

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES. RIESGOS Y DESAFÍOS

Competencies development in early teacher training: risks and challenges

MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT*

Resumen

Los sistemas educativos han ido incorporando, cada vez con mayor frecuencia, el modelo curricular basado en el desarrollo de competencias profesionales; situación aún más clara en el nivel de la formación inicial de profesores. No obstante, algunos centros han implementado dicha orientación de una forma bastante acrítica, sin analizar las bondades y/o limitaciones que tal propuesta encierra.

El propósito de este artículo, por consiguiente, es reflexionar en torno a las fortalezas y debilidades que dicha incorporación provoca y en los posibles riesgos sociales que la asunción de dicho modelo puede generar en las instituciones formativas y, por consiguiente, en los futuros profesionales.

Abstract

Educational systems have been increasingly incorporating the curricular model based on the development of professional competencies; this is even more evident at the level of initial teacher training studies. However, some centres have implemented this orientation in a rather non-critical way, without analysing the benefits and/or limitations such proposal involves.

Thus, the purpose of this article is to reflect upon the strengths and weaknesses that incorporating this model could bring about and the possible social risks that the adoption of such model could generate in the teaching institutions and, hence, in future professionals.

* Doctora en Ciencias de la Educación, Académica de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Introducción

Los acelerados cambios que está sufriendo nuestra sociedad, especialmente en términos de ampliación y reposicionamiento del saber humano –tradicionalmente entendido como conocimiento-, han provocado una crisis y un replanteamiento del sistema educativo completo.

Este escenario impacta también en las instituciones que se ocupan de la formación inicial de profesores, principalmente las universidades, las que se han visto exigidas a producir un proceso de transformación de sus enfoques formativos, a fin de satisfacer las demandas y desafíos que trae consigo el siglo XXI.

Uno de los requerimientos centrales que opera hoy en día radica en la necesidad de formar profesionales capacitados para desempeñarse en situaciones dinámicas y heterogéneas, que movilicen e integren sus saberes en pro de una toma de decisiones responsable y pertinente a su campo de acción. Dicho de otro modo, lo que se busca es formar sujetos que cumplan con un conjunto de competencias mínimas que le permitan participar activa y propositivamente en su ámbito profesional.

Para algunos, la respuesta ante estos desafíos consiste en un rediseño de los procesos formativos, encabezado por una transformación en la estructura curricular imperante, cambio que ha sido orientado en diversas instituciones hacia la incorporación de un enfoque curricular basado en el desarrollo de competencias profesionales.

Hacia esta dirección está enfocada la reflexión realizada en el presente documento. En un primer momento se centra en levantar el problema de la formación universitaria, tanto nacional como internacionalmente. En una segunda instancia, se articula un constructo general del concepto de competencia y sus correspondientes implicancias para la gestión curricular. Por último, se realizan algunas reflexiones críticas, en base a cuestionar los riesgos sociales generados por la incorporación del modelo por competencias a la construcción curricular nacional.

1. Definición del problema

La universidad es una institución social y, como tal, su funcionamiento depende de las condiciones culturales en que surge y se desarrolla. Las universidades chilenas están viviendo desde hace algunos años una serie de cambios, entre los que destacan el aumento constante de matrícula, exigencias de autofinanciamiento y requerimientos de un mayor grado de eficiencia, lo cual las está obligando a buscar, entre otras cosas, un fortalecimiento sustantivo en la calidad de sus procesos formativos.

Paralelamente, los cambios en los procesos productivos a nivel internacional y el interés de nuestro país por competir y posicionarse en los grandes mercados, colocan a las autoridades frente a la necesidad de reestructurar la formación de los futuros profesionales, con el fin, entre otros, de participar activamente en el ámbito económico. En este contexto, las universidades cumplen un papel fundamental, tanto porque son las llamadas a potenciar dichos procesos de modernización, como porque deben preparar a sus estudiantes de acuerdo a las demandas actuales, desarrollando perfiles coherentes con estos escenarios emergentes.

Analizada esta situación, uno de los puntos centrales en que las universidades han puesto atención es en la docencia, ya que la formación de los nuevos profesionales no depende exclusivamente de los perfiles de entrada y salida de sus alumnos o de las mallas curriculares elaboradas en cada carrera, sino que el foco debería estar en el “replanteamiento epistemológico del conocimiento pedagógico, con el desarrollo de nuevas concepciones respecto del aprendizaje, diseño y organización de la enseñanza, y con el desarrollo de nuevas formas evaluativas del aprendizaje” (Cinda, 1998).

Dicha afirmación cobra suma importancia, puesto que el tema de la docencia en la educación universitaria, especialmente la de pregrado, hoy está en el centro de la discusión. De hecho, la mayoría de los autores coincide en que la enseñanza en pregrado no puede estar orientada a actividades profesionales delimitadas, como ha sido el uso habitual, muy por el contrario, es prioritario otorgar una formación más genérica, mayormente integral, que dote al sujeto de instrumentos intelectuales, disciplina de trabajo y un nivel cultural elevado (Larraín, 1991), dado que el ámbito en que va a actuar el futuro profesional es cambiante, es decir, se estructura sobre la incertidumbre.

Lo anterior resulta relevante si se consideran los hallazgos de diversas investigaciones desarrolladas en las últimas décadas, referidas a la naturaleza del aprendizaje y la calidad del desempeño de los estudiantes universitarios. Tales estudios señalan que actualmente se da la lamentable realidad de que el énfasis del proceso formativo radica en el aprendizaje memorístico de conocimientos aislados, carentes de significado y trascendencia.

El complemento de lo antes señalado son los estudios que afirman, con bastante frecuencia, que el proceso de enseñanza en las universidades parece estar centrado en la transmisión y en el almacenamiento de información, poniendo poco énfasis en las dimensiones motivacionales y volitivas y, menos aún, en el desarrollo de habilidades intelectuales superiores (Cinda, 1998).

Con este marco de antecedentes, la formación universitaria se ve enfrentada a una serie de imperativos, los que se traducen en la búsqueda de nuevas y mejores

estrategias con el propósito de optimizar el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales.

En definitiva, y a partir de esta línea de análisis, el resultado último de una educación universitaria de calidad se expresa en que lo que se ha enseñado, y aprendido, responda a los desafíos que tendrán que enfrentar los futuros profesionales, una vez insertos en contextos de realización.

2. Configuración del concepto de competencia

Dentro de este escenario, las competencias parecen constituir una conceptualización y un modo de operar los recursos humanos que permite una mejor articulación entre gestión, trabajo y educación. De hecho, en algunas realidades las competencias han sido capaces, incluso, de expresarse como un sistema legal de certificación, como ha ocurrido en varios países del mundo, incluidos varios proyectos en América Latina.

Pero, ¿a qué nos referimos específicamente cuando hablamos de competencia? La competencia es un concepto difícil de definir y que se puede explicar e interpretar de diversas maneras. Como ha afirmado Stevenson (1995), el constructo de competencia varía en los diferentes contextos de implementación. La competencia, como la inteligencia, es un elemento que se debe deducir desde el desempeño, por ello su dominio puede ser inferido a partir de la movilización de un conjunto de atributos (como conocimiento, valores, habilidades y actitudes), que se utilizan en combinaciones diversas para desempeñar tareas ocupacionales o profesionales. Por lo tanto, la definición de una persona competente es aquella que posee los atributos necesarios para el desempeño de un trabajo o profesión según la norma apropiada.

En este sentido, algunas tareas, en determinados contextos, podrán ser bastante específicas y requerirán de combinaciones de atributos muy sencillas. En otros contextos, las tareas necesitarán combinaciones de atributos más complejas, porque tienen que realizarse en situaciones más difíciles. No obstante, todas las ocupaciones incluyen tareas generales. Por lo tanto, la naturaleza del concepto es correlativa, ya que vincula diferentes cosas, atributos y tareas dentro de su estructura. Al hacer esto, va más allá de las conceptualizaciones tradicionales que se concentran únicamente en las tareas que se necesita desempeñar, o bien en los atributos genéricos o las capacidades que, se dicen, sostienen la competencia, sin tomar en cuenta la forma en que estas necesidades se aplican a diferentes situaciones.

Además de su carácter correlativo, existen otros dos elementos adicionales que integran el concepto. La necesidad de una visión holística y la necesidad de considerar el contexto y la cultura para su determinación.

Las normas de competencia y la educación basada en ellas necesitan ser holísticas, en tanto reúnen una multitud de factores para explicar el desempeño exitoso; concentran las tareas que están en un nivel de generalidad apropiado y asumen que las tareas no son independientes entre sí.

El tercer elemento es el que se relaciona con la cultura y el contexto para su determinación. Así, a medida que los profesionales aumentan en comprensión de la cultura de sus ocupaciones (es decir, de sus lugares de trabajo), son capaces de armonizar esto con su conocimiento técnico, sus habilidades y sus actitudes, y, a partir de ello, están en condiciones de formular juicios individuales mejor informados sobre cómo deben actuar en las situaciones en las que se encuentran involucrados.

Dichos juicios tienen claramente un aspecto normativo, pues, responden a las demandas de actuación para cada contexto. De hecho, los profesionales aclaran la naturaleza de la competencia en sus trabajos cada vez que toman dichas decisiones. Por lo tanto, antes que ser una serie de conductas predescritas y predeterminadas, las competencias serán un concepto en evolución que toma en cuenta la crítica y el perfeccionamiento de las formas de actuar aceptadas hoy en día. Por ello, lo que en realidad caracteriza las competencias es su evolución constante, al entender las ocupaciones como un contexto nuevo que se encuentra y se aborda profesionalmente.

Esta combinación de elementos es la que, en definitiva, produce el enfoque completo de las competencias. Nos permite, entre otras cosas, incorporar aspectos éticos y valores como elementos del desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas y la importancia de incorporar el contexto y la cultura en las prácticas competentes.

Los hallazgos investigativos recientemente generados en el área de la psicología cognitiva², así como el trabajo de Sternberg (1990) acerca de la inteligencia práctica y el de Scribner (1984) relacionado con el desarrollo de la experiencia a través del aprendizaje en el lugar de trabajo, apoyan algunas de las ideas sobre la educación basada en competencias. Esencialmente, estos trabajos sugieren que la mayoría del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de un contexto/cultura específicos. La sugerencia, para quienes les importa el desarrollo de profesionales competentes, es que se requiere armonizar el conocimiento fundamental del tema con las demandas de la práctica. Esto da crédito al énfasis del aprendizaje en el lugar de trabajo dentro de la educación basada en competencias.

² Brown *et al.*, 1989; Lave, 1988; Prawat, 1993.

Dicho de otro modo, los hallazgos producidos por la investigación en torno al aprendizaje han minado la perspectiva generalmente aceptada de que hay una separación entre saber y hacer. Por mucho tiempo, este axioma ha sido la base de la enseñanza de conceptos abstractos fuera de contexto, en el currículum de la educación en general. Esta creencia también operó como la base de la desvinculación entre teoría y práctica en la mayoría de los currículos. Es decir se ha aceptado de manera casi ingenua que los estudiantes necesitan de dos fases para desarrollar su aprendizaje, la primera en que se aproximan a los conceptos abstractos y aislados de todo contexto de aplicación y, la segunda, la concreción de dichos conceptos, es decir, el proceso de transferencia de lo abstracto al ámbito práctico. Sin embargo, ya no existen dudas en relación a que el aprendizaje y la cognición son procesos “ubicados”, que se resuelven de mejor forma en la medida que se configuran sobre escenarios contextualizados. En definitiva, el aprendizaje se mejora cualitativamente en la medida que se desarrolla a partir del compromiso que los estudiantes construyen con el contexto social y material en que están insertos.

Entonces, y con base en las reflexiones previamente realizadas, podemos afirmar que la competencia profesional puede ser definida como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, destrezas y actitudes, relacionados entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares esperados en un área profesional determinada. Este conjunto de saberes incorpora, como base de su implementación, la idea de juicio personal en torno a un contexto específico.

Esta definición nos permite apreciar que el concepto de competencia supera el tareísmo, como enfoque curricular tradicional, para enriquecerlo con la movilización de saberes que permite un análisis crítico y propositivo de la realidad en que el sujeto se inserta. Esta integración intencionada y sistemática de la tríada del Saber, Saber hacer y Saber ser, demanda un escenario de renovación profunda en el campo pedagógico y curricular actual.

Efectivamente, gran parte del currículum se ha basado en el panorama general del Saber, es decir, ha habido una focalización en las disciplinas que configuran el conocimiento profesional, dejando la práctica de la profesión al azar, o bien integrándola tardíamente, inclusive, en algunos casos, después de la graduación (dejándola como responsabilidad exclusiva de la formación inicial). Sin embargo, en forma reciente, la educación profesional en muchos países se ha propuesto desarrollar el currículum basado en el enfoque integrado por competencias, llegando en algunas naciones a ser parte prioritaria de la agenda educativa.

En síntesis, los currículos que se basan en el desarrollo de competencias enfatizan en la noción de problemas, lo que sin duda se opone a la lógica convencio-

nal de la disciplina/asignatura como base del currículum. En este sentido, este enfoque se ha concentrado en un análisis detallado de la profesión, ya que su objetivo es lograr un profesional competente quien, entre otras cosas, sea un solucionador de problemas, pensador crítico, estudiante permanente, inserto a cabalidad y conciencia en una situación ocupacional real.

3. Génesis de la incorporación del concepto de competencias al campo curricular

Como se mencionó previamente, el concepto de competencia comienza a ponerse en juego en la medida que los cambios sociales y tecnológicos de la época actual dan un giro significativo. Efectivamente, en este contexto, se reconoce la necesidad de que el perfil del alumno egresado de la educación superior ponga en acción ya no sólo el caudal de conocimientos adquiridos en la formación universitaria, sino, se requiere que para el desarrollo profesional, articule y dinamice un proceso de toma de decisiones, que se nutra desde la elaboración de juicios éticos y profesionales determinados a su campo de inserción.

A la luz de estas exigencias, se potencia la generación de los modelos curriculares basados en el desarrollo de competencias profesionales, los que se insertan como parte de un conjunto aún más extenso de reformas educativas que se han gestado a nivel mundial.

Ahora bien, la conceptualización sobre la naturaleza de las competencias y sus implicaciones para el currículum y la enseñanza han sido algunos de los principales temas de discusión entre los especialistas del área durante los últimos años, los que no siempre han mostrado acuerdo en el aporte real que implica la incorporación de este modelo curricular al sistema educativo.

Creemos, en coincidencia con algunos autores, que este nivel de desconfianza en torno al currículum basado en competencias, se fundamenta en dos razones centrales; por una parte, la génesis sociopolítica que lo caracterizó, y, por otra, su enmarcamiento conceptual inicial.

En relación al primero de los aspectos aludidos, su génesis sociopolítica, baste con señalar que gran parte del impulso inicial para implementar estos enfoques curriculares basados en competencias emanó de empresas y gobiernos que buscaron mejorar el desempeño laboral y profesional con respecto a las demandas vigentes. Así, dado que el origen de la problemática fue extraeducativo, y por supuesto vertical, muchos educadores vieron en riesgo su relación con el contenido de la educación y comprendieron el currículum por competencias como un instrumento funcional a los intereses del mercado.

En cuanto al segundo de los elementos citados, el enmarcamiento conceptual inicial, pareciera que los países que comenzaron a trabajar sistemáticamente los currículos por competencias tomaron prestada la conceptualización desde algunos enclaves europeos en que aún dicho modelo estaba en ciernes y donde, por consiguiente, su instalación aún respondía a una estructura mecanicista³. En efecto, al interior de esta perspectiva, el currículum fue configurado a partir de la determinación de innumerables elementos de competencia que se incluían en normas de competencia, en lecciones y en planes de evaluación extraordinariamente detallados. Algunos maestros se interesaron por este enfoque técnico para el currículum, pero otros lo rechazaron por completo.

No obstante, y a pesar de toda la resistencia generada por ciertos grupos, este enfoque curricular siguió implementándose en diversas instituciones, por lo que pudo enriquecerse paulatinamente, a partir de los aportes generados en cada situación específica. Sin embargo, y a pesar de esta permanente controversia, una buena parte de las reformas educativas a nivel internacional han apoyado la educación basada en competencias. De hecho, algunos autores reiteran que la formación basada en competencias está en contra del predominio de los currículos tradicionales, donde se sobrevalora el conocimiento abstracto y disciplinar (Lohrey, 1995).

Otros autores consideran este enfoque formativo como una manera de proporcionar, al mismo tiempo, tanto educación general como vocacional, a la vez que reduce la brecha entre la teoría y la práctica, dicotomía tan presente en las propuestas curriculares actuales (Hodgkinson, 1992). Incluso, están los que catalogan este modelo como una manera de reducir el dominio del aprendizaje institucional (y por consiguiente el credencialismo), tomándolo como una opción de democratización de la educación.

4. Algunas consideraciones finales

Luego de revisados todos estos antecedentes, creemos que se evidencian las bondades que provoca la incorporación del currículum por competencias a la formación de los futuros profesionales. Aporte que puede ser sintetizado en base a dos elementos, por una parte, la claridad en la determinación de los propósitos de formación (objetivos generales y específicos) y, por otra, el fortalecimiento de una formación (currículum) coherente y pertinente a los perfiles profesionales planteados.

³ Diversos autores concuerdan en que la lógica central de dicha mirada radicó en el Reino Unido.

Sin embargo, dejar la reflexión hasta este punto, es decir, conformarnos con los supuestos aportes que dicho enfoque provoca, sin considerar la cuestión social que esta mirada curricular implica, nos parece, por decir lo menos, una actitud simplista. Creemos que es fundamental realizar un análisis mínimo de la situación, destacando algunos elementos no suficientemente profundizados en la reflexión curricular actual.

En esta ocasión no abordaremos las consideraciones operativas relacionadas con la implementación del currículum por competencias y que se vuelven condiciones esenciales para desarrollar este enfoque en la formación profesional. Sin embargo, puede ser interesante mencionarlas, para tener conciencia de los escenarios mínimos sobre los que dicho enfoque puede ser implementado: Condiciones para elaborar el diseño del currículum (tiempos y recursos requeridos para la definición de perfiles, mallas, actividades curriculares, etc.); características de la gestión sobre la que debe desarrollarse dicho enfoque (liderazgo, trabajo en equipo, condiciones económicas, etc.); perfiles de los profesionales que imparten la formación (sólido dominio disciplinar, pedagógico, curricular, etc.); criterios formativos a desarrollar en la institución (estrategias centradas en la resolución de problemas, evaluación de desempeño, trabajo en equipo, etc.); relación de las instituciones con los contextos de realización (vinculación con el medio, diseño de las prácticas, efectividad de las pasantías, etc.); y, para no agobiar al lector, Cantidad y calidad de los recursos necesarios para la puesta en marcha del nuevo diseño (infraestructura adecuada, bibliotecas actualizadas, escenarios TIC's, recursos tecnológicos, etc.).

El análisis que realizaremos a continuación está centrado, como se mencionó previamente, en reflexionar sobre la cuestión social que involucra la implementación de este enfoque curricular.

Dentro de esta perspectiva, es necesario recordar que el desarrollo de un currículum por competencias provoca un giro sustantivo en la arquitectura de los procesos formativos, los que dejan de construirse de acuerdo a orientaciones disciplinares y de enseñanza y pasan a ser elaborados de acuerdo a las demandas concretas que el sistema laboral exige para los profesionales en acción. Esta última afirmación, nos da una primera alerta en la incorporación del enfoque por competencias, pues, existe un riesgo altísimo de implementar dicha estructura, considerando exclusivamente las demandas del medio y, por consiguiente, convertir al currículum en un instrumento funcional al sistema productivo imperante. Sin ánimo de ser alarmistas, hemos de aceptar que gran parte de los currículos por competencias desarrollados tanto a nivel global como local, se convierten en estructuras respondientes a las demandas del contexto, sin efectuar un análisis concienzudo en relación a la validez sociocultural que dichas demandas tienen para cada realidad.

Un segundo elemento que abre la discusión, y que está íntimamente relacionado con la reflexión anterior, dice relación con otro riesgo que debe salvaguardarse al implementar el enfoque por competencias, a saber, la pérdida de identidad de la institución formadora. Efectivamente, dado que esta opción curricular se estructura, entre otros elementos, con un fuerte componente en las demandas y requerimientos del sistema, un aspecto que suele debilitarse en el proceso es la “oferta” educativa del centro, vale decir, el sello propio que la institución ha definido en su proyecto curricular de base⁴. De hecho, estratégicamente, en la definición de perfiles profesionales, las instituciones realizan procedimientos que incorporan literatura especializada, informes de investigación, declaraciones de actores insertos y, en general, diversas fuentes que colaboran en el levantamiento de dichos perfiles, no obstante, es rara la ocasión en que tales análisis se complementan con los proyectos institucionales que, en definitiva, fueron elaborados para orientar y dotar de identidad los procesos formativos realizados en los diversos centros.

Un tercer elemento a considerar corresponde a la dimensión ética que debe fundamentar el desempeño del profesional en cuestión. En efecto, aunque en los últimos años se ha desarrollado un alto interés en el papel que juega la práctica y cómo se puede relacionar con los otros elementos de la educación profesional, todavía hay mucho que aprender sobre la manera de reunir estos tres aspectos en un todo coherente (Walker, 1992). De hecho, no es incorrecto sugerir que la mayoría de las universidades han enfatizado en los aspectos disciplinares de la formación, asumiendo que con sólo proveer experiencia se permitirá al estudiante –espontáneamente– establecer relaciones entre la teoría y el mundo de la práctica. Es un imperativo evaluar en qué medida la implementación del currículum por competencias no sólo establece una transferencia lineal de los aspectos disciplinares hacia los espacios de realización, sino, por el contrario, es fundamental revisar hasta dónde la institución se hace cargo de que las inserciones prácticas faciliten que el estudiante no sólo movilice saberes, sino que logre un discernimiento ético apropiado que le permita asumir un compromiso social con los contextos de intervención en que se inserte.

Un cuarto elemento de reflexión apunta a la necesidad de fortalecer una comprensión profunda de los contextos de inserción de los futuros profesionales. De hecho, dado que la toma de decisiones se realiza *in situ* y no desde constructos teóricos, es fundamental potenciar una mirada atenta a las especificidades y características de dicho escenario. De esta manera se resguarda la posibilidad de caer en

⁴ Considerando que la institución educativa haya realizado el esfuerzo de elaborar un proyecto institucional sólido y comprometido.

la implementación de recetas de laboratorio que, pudiendo ser muy lógicas y coherentes desde un análisis abstracto, pueden no dar cuenta cabal miradas desde la realidad concreta a intervenir.

Por último, apuntando más a la racionalidad curricular que puede subyacer a la implementación de este enfoque, es imperativo generar canales de participación directa para los distintos actores involucrados en el proceso. En efecto, como ya ocurrió históricamente, es alto el riesgo de caer en un modelo mecanicista que tienda a estructurar las demandas del medio en una propuesta cerrada y prescriptiva, que deje sin posibilidad de aportar, incluso, al mismo profesional en formación. De ahí que una exigencia central de este enfoque radique en abrirse y flexibilizarse hacia una renovación constante, reivindicando la variación y la incertidumbre como criterios de gestión curricular.

En síntesis, la reflexión realizada apunta a revisar los impactos y riesgos producidos por la adopción acrítica de los modelos curriculares orientados hacia el desarrollo de competencias profesionales y coloca en el tapete la necesidad de implementar dicha orientación sin perder de vista los lineamientos centrales de un currículum socioconstructivo.

Bibliografía

- Barker, A.** (1995), *Standards Based Assessment: The Vision and Broader Factor in Peddie*, Palmerston North: The Dummore Press.
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P.** (1989), *Situaed Cognition and the Culture of Learning*, *Educational Researcher*.
- Cinda** (1998), *Gestión de la docencia e internalización en universidades chilenas*, Mineduc, Santiago, Chile.
- Gonczi, A.** (1994), *Competency Based Assessment in the Professions in Australia*, *Assessment in Education*, 1, 1.
- Gonczi, A.** (1997), *Enfoques de la educación basada en competencias: La experiencia australiana* (segunda parte), La Academia.
- Hodgkinson, P.** (1992), *Alternative models of Competence in vocational education and training*, *Journal of Further and Higher education*.
- Irigoin, M., y Vargas, F.** (2002), *Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*, Cinterfor, Montevideo.
- Larraín, H.** (1991), "El desarrollo en la perspectiva de la universidad", en *Tendencias del desarrollo y cambio en la educación superior*, CPU, Santiago, Chile.
- Lave, J.** (1988), *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Lohrey, A.** (1995), *Transferability and the key Competencies. A report of the Centre for Workplace Communication and Culture*, Sydney, Australia.
- Mejía, M.** (1996), “Pedagogía, política y poder: Reconstruyendo escenarios para reconstruir actores”, en *La Piragua*, Revista latinoamericana de educación y política, CIDE, N° 12-13, Santiago, Chile, pp. 19-30.
- Prawat, R. S.** (1993), The Value of Ideas Problems versus Possibilities in Learning, *Educational Researcher*, 20 Aug/Sept. pp. 5-16.
- Scribner, S.** (1984), Studying working intelligence. In *B. Rogoff and J. Lave Everyday Cognition: Its development in social context*, Cambridge NA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J.** (1990), *Methapors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevenson, J.** (1995), *The Metamorphosis of the Construction of Competenc*, Inaugural Professorial Lecture, Griffiths University.
- Walker, J.** (1992), *The value of competency based education*, Paper presented at the conference: The effects of competency based education on universities, University of Western Australia, June.
- Woolfolk, A.E.** (1989), *Psicología educativa*, Prentice Hall Hispanoamericana, México.