



El discurso del enfoque educativo por competencias

The discourse of the educational approach by competence

Francisco Guzmán Marín

Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelia.
Correo electrónico: coraxthelastone@hotmail.com

RESUMEN

Este es un ensayo crítico-reflexivo en torno al discurso que sustenta la difusión del modelo de la educación por competencias, con la intención de analizar sus alcances y limitaciones. La instrumentación de este modelo, además de las resistencias comunes que todo cambio de paradigma genera en la comunidad educativa, confronta un serio problema de precisión en el discurso construido en torno a dicho enfoque educativo, lo que problematiza su comprensión y obstaculiza su adecuada instauración en los sistemas educativos contemporáneos.

Palabras clave: competencias, aprendizaje, dominio competitivo.

ABSTRACT

This work is a critical-reflexive essay about the discourse that supports the dissemination of the Model Education by Competence, with the intention to analyze

their strengths and limitations. The instrumentation of the education by competence model, despite all the common resistances that all changes in paradigm generate in the socio-educational community, it confronts a serious problem of precision in the argument constructed around this educational approach, which problematizes its understanding and hinders their proper establishment in contemporary educational systems.

Key Words: competence, learning, competitive domain.

INTRODUCCIÓN

La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el aude sapere, el disciplinamiento de la razón es la vía de llevar a cabo la esencia humana.

Pablo Pineau

Desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, los contextos socioeducativos contemporáneos están siendo revolucionados a causa del impulso, expansión, consolidación e imposición global del enfoque educativo por competencias, generado desde las experiencias de formación empresarial. Aunque este modelo permea todos los niveles, modalidades y dimensiones de los sistemas educativos actuales, su instauración no ha estado exenta de múltiples contingencias, no sólo provenientes de las resistencias tradicionales al cambio por parte de la comunidad educativa, sino también derivadas del discurso que pretende sustentar este enfoque y, por tanto, de la comprensión misma de sus implicaciones didácticas y pedagógicas.

En términos generales, la instauración del modelo educativo por competencias confronta tres grandes problemáticas: en primer lugar, la definición conceptual del propio

término *competencia*, desde la perspectiva socioeducativa; en segundo lugar, la ausencia de una fundamentación psicodidáctica y pedagógica precisa y clara de dicho modelo, así como de sus implicaciones en la práctica educativa; y en tercer lugar, las transformaciones institucionales que se requieren para instrumentarlo de manera adecuada.

En el primer caso, la definición de las competencias se ha visto reducida a la repetición sistemática de sus ámbitos de dominio, no a su definición conceptual. Así, se insiste en que las competencias son conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, cuando en realidad éstos son los ámbitos donde se manifiesta el dominio de las competencias. Más aún, también suele persistir una gran confusión sobre lo que significa cada uno de estos ámbitos, a tal grado que algunos los perciben como aspectos distintos de competitividad, mientras que otros los reconocen como expresiones graduales del dominio de las competencias. (Por ejemplo, en la Escuela Normal de Educadoras de Michoacán, ENEM, se entiende a las destrezas como el perfeccionamiento de las habilidades).

En cuanto a la segunda problemática, se ha propiciado un caótico eclecticismo pedagógico que reconoce los fundamentos del modelo educativo por competencias en la gramática generativa chomskiana y en el enfoque propuesto en el informe "La educación encierra un tesoro", realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI para la UNESCO; mientras que la gestión de las prácticas educativas para el desarrollo de las competencias se pretende sustentar en corrientes teóricas tan diversas como el conductismo, pragmatismo, constructivismo y la pedagogía humanística, entre otras.

Por último, la instrumentación de este enfoque educativo ha propiciado mínimas transformaciones en las estructuras y pro-

cedimientos institucionales. La mayoría de los cambios producidos por la aplicación de este modelo se han reducido a la reforma curricular de los planes y programas de estudio, pero se ha impactado muy poco en la reorientación del enclaustramiento y la autorreferencia formativa, el predominio de la determinación docente sobre los procesos de gestión didáctico-pedagógica, los esquemas operativos del área de control escolar y los procesos de evaluación, acreditación y certificación educativa, entre otros aspectos. Al respecto, conviene advertir que en los hechos las estructuras tradicionales y procedimientos institucionales de los centros escolares, organizaciones universitarias y sistemas educativos, no sólo son contrarios al modelo de la educación por competencias, sino que resultan auténticos obstáculos para su adecuada aplicación en los procesos de formación profesional.

El conflicto central presente en todas las problemáticas señaladas radica en el ambiguo, impreciso y ecléctico discurso que se ha construido en torno a la definición conceptual de las competencias y su traducción a los procesos de formación institucional. Este fenómeno ha justificado tanto una buena cantidad de discusiones ociosas en el seno de las comunidades socioeducativas, como la irrupción de una vasta literatura que sólo se concreta a renombrar las mismas prácticas y elementos educativos de siempre, mientras se propicia la continuidad de la gestión formativa tradicional, pero ahora embozada tras el confuso discurso de las competencias. A manera de ejemplo podemos citar el caso de Argentina, donde se ha generado una fuerte polémica respecto a la pertinencia de formar bajo el enfoque de las competencias o bien en el esquema de las capacidades, cuando el desarrollo de competencias implica necesariamente el desarrollo de capacidades.

PRECISIONES DISCURSIVAS

El discurso construido sobre el modelo educativo por competencias presenta en general tres principales ambigüedades que propician toda una serie de confusiones sobre la comprensión, la gestión, el seguimiento y la evaluación de las competencias: a) la imprecisa delimitación conceptual de lo que es, significa y comprende una competencia, tanto en términos formativos como en el ámbito del dominio de las capacidades individuales y colectivas; b) la forzada interdependencia, semejanza, correspondencia y concurrencia que se pretende establecer entre las competencias y el aprendizaje, lo cual condiciona los procesos de planeación, gestión y evaluación de competencias; y c) la mezcla acrítica e indiscriminada de conceptos, principios y propuestas provenientes de diversas tradiciones psicopedagógicas y socioeducativas utilizados para fundamentar reformas curriculares, diseño de materiales didácticos y pedagógicos e instrumentos de evaluación, así como el desarrollo de las prácticas docentes.

Este conjunto de imprecisiones discursivas y eclecticismos teóricos no sólo torna confusa la comprensión del modelo educativo, sino que también deforma su aplicación metódica en las diferentes dimensiones de los sistemas formadores contemporáneos. Así, en la definición conceptual de las competencias es posible identificar cuatro grandes tendencias: definición por el dominio competitivo, definición por correspondencia, definición por correlación conceptual y definición por sus efectos prácticos.

DEFINICIÓN POR EL DOMINIO COMPETITIVO

Esta corriente define a las competencias por sus ámbitos de dominio, esto es: los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes

y valores. Así, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) plantea que las competencias son el conjunto de "conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales" (Morones & María de Allende, 2006, p. 4); mientras que la Comisión Europea, a través de su Dirección General de Educación y Cultura establece que el término competencia "se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo" (2004).

Pero esta forma de explicar las competencias presenta tres inconvenientes: por un lado, define un concepto básico del modelo educativo por competencias en función de otros términos que tampoco han sido delimitados conceptualmente desde el mismo enfoque educativo; además, los conceptos de conocimientos y valores, en sí mismos, exceden epistemológica, teórica e históricamente el marco de las competencias; y por último, no resulta claro si las competencias son producto de la articulación total de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes y valores de un individuo, o si es posible que la combinación parcial de dos o más de estos elementos, e incluso uno solo, pueda generar la irrupción o el desarrollo de una o varias competencias en algún campo específico de la práctica social o profesional, así como tampoco se explica el tipo de relación existente entre estos ámbitos, y si acaso las competencias generadas en alguno de ellos produce la constitución de otras competencias en cualquier otro.

Esta ausencia de claridad también se observa en la definición que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que establece que cada competencia "reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cogni-

tivas interrelacionadas, conocimientos [...], motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz" (2002, p. 8). Pero ¿qué son las habilidades prácticas?, ¿no todas las habilidades son prácticas?, ¿acaso existen habilidades teóricas? (no se interroga sobre las habilidades de teorización, que son otra cosa y a fin de cuentas son también prácticas), entre otras preguntas que sería posible plantear.

Lo cierto es que la relación entre estos ámbitos no es clara en ningún sentido, pues hay quienes consideran que el conocimiento es el mayor nivel de desarrollo de las competencias, mientras que otros lo consideran como el punto de partida para la resolución de los problemas de la vida de los individuos y las comunidades, como queda de manifiesto en la definición de competencia propuesta por Laura Frade: "conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado" (2007).

Ahora bien, pese a que esta definición de competencias como conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores predomina y se expande por todos los niveles de las comunidades socioeducativas, en realidad es la conceptualización más imprecisa y la que mayores confusiones propicia, tanto porque se presta a la equívoca interpretación de los términos implicados y de las posibles relaciones existentes entre ellos, como porque permite la justificación de cualquier práctica educativa, desde el eclecticismo pedagógico hasta los procesos formativos tradicionales, provocando la falsa concepción de que el modelo de la educación por competencias

es un enfoque fluido que resiste y responde a cualquier teoría socioeducativa y a cualquier quehacer docente.

Pero las competencias no son, ni provienen, en principio, de los conocimientos, las habilidades, destrezas, actitudes y valores, sino a la inversa. Como bien apunta Perreud "las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos" (2004, p. 15). En sentido estricto, el desarrollo de determinadas competencias genera la construcción de ciertos conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores para que el individuo pueda desempeñarse en campos específicos de la práctica social y profesional. En realidad, cada uno de estos ámbitos representa un dominio competitivo, es decir, un escenario donde se evidencia que los individuos o las comunidades han desarrollado competencias concretas. Cualquier conocimiento, por nimio que éste sea, precisa al menos de determinadas competencias intelectuales, éticas, místicas, estéticas y perceptivas plenamente desarrolladas, que se evidencian en el dominio de este conocer. Acontece la misma condición con el resto de estos términos con los que se pretende definir a las competencias, de ahí que estos representan, en realidad, dominios donde el desarrollo de las competencias de un individuo o una comunidad se hace evidente. En conclusión, los conocimientos, las habilidades, las destrezas, actitudes y valores son ámbitos de dominio competitivo, y no las competencias en sí mismas.

DEFINICIÓN POR CORRESPONDENCIA

Esta vertiente se sustenta en el reconocimiento de la presunta equivalencia, igualdad o semejanza existente entre las competencias y las capacidades. En pocas palabras, una competencia es un cierto tipo de capacidad, o grupo de capacidades con algún gra-

do de integración. De ahí que en Argentina, la Recomendación 26/92, Acuerdo sobre la Transformación Curricular, en referencia a la orientación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), define a las competencias de la siguiente manera: "Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social" (Secretaría General, 1993). En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el Acuerdo 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar, establece que una competencia es un "conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos" (2004). Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su informe final del proyecto Definition and Selection of Competencies (Deseco), titulado "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society", determina que una competencia es "la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea" (2002, p. 8). Para la Comisión Europea, competencia es "la demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal" (2009, p. 11); mientras que Laura Frade señala que una competencia es "una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual para responder a las demandas del entorno con cierto nivel de adecuación" (2011, p. 3).

En este contexto, conviene advertir que si bien es cierto que las competencias pueden comportar el desarrollo de determinadas capacidades, también es verdad

que una sola competencia siempre implica y comprende el desarrollo de distintos tipos de capacidades interdependientes, las cuales corresponden, en todo caso, a diferentes ámbitos de dominio competitivo y a distintas dimensiones ontológicas del ser humano. Nunca una competencia se sustenta en una sola capacidad, ni tampoco se reduce a un solo ámbito de la experiencia sociohistórica, como tampoco corresponde a una única dimensión humana, razón por la cual competencia no es sinónimo de capacidad, ni siquiera de conjunto de capacidades, porque los elementos de un conjunto, aunque pueden compartir uno o varios rasgos en común que posibilitan su agrupamiento, no son por necesidad interdependientes. Pero es precisamente este involucramiento de diversas capacidades en las distintas dimensiones de la práctica social y del individuo lo que les otorga a las competencias su carácter interdisciplinario. Así por ejemplo, en la construcción del conocimiento no es suficiente con el desarrollo de las capacidades intelectivas, sino que también resulta indispensable disponer de capacidades éticas, de percepción sensible, intuitivas, místicas y eróticas, por mencionar sólo algunas.

DEFINICIÓN POR CORRELACIÓN CONCEPTUAL

En esta perspectiva de pensamiento se subordina la competencia al saber, el conocimiento, aprendizaje, o a la articulación de todos o algunos de tales elementos. Esto se manifiesta con toda claridad en la definición que propone Amparo Escamilla, quien plantea de manera expresa: "entendemos la competencia como un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos

contextos" (2008, p. 29). Para el Proyecto Tuning-Europa, "las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje" (ELES, 2011); en este mismo sentido, Inés Aguerrondo señala que las competencias "suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer, razón por la cual remite a la idea de aprendizaje significativo" (2009, p. 7); por su parte, Lasnier (2000) explica las competencias como un cierto "saber hacer complejo que resulta de la integración, movilización y adecuación de determinadas capacidades y habilidades (entre las que se encuentran las habilidades cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) además de conocimientos utilizados con eficacia en situaciones comunes". Desde esta lógica reflexiva, las competencias sólo denotan un cierto dominio de los aprendizajes, saberes y conocimientos alcanzados por el individuo, en cuanto producto final de un proceso de educación formal; en este sentido, sólo parecen representar la evidencia práctica del aprender, el saber y el conocer significativo, como sugiere Aguerrondo. En síntesis, desde esta perspectiva las competencias no son otra cosa que la demostración pragmática del dominio de ciertos aprendizajes, saberes y conocimientos.

Este hecho explica la arraigada y extendida percepción en la comunidad socioeducativa y en la mayoría de los especialistas del ramo de que las formas tradicionales del diseño curricular, la planeación docente, la gestión formativa y la evaluación educativa son plenamente compatibles con el modelo de la educación por competencias y que, por lo tanto, sólo se trata de trascender el habitual predominio de los saberes y los conocimientos teóricos para alcanzar su concreción práctica en la resolución de los

problemas de la realidad; de ahí su carácter de aprendizaje significativo. Así, la propuesta educativa del desarrollo de competencias se reduce al simple problema de transitar de los saberes y conocimientos teóricos a los saberes y conocimientos prácticos y, por lo tanto, toda la organización y dinámica escolar puede proseguir su desarrollo tradicional con algunas adaptaciones menores. En consecuencia, se perfilan diseños curriculares y planes de evaluación a partir de objetivos, contenidos e indicadores de aprendizaje (como los programas educativos resultantes de la Reforma Integral de la Educación en México), mientras los profesores de todos los niveles educativos continúan privilegiando el desarrollo de temas de aprendizaje y la transmisión de la información como base fundamental de sus prácticas docentes, sólo que ahora pretenden adecuarse al modelo por competencias, introduciendo solamente el discurso –porque no siempre la práctica– de las estrategias de aprendizaje centradas en el alumno. Por su parte, los especialistas escinden el acontecer de la educación formal contemporánea en dos dimensiones, con el afán de responder a los retos socioeconómicos actuales y a las evaluaciones externas de los organismos internacionales, a saber: la dimensión educativa de base que responde a las prácticas convencionales, es decir, a las formas de evaluación tradicional; y la dimensión educativa superior que debe resolverse mediante la lógica del desempeño, puesto que en ésta ya se consideran tanto indicadores de calidad como de desempeño. Bajo esta óptica se justifica la aplicación de “pruebas objetivas”, también denominadas exámenes, en la primera dimensión, y la instrumentación de “pruebas de desempeño”, en la segunda, según propone la Dra. Magalys Ruiz Iglesias (2011), del Ministerio de Cultura de Cuba (ver esquema 1).

El modelo educativo por competencias, pues, se reduce a la aplicación de los apren-

dizajes adquiridos en los procesos formativos, con el objeto de valorar su calidad y eficiencia. De ahí que las prácticas educativas tradicionales busquen resignificarse a partir de la innovación en sus formas habituales de hacer, mientras se legitima la continuidad de sus procedimientos, recursos y ambientes cotidianos de enseñanza, si acaso enriqueciendo el proceso formativo con estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, la aplicación de los aprendizajes en la resolución de problemas y la instrumentación de pruebas de desempeño. En términos simples, bien podría decirse que el enfoque por competencias sólo es un complemento de la educación tradicional.

Desde tal punto de vista, “las competencias se enseñan y se aprenden”, afirma categórica la Dra. Pilar Domínguez Rodríguez (2011), de la Universidad Complutense de Madrid. Pero en sentido estricto: ¿las competencias pueden enseñarse?, ¿las competencias se aprenden? En la mayoría de los casos, las respuestas se asumen por defecto, sin siquiera discutir y analizar las implicaciones teóricas y prácticas que comporta el desarrollo de competencias. ¿Cuál es, entonces, la novedad, si es que existe alguna, en la propuesta del modelo de la educación por competencias? En el fondo, las únicas novedades que suelen reiterarse en la mayoría de los planteamientos es la utilidad práctica de los aprendizajes, así como la demanda de eficacia y eficiencia en los procesos formativos y, por consecuencia, de los aprendizajes adquiridos. Tal énfasis en la formación de personas eficaces y eficientes parece acentuar el carácter pragmático y de origen empresarial del modelo por competencias, lo cual contribuye a incrementar las suspicacias de sus detractores y a reafirmar las resistencias de las comunidades socioeducativas, porque se presume la “deshumanización” de las personas y la pérdida del carácter social de la educación; hecho que tiende a incomodar la humanística sensibilidad magisterial.

ESQUEMA 1 El objeto en la pirámide de Miller



Fuente: Ruiz Iglesias, M. (2011). Enseñar en términos de competencias. Evaluación basada en competencias. Conferencia magistral presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior, "La formación por competencias", realizado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2011.

Sin embargo, resulta conveniente advertir que las competencias son el soporte de los aprendizajes, saberes y conocimientos, y no a la inversa, como pretenden las definiciones por correlación conceptual. Es decir, las competencias no son el resultado de éstos, ni tampoco son el producto de la integración de los saberes y conocimientos teóricos con los saberes y conocimientos prácticos, según insisten Aguerrondo (2009) y Ruiz Iglesias (2011). Existen competencias específicas para la teorización y competencias concretas para la realización de acciones prácticas, de ahí que no sea indispensable la integración de la teoría y la práctica para el desarrollo de competencias, aunque resulte deseable. En principio, para que determinados aprendizajes, saberes y conocimientos sean posibles, se consoliden y reconozcan como un fenómeno tangible, ya sea a nivel teórico-conceptual, o en el ámbito pragmático-instrumental, es necesario que con anterioridad se hayan desarrollado ciertas competencias, tanto en el orden de las capacidades ontológico-individuales como en el espacio de las capacidades socioambientales. Es decir, el desarrollo de competencias genera las condiciones necesarias para el logro de cualquier tipo de aprendizaje, saber y conocimiento. Ahora bien, un aspecto que puede explicar la confusión en esta co-

rriente de definición –y que también puede remitirnos a la ociosa discusión sobre qué fue primero, si las competencias o sus productos– es el hecho de que aparentemente ciertos aprendizajes, saberes y conocimientos son condición necesaria para el desarrollo de determinadas competencias de mayor complejidad; esto no es más que un error de apreciación, pues en todo caso existen competencias básicas que sustentan dichos saberes y conocimientos, y así posibilitan el surgimiento de competencias más complejas.

Un ejemplo sencillo puede contribuir a mostrar con claridad esta dinámica en el desarrollo competitivo: el dominio de la escritura requiere, por necesidad, que el individuo disponga de un pleno desarrollo en su coordinación visomotriz, que haya superado las distintas etapas del lenguaje egocéntrico, y cuando menos se encuentre en la etapa de la información adaptada del lenguaje socializado –siguiendo la propuesta piagetana del desarrollo del lenguaje–, y que además en su cerebro ya exista un cierto nivel de maduración y sincronía neuronal en el córtex prefrontal; mientras que en la dimensión sociolingüística resulta indispensable el alcance y dominio civilizatorio de cierta literalidad que otorgue un valor sociocultural específico a las prácticas de la escritura y la lectura, sin el cual pierde sentido su transmisión

socioeducativa. Estas múltiples capacidades involucradas, en sentido estricto, no son aprendizajes, ni saberes, ni conocimientos, y deben desarrollarse con anticipación para que el aprendizaje de la escritura sea posible.

El ejemplo evidencia que el desarrollo de las competencias precede a los aprendizajes; lo mismo ocurre con los saberes y los conocimientos. Ahora bien, es pertinente acotar que el hecho de plantear el desarrollo cultural de la literalidad como una condición *sine qua non* del aprendizaje de la escritura, no implica ni remite en absoluto al concepto de aprendizaje significativo, por lo menos no en los términos de su concepción original establecida por David Ausubel, sino más bien al acontecimiento histórico-civilizador de aspirar a la conservación literal del discurso a través de la escritura. En las culturas de predominio oral, la fijación gráfica del discurso carece de un valor sociocultural significativo, de ahí que su aprendizaje no cobra mayor relevancia para la comunidad.

DEFINICIÓN POR SUS EFECTOS PRÁCTICOS

En esta línea de comprensión, las competencias se explican a partir de su función social, su efecto instrumental y su impacto competitivo, es decir, por el objeto de su desarrollo, el ámbito pragmático donde intervienen o aquello que posibilitan realizar. En este sentido, Thomas F. Gilbert, en su primer teorema sobre el valor del desempeño (*worthy performance*), define a la competencia en función de su valía dentro del desempeño humano: "Human competence is a function of worthy performance (W), which is a function of the ratio of valuable accomplishments (A) to costly behavior (B). A shorthand way of expressing the theorem is $W = A/B$ " (2007, p. 18). Para Carlos Eduardo Vasco, la competencia representa "una capacidad para el desempeño de tareas

relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron" (2003, p. 37). Por su parte, la SEP le atribuye a Chomsky la siguiente definición: "la competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura" (SEP, 2009a, p. 6). Finalmente, Sergio Tobón, desde la perspectiva del pensamiento complejo, propone que las competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (2007, p. 17)

Pero la identificación del valor, el propósito, la utilidad, las consecuencias y los resultados de las competencias no es suficiente para explicarlas en cuanto fenómeno propio. Por ejemplo, reconocer que el agua es un recurso valioso que sustenta la vida en el planeta y cuyo ciclo natural comprende diversas transformaciones de estado físico, en realidad no define lo que es el agua en sí misma. Así pues, plantear que las competencias son el valor resultante de la razón existente entre el logro y el costo del desempeño humano, no es más que intentar definir el fenómeno por sus efectos. Desde nuestra perspectiva, el desempeño de cualquier in-

dividuo está condicionado por su nivel de desarrollo competitivo, y no a la inversa: son las competencias desarrolladas las que determinan el desempeño, los logros y los productos de los seres humanos. En resumen, indicar que las competencias permiten el desempeño de ciertas tareas, o la creación de acciones para la resolución de problemas y la transformación de la realidad, no implica ninguna otra cosa que el solo reconocimiento de su utilidad práctica, pero no su delimitación conceptual. Aún más, las tareas relativamente constantes, reiterativas e incluso repetitivas en un mismo entorno, también involucran el desarrollo de competencias, y no sólo las tareas nuevas en contextos diferentes del que fueron enseñadas, como pretende Carlos Eduardo Vasco (2003).

Por último, las competencias son propiedades y atributos de los organismos, que se desarrollan y se evidencian en procesos simples y complejos; razón por la cual no pueden ser algún tipo de proceso, según propone Tobón. En este aspecto, resulta esclarecedora la distinción que realiza Chomsky entre "competencia lingüística", una suerte de disposición genética en la estructura mental del hablante-oyente ideal, y "actos de habla", considerados los procesos socioculturales en que se manifiesta la competencia lingüística en situaciones específicas de comunicación: "We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence" (1965, p. 4). Esta concepción chomskiana se aproxima bastante al actual reconocimiento de las relaciones existentes entre las cualidades anatómicas del cuerpo humano y las interacciones sociales en el desarrollo del lenguaje. Siguiendo las

reflexiones de Terence Deacon, tres factores fundamentales participan en el proceso de construcción e interpretación de símbolos, soporte fundamental del desarrollo lingüístico: a) la organización y sincronización neuronal del cerebro, sobre todo la expansión del dominio de los sistemas prefrontales, la automatización mental impulsada por el cerebelo y la intervención cerebral profunda; b) la articulación específica del sistema motriz que posibilita la integración, manipulación, reestructuración y producción de sonidos no innatos; y c) los procesos sociohistóricos de gramaticalización, lexicalización y literalidad, los cuales son fenómenos externos a las disposiciones anatómico-cerebrales del ser humano, pero que les ponen en operación e impactan en el propio desarrollo de las capacidades lingüísticas. De ahí que Deacon concluya:

El lenguaje humano involucra distintas funciones del cerebro, según sea la fase o la función que desarrolle. Las hay automáticas y muy rutinizadas, como las conjugaciones de verbos regulares que lleva a cabo el sistema locomotriz. Si se requiere una análisis más simbólico, el proceso va al córtex prefrontal y para análisis especiales incluso se extiende un poco al córtex parietal. Al aportar nuevas palabras a nuestro vocabulario implicamos grandes zonas del cerebro, incluso la visual, ya que en parte estamos recordando su configuración física. Nos hallamos, pues, ante un proceso sensorial, atencional, prefrontal y mnemónico, tanto como motriz. En mi opinión, lo que las lenguas han hecho es reconvertir lo que ya existía en el cerebro. Cuando estos sistemas fueron readaptados para el proceso lingüístico comenzó un proceso evolutivo que los forzó a mejorar lo que estaban haciendo.

Los planteamientos de Chomsky y Deacon muestran con bastante claridad la distinción existente entre las propiedades ontológicas del individuo en su contexto sociohistórico –que para nuestra argumentación reconocemos en cuanto competen-

cias-, y aquellos procesos que las ponen en operación para realizar cualquier tipo de desempeño; en los ejemplos utilizados se trata de desempeños del lenguaje (*language performance*). Las competencias pueden estar determinadas genéticamente, como lo anticipa Chomsky con respecto a las competencias lingüísticas, e incluso pueden desarrollarse y mejorarse en función de los mismos procesos que propician su intervención, según puede colegirse de las conclusiones de Deacon, pero en definitiva no existe fundamento alguno para sostener que son el propio proceso en donde actúan, ya sea complejo o simple, como pretende Tobón. En pocas palabras, las competencias pueden desarrollarse, evidenciarse y consolidarse en procesos específicos de desempeño, pero en sí mismas no son ningún tipo de proceso.

CONCLUSIONES

Es fácil percatarse que la mezcla de diferentes elementos, concepciones y términos utilizados para definir las competencias, torna más complicada y alambicada su comprensión, en lugar de contribuir a clarificar lo que son en realidad. A esta confusa situación, hay que sumarle los numerosos tipos de competencias que se reconocen: competencias básicas o transversales, competencias específicas, competencias genéricas, competencias disciplinares, competencias extendidas, competencias técnicas, competencias metodológicas, competencias profesionales y competencias para la vida, entre otras. Incluso hay quienes asumen los pilares de la educación para el siglo XXI (saber ser, saber hacer, saber aprender y saber convivir con los otros), propuestos Jacques Delors y su equipo internacional, como fundamentos ontológicos de las competencias, soslayando que son principios rectores para la educación del presente siglo, sin importar el modelo educativo que se pretenda instaurar.

En realidad, el equipo de Delors no está fundamentando el modelo educativo por competencias, sino planteando un punto de perspectiva para la tarea educativa en el siglo XXI. Pero, de cualquier forma, el dominio de las competencias posibilita los saberes para ser, hacer, convivir con los demás e implementar estrategias para desarrollar nuevas competencias de manera autónoma y autogestiva, y no a la inversa.

Ahora bien, el simple reconocimiento de la confusión persistente en la definición de las competencias tampoco aporta mayores elementos para clarificar su comprensión, por eso resulta necesario intentar una aproximación a la pregunta central de esta compleja problemática teórico-conceptual: ¿qué son las competencias? En términos simples, una competencia es un complejo de capacidades provenientes de las diversas dimensiones que conforman la estructura humana; en otras palabras, toda competencia comporta un conjunto de capacidades interdependientes, interrelacionadas, integradas y concurrentes, que proceden de las diferentes esferas ontológicas constituyentes del ser humano. Las competencias se organizan en núcleos de competitividad que posibilitan y generan conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, es por ello que en estos ámbitos se evidencia su dominio.

La interdependencia, interrelación e integración de las capacidades que comprenden y constituyen a cada competencia, explica el hecho de que su desarrollo dependa y conforme secuencias de competitividad. Las competencias siempre sirven de soporte para la generación de nuevas competencias, las cuales, a su vez, sustentan el desarrollo de otras más. Por otro lado, el carácter interdisciplinario de las competencias se debe tanto a que las capacidades que las constituyen provienen de las diferentes dimensiones de la estructura humana, como al hecho de que involucran distintas esferas de la prác-

tica sociocultural. Ninguna competencia implica capacidades de una sola dimensión; por el contrario, sin importar de qué tipo de competencia se trate, siempre involucran las diferentes esferas del ser humano y de las prácticas socioculturales.

Todo esto plantea una radical diferencia cualitativa entre las competencias y el aprendizaje. En principio, la tradición histórica de las diversas corrientes psicopedagógicas, filosóficas y socioeducativas define y remite al aprendizaje únicamente en función de la esfera cognitiva y, por tanto, del desarrollo de las facultades intelectivas, soslayando el resto de las esferas humanas, tales como la emotiva, intuitiva, estética y ética; a su vez, los contenidos de aprendizaje se determinan de manera exclusiva por la dimensión del conocimiento formal generado por las prácticas científicas, obviando las dimensiones de las prácticas místicas, eróticas, ambientales y socioafectivas, por mencionar sólo algunas.

Además, siguiendo la vertiente epistemológica cartesiana de escisión entre el sujeto y el objeto, el concepto de aprendizaje explica solamente el proceso de interiorización cognitiva de la realidad externa de los individuos, bien sea de forma pasiva como en el conductismo, o bien de manera activa como en el constructivismo. Pero el dominio competitivo no se circunscribe sólo a la esfera cognitiva, por lo que el desarrollo de las competencias no se reduce al exclusivo ámbito de las facultades intelectivas, como tampoco los contenidos educativos se limitan a un cierto tipo de saber formalizado, sino que involucran al conjunto de las diversas capacidades que provienen de las distintas esferas constituyentes del ser humano y comportan las diferentes prácticas socioculturales. En otras palabras, el dominio de las competencias no responde ni se ajusta al esquema epistemológico que distingue de manera tajante entre el suje-

to cognoscente y el objeto cognitivo, sino que plantea un modelo interaccionista entre las disposiciones ontogenéticas del individuo y las condiciones del entorno social y ambiental en que se desarrolla. Por tanto, el aprendizaje y las competencias son dos conceptos distintos que remiten a ámbitos del desarrollo humano también diferentes. En consecuencia, los diversos modelos de aprendizaje no son pertinentes para el logro de dominios competitivos y, por ende, hace falta proyectar principios psicopedagógicos que fundamenten el enfoque de la educación por competencias.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Aguerrondo, I. (1999). El nuevo paradigma de la educación para el siglo. En: *Salas de Lectura*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Desarrollo Escolar y Administración Educativa. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 en <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm#3>
- _____ (2009). Conocimiento Complejo y Competencias Educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8. Ginebra: UNESCO/IBE.
- Aguar Barrera, M. E. (octubre-diciembre de 2005). Las competencias profesionales: algo más. *Revista de educación y desarrollo*, 4.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, 1.
- CERTIDEMS (2010). *Guía para llevar a cabo el proceso de certificación de competencias docentes para la Educación Media Superior*. México: SEP / ProForDEMS / ANUIES.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- _____ (1970). *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Madrid: Editorial Aguilar.
- CINTERFOR (s/f). Competencia Laboral. Recuperado el 1 de octubre de 2011 en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/for_cer/scid/i.htm
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bélgica: Dirección General de Educación y Cultura, Comisión de Cultura.
- _____ (2009). *El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Bélgica: Dirección General de Educación y Cultura.
- De Allende, M., Morones Díaz, C. & Morones Díaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES.
- Deacon, T. (s/f). Lenguaje y Cerebro. Recuperado el 27 de septiembre de 2011 en <http://quark.prbb.org/21/021033.htm>
- Delors, J. (coordinador) (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Domínguez Rodríguez, P. (septiembre de 2011). Competencia en Comunicación Lingüística. Conferencia Magistral presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior "La formación por competencias", realizado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2011
- ELES (2011). Tuning Europa. Recuperado el 21 de septiembre de 2011 en <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-europa/>
- Escamilla, A. (2008). *Competencias básicas claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta Bachillerato*. México: SEP.
- Frade, L. et. al. (2011). Competencias Didácticas. En *Fortalecimiento para Docentes 2011*. México: SNTE.
- Gentile, P. & Bencini, R. (2009). *Construir Competencias*. México: UPN.
- Gilbert, T. F. (2007). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. San Francisco: International Society for Performance Improvement, Pfeiffer.
- _____ (noviembre de 1978). Human Competence: Engineering Worthy Performance. *NSPI Journal*, 17, (9).
- Gobierno Vasco, (s/f). *Evaluación diagnóstica. Competencia en comunicación lingüística: castellano. 4º curso de educación primaria*. Gobierno Vasco: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la Formation par Competences*. Montreal: Guérin.
- Manriquez-López, L. & Aclé Tomasini, G. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3).

- Medina, A. et. al. (2010). *Laçando Pontes para a Interculturalidade*. España: Junta de Andalucía, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa / Universidad de Granada, Janeiro.
- Miquel López, L. (2004). La subcompetencia socio-cultural. En: Sánchez Lobato & Santos Gargallo. *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: SGEL.
- OCDE (2002). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula n. 196.
- Quiroz, E. (2007). Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro* (50). México: UAM-Xochimilco.
- Ruiz Iglesias, M. (2008). La elaboración de módulos formativos. Recuperado el 30 de septiembre de 2011 en http://148.204.160.158/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/DISE%C3%91O%20DE%20UN%20M%C3%93DULO%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20DEL%20DISE%C3%91O%20CURRICUL.pdf
- _____ (septiembre de 2011). Enseñar en términos de competencias. Evaluación basada en competencias. Conferencia Magistral presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior "La Formación por Competencias", realizada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, los días 19, 20 y 21 de septiembre de 2011.
- Secretaría General (1993) *Resolución No. 33/93*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General, Serie A-6. Recuperado el 16 de septiembre de 2011 en http://www.halinco.de/html/proy-es/tec_const/Biblio/bibliogr.htm
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- _____ (2008a). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- _____ (2008b). *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.
- _____ (2008c). *La reforma integral de la Educación Media Superior*. México: SEP.
- _____ (2009a). *Reforma integral de la Educación Básica. Referentes sobre la noción de competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. México: SEP.
- _____ (2009b). *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. México: SEP.
- _____ (2011) *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Tobón, S. (enero-diciembre de 2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica* (16). Madrid.
- UPN (2008). *Guías para la elaboración de los trabajos*. México: UPN.
- Vargas Zuñiga, F. (2004). 40 Preguntas sobre Competencia Laboral. Montevideo: CINTERFOR/OIT. Recuperado el 30 de septiembre de 2011 en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte.pdf>
- Vasco, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura* (62). Bogotá: CEID / Fecode.