto quiere decir que el debate sobre los fines debe estar siempre presente en la implementación de los medios educativos considerados actualmente en ciertos ámbitos universitarios como los definidores de la nueva calidad educativa.

Reconocer las razones profundas de los cambios nos hace más libres y autónomos y esto sólo es posible si el discurso del método se ilumina con las luces de la teoría educativa. Los procedimientos metodológicos no pueden navegar solos, pues lo harían sin rumbo y sin sentido o en una dirección interesada pretendidamente oculta, como en la tradición positivista.

Para los autores de las ciencias cualitativas, el valor del concepto de emancipación tiene que ver con la idea psicoanalítica de madurez, en el camino de liberarse de las ataduras que al ser humano le impiden pensar y actuar por sí mismo al depender de ideas, personas, cosas y estructuras sociales y económicas poderosas. Para estos autores, la educación tiene esta utilidad y por tanto este fin emancipador o liberador. En consecuencia, todo se pone al servicio de tal empresa humana y donde todo pasa por trabajar firmemente un concepto hermenéutico por excelencia: la comprensión y lo que ello implica de introducirse en los fenómenos sociales analizando hasta el extremo las causas y las consecuencias que los conforman en pos de la verdad en entredicho en lugar de la apariencia de la certeza, aunque con ello se pueda ver debilitada la eficacia de la acción.

En el curriculum del día a día, podríamos interpretar que lo importante es el fin emancipador que se persiga poniendo medios y contenidos de las materias al servicio de esa estrategia final. O sea, los contenidos disciplinarios no son el fin sino el medio hacia ese fin educativo. Una afirmación aún difícil de digerir. Pero, en la línea como nos venimos manifestando, el docente de las profesiones de las Ciencias de la Salud debe su rol, sin duda, al proceso de aprendizaje de lo que es específicamente técnico de la profesión, sin embargo, no puede sustraerse al reclamo de lo social hacia la constitución de una verdadera ciudadanía democrática. Esto debe provocar una profunda revisión de las fuentes de su propia formación e incorporar el debate epistemológico de las ciencias educativas y humanísticas en general.

El concepto de emancipación tiene diversas acepciones y no siempre es entendido del mismo modo por todos los autores de una u otra corriente, aunque, en la base, se asocia al interés por procurar buscar la comprensión de los fenómenos humanos en su multidimensionalidad. Este término da fuerza y carácter a todos estos planteamientos e indica la diferencia con el positivismo, empeñado en los aprendizajes eficaces y normativos alejados de los fantasmas de las desviaciones subjetivas que hagan peligrar el entramado de certidumbre que da seguridad y que facilita el comportamiento humano en sociedad.

La comprensión genera conflicto porque no se queda en el estadio de la información, pero, hace posible que la acción de aprender cobre sentido para los participantes a medida que hacen suyo el conocimiento de las implicaciones de los

problemas. Para ello, es imprescindible generar situaciones significativas que provoquen la atención e interés por abordarlas mediante todo tipo de medios – incluidos las competencias- puestos en escena para la ocasión. Muy distinto es el aprendizaje de conocimientos descontextualizados cuya adquisición permite acreditar al sujeto ante la sociedad pero al mismo tiempo reproduce un currículo disciplinar basado en saberes predeterminados y que se encuentra frecuentemente alejado de las necesidades individuales y sociolaborales.

Para trabajar el enfoque de competencias desde esta mirada de la emancipación es imprescindible convertir los contextos educativos en espacios de encuentro donde se dan aprendizajes y no en lugares donde el alumno acude a obtener información. En la medida en que el sujeto aprende, también, evalúa: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. El punto de partida son *“las situaciones y prácticas sociales más comunes, inferir de ellas unas competencias e identificar los saberes, habilidades y actitudes que dichas competencias requieren como recursos* (Perrenoud, 2012:36).

Volviendo al concepto de emancipación, hay que decir que para una gran parte de la teoría crítica significa cambio en el sujeto cognoscente para repercutir en los cambios sociales, lo cual, no deja de ser otra suerte de funcionalismo de un determinado signo. Sin embargo, la emancipación a la que se refiere básicamente la metodología de las competencias y las teorías críticas de orientación hermenéutica, tiene que ver con la posibilidad de utilizar la educación para liberar a las personas de las ataduras del falso pensamiento y pretendidamente manipulador y alienante.

Las personas educadas desde esta orientación serán más sensibles a percibir los contextos sociales más desfavorecidos y estarán más preocupadas por generar las condiciones para atajar las situaciones de injusticia social. *“Lo importante es no confundir una habilidad con la competencia que la moviliza, incluso si esta habilidad es un recurso importante, incluso cuando da su nombre a la tarea, a la situación o a la propia competencia. Por ejemplo, sintetizar una discusión (verbalmente o en una reseña) exige una habilidad de contracción de texto, resumen, síntesis. Pero la competencia consiste en, de manera simultánea, hacer justicia a las contribuciones de todos, no herir a nadie, evidenciar los puntos de consenso, olvidar los puntos fuera de tema, construir lo que sigue. Estas otras habilidades no dan su nombre a la competencia, que se ve de alguna manera reducida a la capacidad técnica de resumir informaciones”* (Perrenoud, 2012:81). Aquí, es posible vislumbrar la fuerza de la fenomenología que impera en la *lógica social* de las competencias, porque sin profundizar en los contextos personal y social, un aprendizaje se queda en la pátina de lo que es verdaderamente importante adquirir y desarrollar.

Fines y medios en estos planteamientos tienen en común estos principios educativos. Es por ello, que una metodología basada en competencias desarrolladas en la acción de situaciones-problema tiene sentido en el seno de la tradición epistemológica de las ciencias sociales cualitativas, orientadas por la fenomenología, la antropología cognitiva, la etnografía, la hermenéutica y las diversas teorías críticas.

En virtud de esta realidad estamos en disposición de deducir del análisis de las competencias del grupo de Jonnaert, Perrenaud y Rogiers, entre otros, una vocación

claramente hermenéutica, en la línea de la tradición de las ciencias sociales cualitativas que en educación conocemos a partir de los trabajos de los autores que representan a la Investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988); la teoría interpretativa (Stenhouse, 1987, Elliot, 1990 y Grundy, 1991); la teoría comunicativa (Habermas, 1987); la teoría crítica (Freire, 1973) y otros pensadores inclasificables como E. Morin (1992, 2000); Gimeno Sacristán (2008) o A. Pérez (2008), entre muchos otros, del ámbito de las ciencias sociales.

Claves para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje propio de las competencias

Hasta ahora, en los apartados anteriores, hemos fundamentado la formación basada en competencias desde una perspectiva hermenéutica, queda, por tanto, preguntarnos qué supone para los docentes de los profesionales de las Ciencias de la Salud aceptar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las metodologías activas y cooperativas que se apoyan en un saber holístico y funcional propio de las competencias. Indagando en la respuesta, a la luz de las reflexiones anteriores, explicitaremos algunos aspectos clave para actuar en el futuro:

1. Tener clara la doble finalidad técnica y social. Nada tendría sentido si el docente olvida en su quehacer que los fines son los que dan carácter y coherencia a las acciones educativas y, los fines, tienen tras de sí el influjo de los intereses –técnicos, prácticos y críticos- que constituyen la ontología en la que se sustenta la epistemología que durante muchos años ha iluminado la edificación de la ciencia y, todo concepto nuevo –por ejemplo el de competencias- debe ser revisado a la luz de una lógica científica que lo condiciona.

2. Valorar las consecuencias sociales de las acciones. Otra cuestión relevante en este marco es el vínculo con la equidad, cuestión ésta que no dejan de lado autores como: Rogiers, Bolívar, Perrenoud y otros, cuando se refieren al peligro de **exclusión social** que surge al permitir la ausencia de ciertas competencias básicas que deben aparecer en todos los programas educativos lastrados por el peso de la tradición en la formación de saberes lógico racionales. Esto hace vulnerable el logro de la socialización y movilidad social justa de todas las capas sociales, y contribuye paradójicamente a hacer más profunda la brecha de la diferenciación y la integración social. La sociología de la educación crítica ha dado cuenta de todo ello al desvelar el hecho de la reproducción social sostenida y provocada por la educación formal, cuya existencia tiene sentido en razón de su funcionalidad al sistema -proporciona capital humano selectivo y acomoda la estratificación social- pero, sus consecuencias, también tienen que ver con el fenómeno perverso de la injusticia y la insolidaridad que sufren, especialmente, las capas sociales más desfavorecidas.

3. Identificar los principios teóricos que dan soporte a la acción. Un curriculum organizado sobre situaciones precisa de las teorías del aprendizaje constructivista para promover la iniciativa y la creatividad de los estudiantes. A su vez, hace coherente la existencia de una teoría educativa de tipo cualitativo: hermenéutica, fenomenológica,

comunicativa y crítica, basada en el axioma de que la *verdad* es un viaje muy largo y no se encuentra en los finales artificiales que muestran productos elaborados para la apariencia de la calidad de su ejecución y ejecutantes y, además, porque todo ello tiene sentido en el marco de un paradigma educativo orientado al pensamiento emancipado de dependencias espurias.

4. Adecuar el rol del docente y del estudiante. Este modo de proceder es muy improbable si no se dan los roles adecuados a esta lógica. El rol del docente ha de estar guiado por una actitud de facilitación y ayuda con su experiencia en los saberes implicados y puestos al servicio de las demandas de formación de los estudiantes y, estos, han de asumir un papel de responsabilidad e implicación en el trabajo de construir su propio aprendizaje cuyo valor supone la ejecución de una tarea práctica de utilidad real y manifiesta.

Sin duda, estas situaciones problemáticas son de difícil solución si se abordan individualmente, por ello, presuponen un trabajo colaborativo, con toda su carga de competencias éticas necesarias a tal fin.

5. Desarrollar metodologías enraizadas en los grupos. La relación entre competencias y situaciones obliga a diseñar los programas educativos sobre la base de metodologías activas que impliquen el desarrollo de acciones fuertemente enraizadas en los grupos para comprender el problema que hay en las situaciones y el anticipo de soluciones provisionales mediante fases y pasos que van proporcionando el conocimiento y dominio de las competencias necesarias. Por tanto, los métodos didácticos basados en problemas, casos y proyectos bien estandarizados se hacen imprescindibles para los programas educativos por competencias.

6. Evaluar las situaciones y tareas. Si consideramos un concepto de competencias basado en el modelo social y no económico deberemos entender que son las situaciones y sus tareas el objeto de evaluación de las materias y los programas curriculares.

Las situaciones, son directamente evaluables mediante criterios previos que garantizan la calidad del proceso y del producto que lo refleja -por ejemplo, un informe escrito-, mientras que, las competencias, se comprueban indirectamente porque una situación mal resuelta supone la manifestación de un deficiente nivel de saberes necesarios para alcanzar con éxito la *solución* del problema -depende, claro está, de la definición operacional de éxito que se haga en un determinado caso-. En esta misma línea se expresa Coll cuando señala que: *“las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice”* (Coll, 2007:38).

7. Diseñar situaciones teniendo en cuenta los saberes que se movilizan en el estudiante. Otro elemento fundamental definidor de los programas mediante competencias que conviene poner de manifiesto, es el referente a su funcionalidad a partir de su movilización para la acción. Tal como manifiesta el profesor Bolívar, la competencia *“tiene una doble dimensión: a) posesión de un conjunto de recursos o*

capacidades (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) capacidad para movilizarlos en una situación de acción” (Bolívar, 2008:5).

Aunque la movilización es un valor, puede ser, también, la causa de su principal defecto, como manifiesta acertadamente Coll. “*El énfasis -justificado y oportuno a mi juicio- en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes (...). En suma, para adquirir o desarrollar una competencia -al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad-, hay que asimilarla y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y, además -no en lugar de- aprender a movilizarlos y aplicarlos”* (Coll, 2007:37). De hecho, es frecuente ver deslizarse por la senda del relativismo cognitivo la educación formal, que ha tomado de forma acrítica el aprendizaje constructivista por competencias y basado en problemas y proyectos de trabajo autónomo de los estudiantes (Esteban, 2011), interiorizando la idea de que únicamente están en la universidad para apropiarse de una suerte de formación para la capacitación profesional donde basta conseguir perfeccionar el gesto técnico que posibilite construir un producto homologable para la evaluación y suficiente para la acreditación profesional. Lo que advierte Coll es el peligro de reducir la enseñanza y el aprendizaje a estos sistemas funcionales que no necesitan de la comprensión de los fines y consecuencias, a diferencia de una buena formación conceptual dirigida a proporcionar sentido a la acción.

A modo de conclusión.

Una vez que la OCDE (2006) define a través de DeSeCo la educación mediante competencias como un modelo holístico que precisa movilización de recursos a partir de experiencias personales en contextos dados, con la clara intención de influir mediante la educación en la construcción de sociedades democráticas, habrá que convenir que la formación universitaria de los profesionales de las Ciencias de la Salud o de cualquier otra disciplina científica tendrá que ser configurada con estas premisas, que inevitablemente excluyen otras expresiones educativas como son las transmisivas y aquellas orientadas por la única intención de formar *capital humano* con un interés exclusivamente economicista y de logro individual. Por ello, es muy importante fijar muy bien el significado de las competencias y elaborar los planes siguiendo su coherencia.

Esta introducción del diferencial humano, complica la visión científicista de las profesiones de las Ciencias de la Salud al hacer intervenir el valor subjetivo de lo ético. Al hacerlo, el docente (Esteban, 2012) que se ocupa de la formación de estos futuros profesionales necesita repensar sus programas curriculares a la luz de estas competencias que son reclamadas por unas profesiones tan vinculadas al ser humano en su doble dimensión de *consultante* y de *paciente*. Es decir, el fin que da carácter al rol de los profesionales de las Ciencias de la Salud: el bien del enfermo precisa de una profunda reflexión en torno al carácter de enfermedad, que, sin adentrarnos en absoluto en su complejidad, nos invita a pensar en una relación comunicativa entre seres humanos y no sólo la del mecánico y su pieza que toscamente ilustra el lado puramente técnico de cualquier profesión. Esto es algo que no puede obviarse en el programa de cualquier docente de estos profesionales.

Es más, no es solamente el fin el que reclama un cambio, sino también, el medio o los medios con los que se ejerce la acción didáctica del docente los que precisan una revisión a la luz de esta profunda consideración de los fines que caracterizan al futuro profesional de las ciencias de la salud en general. Y, aquí, entra en juego la cuestión de las competencias educativas como modo muy acertado de ejercer la educación más allá de la socialización por adaptación a las exigencias técnicas de una profesión.

En las competencias para la formación de los profesionales de la Salud observamos dos virtudes educativas de un gran valor: una, afecta a los fines, pues como decimos, la educación nunca puede desprenderse del logro ético que supone formarse no sólo para el interés personal sino como respuesta a las demandas de desarrollo comunitario expresado en el término de ciudadanía (democrática), tal como nos lo recuerda Victoria Camps: *Y son estas consideraciones las que llevan a entender el ejercicio profesional como una expresión de ciudadanía. Ser ciudadano es algo más que votar y pagar impuestos. Es sentirse partícipe de una comunidad que tiene unos intereses comunes (...) la profesionalidad debe superar su tendencia al reduccionismo técnico, económico, contractual. Tiene que ser un profesionalismo cívico, de servicio a la comunidad* (Camps, 2007:20).

La segunda virtud de las competencias a la que nos referíamos tiene que ver con los medios, pues nada que afecte a los cambios estructurales en la personalidad del sujeto puede ser producto de una transmisión mimética de un conocimiento valioso que pasa del que lo posee al otro que desea adquirirlo mediante el acto educativo. Esto, que es propio de la teoría del aprendizaje constructivista resulta que, mucho antes, ha formado parte de la tradición filosófica del ejercicio de adquisición ética de los valores. *Uno es virtuoso porque está habituado, forma parte de su manera de ser el actuar con justicia, con amabilidad, con sinceridad, con respeto. El virtuoso no piensa que debe cumplir con un deber: actúa bien espontáneamente; podríamos decir que lo siente. Por ello las buenas prácticas que aquí llamo virtuosas, no se consiguen a través de clases teóricas sobre la ética profesional. Se aprenden en el ejercicio diario, en las prácticas que lleva a tener que resolver problemas y conflictos cotidianamente* (Camps, 2007:17).

Para finalizar, hemos de señalar que a través de las reflexiones que hemos ido realizando hemos tratado de valorar la educación sustentada en competencias no sólo por los fines (sociales) que representa sino, también, por la oportunidad que brinda al estudiante de ejercer su autonomía y emancipación en el sentido kantiano e ilustrado de experimentar los saberes a través de los métodos activos y cooperativos inherentes a la condición de una educación que promueve el afrontamiento de situaciones diseñadas por el docente para que el alumno pueda desarrollar una personalidad con recursos para resolver los problemas profesionales y de la vida en los contextos concretos de su devenir. Todo ello, apunta a la necesidad de vincular nuestras prácticas como docentes de cualquier futuro profesional basadas en las competencias con los planteamientos clásicos y siempre actuales de las ciencias sociales, especialmente, asociados a las disciplinas filosóficas y sociológicas para construir un currículum más auténtico y comprometido con la formación de seres humanos conformadores de la ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas.

- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 21-44.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol 4*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2008). Recensión del libro de Roegiers, X. (2007) "Pedagogía de la integración". Costa Rica, CECC. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Borrel-Carrio, F., Epstein, M. & Pardell, H. (2006). Profesionalidad y profesionalismo: fundamentos, contenidos, praxis y docencia. *MedClin*, 127 (9), 337-42.
- Camps, V. (2007). La excelencia en las profesiones sanitarias. *HUMANITAS. Humanidades médicas*, número 21, 7-21.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteban, M. (2011). Del "Aprendizaje Basado en Problemas" (ABP) al "Aprendizaje Basado en La Acción" (ABA). Claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 91-110.
- Esteban, R. M^a. (2012). Competencias docentes del profesorado de la carrera de medicina de la universidad de El Salvador. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 103-119.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- General Medical Council (2009). *Tomorrow's doctors: Outcomes and standards for undergraduate medical education*. London.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I y II*. Madrid: Taurus.
- Jonnaert, Ph. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudios*. Disponible en: http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/docu.html
- Jonnaert, Ph. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum*

y formación del profesorado, 12, 3. Disponible en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>

Jovell, A. (2001). *El futuro de la profesión médica*. Fundació Biblioteca Josep Laporte. Disponible en:
<http://www.jbjosepaporte.org/docs/repositori/070517121543.pdf>

Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, 77-96.

Malone, K. & Supri, S. (2012). A critical time for medical education: the perils of competence-based reform of the curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 17, 241-246.

Mardones, J. M^a (1996). Características de la razón comunicativa, en Mardones, J.M.; González, V.; Hornilla, T. & Sotelo, I. *La ciencia crítica y la calidad educativa*. Leioa: Servicio Editorial UPV/EHU, 15-47.

Morán, J, & Ruiz de Gauna, P. (2010). ¿Reinventar la formación de médicos especialistas? Principios y retos. *Nefrología*, 30(6), 604-12.

Morin, E. (1992). *El Método*. Madrid: Cátedra.

Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Moya, J & Luengo, F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

OCDE. Disponible en: <http://www.OECD.ORG/publications>

Parlamento Europeo y del Consejo (2006). Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea.

Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico?, en GIMENO, J. (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-102.

Perrenoud, Ph. (2008). ¿Construir competencias es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, monogr. II. Disponible en:
http://issuu.com/universidaddavinci/docs/philippe_perrenoud

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.

Roegiers, X. (2008). *Pedagogía de la Integración*. Costa Rica: CECC.

Ruiz de Gauna, P. (2005). La formación médica en una sociedad globalizada, en Fonseca, M. & Ruiz de Gauna, P. (edit). *Avances en Educación Médica*. Bilbao: Sociedad de Educación Médica de Euskadi (SEMDE), 21-30.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tizón, J.L. (2009). Sobre la formación integral del médico: aportaciones de las Primeras Jornadas Estatales de estudio y reflexión sobre el tema. *Educación Médica*, 209-221.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.

Cita del artículo:

Ruiz, P., González, V. y Fonseca, M.(2012). *Una formación en Ciencias de la Salud basada en la lógica social de las competencias: ¿profesionales comprometidos o técnicos?*.Revista de Docencia Universitaria. **REDU**. Vol.10. Número especial dedicado a la *Docencia en Ciencias de la Salud*. Pp. 95-117 Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras y autor



Pilar Ruiz de Gauna Bahillo

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: pilar.ruizdegauna@ehu.es

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Profesora visitante de universidades Iberoamericanas. Asesora de profesorado y centros de Educación Superior. Fundadora y actual miembro de la junta directiva de la Sociedad de Educación Médica de Euskadi (SEMDE). Principales líneas de investigación: educación médica; investigación-acción crítica y desarrollo profesional e institucional; pedagogía universitaria e innovación curricular.



Valentín González Moro

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Mail: valentin.gonzalez@ehu.es

Doctor en Sociología. Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Profesor visitante de universidades Iberoamericanas. Principales líneas de investigación: sociología de la educación; investigación cualitativa; educación social y teoría del currículum.



Montserrat Fonseca Alfonso

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Departamento de Neurociencias

Mail: m.fonseca@ehu.es

Doctora en Medicina. Profesora titular del Departamento de Neurociencias de la Facultad de Medicina y Odontología. Médico especialista en medicina familiar y comunitaria. Profesora visitante de universidades Iberoamericanas y europeas. Directora del Gabinete de Educación Médica de la Universidad de Beira Interior (Portugal) de 2001-2004. Miembro fundador de la Sociedad de Educación Médica de Euskadi. Líneas de investigación: educación médica, neurociencias, integración curricular en educación superior, innovación curricular.

