

El concepto de competencias

The concept of competence

Francisco Guzmán Marín

Correo electrónico: coraxthelastone@yahoo.es

"A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva"

César Coll

Resumen

“¿Qué son las competencias en sí mismas? A falta de unidad o consenso conceptual entre las diferentes aproximaciones de definición que proponen y/o asumen los distintos autores sobre la materia, cada vez resulta más una justificación común el planteamiento de que las competencias constituyen un determinado concepto polisémico. Pero, ¿en realidad el concepto de competencia es un término polisémico, o tal polisemia es un cierto efecto de superficie que tan sólo denota la incompetencia para definirlo con mayor claridad, producto de la retórica y el profundo eclecticismo que todavía prevalece al respecto? Empero, si se desbroza de todos los remanentes tradicionales de sentido que lo oscurecen, entonces el concepto de competencias deja de ser confuso, ambiguo y polisémico.”

Palabras clave: Competencias, Aprendizaje, Conocimiento, Habilidades, Destrezas, Valores.

Overview

"What are the competence in themselves? Due to a lack of unity or consensus between the different conceptual approaches of proposed and/or assumed definition by various authors on the subject, a justification it is more common the approach that competence comprise a determined polysemic concept. But, in reality the concept of competence is a polysemic term, or such polysemy is a certain surface effect that only denotes the incompetence to define it more clearly, product of the rhetoric and the profound eclecticism that still prevails about it? However, if it is cleared of all remaining traditional sense that darken it, then the concept of competence is no longer confused, ambiguous and polysemic. "

Keywords: Competence, Learning, Knowledge, Skills, Abilities, Values.

Introducción

Si las competencias no son sinónimo o equivalentes del aprendizaje, como tampoco representan algún tipo o modalidad de éste, conviene preguntarse entonces: ¿qué son las competencias en sí mismas? A falta de unidad o consenso conceptual entre las diferentes aproximaciones de definición que proponen y/o asumen los distintos autores sobre la materia, cada vez resulta más una justificación común el planteamiento de que las competencias constituyen un determinado concepto polisémico —en tal perspectiva, siguiendo las reflexiones de Víctor Manuel Gómez, por su parte Miguel Ángel Gómez-Mendoza y María Victoria Alzate-Piedrahíta señalan que “El término ‘competencia’, ahora de moda en el discurso educativo, resulta un término confuso, ambiguo y polisémico, sujeto a diversas interpretaciones y significados... (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2010: 455)”. Pero, ¿en realidad el concepto de competencia es un término polisémico, o tal polisemia es un cierto efecto de superficie que tan sólo denota la incompetencia para definirlo con mayor claridad, producto de la retórica y el profundo eclecticismo que todavía prevalece al respecto? Y el asunto no es que cada quien entienda y defina las competencias desde la particularidad de sus propios referentes, o que el mismo término se preste a confusas interpretaciones, sino más bien que quienes se han apresurado a conceptuarlo no han realizado el esfuerzo necesario para pensarlo desde un punto de perspectiva descentrado del concepto tradicional de aprendizaje y del esquema teórico de las corrientes educativas tradicionales; en realidad, el principal problema epistemológico es que se pretende la definición de las competencias en función del aprendizaje y forzando su inserción en el sistema de explicación propuesto por las teorías socio-educativas predominantes: constructivismo, pedagogía social, pensamiento complejo, etc. Empero, si se desbroza de todos los remanen-

tes tradicionales de sentido que lo oscurecen, entonces el concepto de competencias deja de ser confuso, ambiguo y polisémico.

El punto de partida, pues, para construir una auténtica definición del concepto de competencias deviene de cuatro descentramientos fundamentales, a saber: en primer lugar, el >>descentramiento epistemológico<< de la vertiente cartesiana que sustenta la comprensión del conocimiento y, por ende, de su aprendizaje, en el distanciamiento ontológico del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento; en segundo lugar, el >>descentramiento antropológico<< de la tendencia racionalista que sitúa a la razón como el núcleo sustancial de la existencia humana; en tercer lugar, el >>descentramiento socio-cultural<< del proyecto civilizatorio que pondera el conocimiento científico-disciplinario por sobre cualquier otro tipo de saber cultural; y en cuarto lugar, el >>descentramiento educativo<< de la tradición ilustrado-enciclopedista que privilegia los procesos intelectuales del aprehendizaje en cuanto factor esencial de las prácticas socio-educativas formales. En efecto, a diferencia del conocer, las competencias no derivan de los procesos de apropiación, internalización y/o empoderamiento de los objetos del mundo exterior que realiza el sujeto cognoscente, sino más bien del desarrollo y la articulación funcional de las capacidades ontológicas que comporta el propio individuo, en las interacciones consigo mismo y con el entorno en el cual participa. Aún, a nivel celular, como propone el biologismo epistemológico, la posibilidad misma de asimilación de las informaciones del contexto, así como el cambio estructural correspondiente que impulsa el organismo para adaptarse o adecuarse a las transformaciones del ambiente en donde interactúa, están determinadas por el grado de desarrollo y de la articulación funcional de las capacidad de que dispone, en cuanto sistema autopoietico. Las posibilidades de evolución, adaptación e interacción

de los organismos con su ambiente están definidas por el conjunto de capacidades ontológicas que los constituyen y las relaciones con el contexto sólo contribuyen a potenciarlas, transformarlas y/o depurarlas. Si el ser humano puede aprehender, apropiarse objetos de su entorno, es porque ha desarrollado y articulado determinadas capacidades para poder hacerlo. De ahí, entonces, que las competencias no se aprehenden de la exterioridad de los seres, porque se trata más bien del desarrollo y la articulación de las capacidades intrínsecas que lo constituyen en cuanto organismo.

Un caso particular donde se muestra con bastante claridad de que las competencias no se aprehenden del contexto en el cual interactúan comunidades e individuos, sino que, por el contrario, devienen del desarrollo y articulación de sus capacidades constituyentes, puestas en acción ante las exigencias del entorno, proviene del campo lingüístico, esto es: la competencia de estructuración gramatical del lenguaje. En efecto, antes de que las disciplinas del lenguaje “descubrieran” y, en consecuencia, promovieran el aprehendizaje de la estructura gramatical que organiza las prácticas discursivas humanas y, a su vez, con anterioridad a la concurrencia de los individuos a los centros escolares donde ahora aprehenden la existencia y el uso correcto de tal gramática, tanto comunidades como individuos ya utilizan adecuadamente esta propiedad lingüística. En el contexto natural no existe una gramática que dote de coherencia estructural a los sonidos ambientales, a partir de cuyo aprehendizaje, los seres humanos pudieran introducir una estructura gramatical correspondiente en la evolución de su lenguaje. En sentido estricto, tal propiedad estructurante del lenguaje deviene de las competencias de estructuración discursiva del ser humano, no del empoderamiento o interiorización de rasgos, características u objetos del contexto ambiental en que se ha desarrollado la especie. Las compe-

tencias de estructuración lingüística son innatas en el ser humano, como bien reconoce Steven Lukes, siguiendo la argumentación de Chomsky, es decir: *los humanos poseemos una competencia lingüística innata, universal en la especie, y que consiste en principios y parámetros, de los que no somos conscientes, que determinan cuáles son las lenguas humanamente posibles* (Lukes, 2011: 81)

Ahora bien, aun aceptando este hecho, bien puede argüirse que una vez conformado el idioma de cada sociedad, a nivel individual si acontece el aprehendizaje de esta competencia lingüística, empero, el fenómeno de los verbos irregulares contradice con suficiente evidencia tal premisa, así tenemos que en el idioma español, cuando los niños están “aprehendiendo a hablar”-si bien sería más apropiado decir: *desarrollando su habla*-, suelen utilizar comúnmente el verbo *poní*, aun cuando la comunidad entera en que interactúa utilice la derivación correcta del verbo *poner*, esto es: *puse*, en tanto verbo irregular. Y bien, si en su entorno comunitario, el niño no tiene acceso al aprehendizaje de tal derivación lógica de este verbo irregular, ¿por qué, entonces, utiliza con toda naturalidad el *poní*?, la respuesta es por demás bastante sencilla, en realidad los niños no aprehenden del contexto en que crecen, el uso social del verbo *poner*, sino que aplican la competencia de derivación lógica del lenguaje que han desarrollado. El *poní* es el resultado del desarrollo de una competencia lingüística, no del aprendizaje de la lengua. El uso social de los verbos irregulares proviene de la adaptación de las competencias lingüísticas, no de la apropiación del idioma. De facto, muchas de las competencias desarrolladas por el individuo deben adecuarse a las prácticas sociales, contradiciendo, a veces, la “lógica natural” del desarrollo competitivo; en tal perspectiva, el aprehendizaje adecúa a los usos sociales las competencias ya desarrolladas, no las genera o las produce. Por conse-

cuencia, las competencias se desarrollan, no se aprehenden.

Construcción Conceptual

Ahora bien, a despecho de los principales *asimiladores* del enfoque de la Educación por Competencias, las diversas teorías, modelos y propuestas educativas que se han construido en torno al aprendizaje no pueden adaptarse a la comprensión, explicación y desarrollo de los dominios competitivos, porque exceden el marco de la dimensión del intelecto, las capacidades cognitivas y la asimilación de los conocimientos científico-disciplinarios, a riesgo de confundir, equiparar o aun reducir las competencias al aprendizaje, como viene sucediendo en la actualidad. Las instituciones y las comunidades socio-educativas modernas, incapaces de descentrarse de la tendencia racionalista, en una actitud por demás conservadora, se resisten a abandonar los esquemas tradicionales que les han definido por más de un siglo, en función de lo cual organizan los diseños curriculares por contenidos científico-disciplinarios, proyectan trayectos formativos para continuar con el desarrollo de las capacidades cognitivas y evalúan en relación con estándares de aprendizajes esperados. La consecuencia directa de este fenómeno es el eclecticismo discursivo con la continuidad de las prácticas educativas modernas. Empero, las capacidades para-rationales no se desarrollan por reacción a los estímulos externos, sino más bien por efecto de la acción de las potencias internas en su interacción con las condicionantes del contexto socio-ambiental; tampoco emanan del algún tipo de insight que propicia la reestructuración de las formas de percepción y comprensión intelectual, porque integran capacidades provenientes de dimensiones distintas al intelecto; y menos aún son el resultado de la construcción de estructuras onto-cognitivas, en cuanto producto de la asimilación de nuevos conocimientos, dado que tales estruc-

turas onto-cognitivas, en cuanto producto de la asimilación de nuevos conocimientos, dado que tales estructuras son, más bien, consecuencia de la articulación funcional de diversas capacidades y competencias. La más simple de las competencias involucra, integra y articula capacidades provenientes de las diversas dimensiones humanas, entre las que se encuentran capacidades éticas, estéticas, eróticas, afectivas, sensibles e intelectivas, por mencionar sólo algunas; aún las competencias cognitivas comprometen capacidades diferentes al orden del intelecto. Así pues, en cuanto las teorías educativas tradicionales fueron contruidas en función del aprendizaje de los conocimientos científico-disciplinarios, soslayando el desarrollo de las capacidades para-rationales, entonces, resultan insuficientes para explicar las propiedades particulares y la formación específica por mediación de las competencias.

Dado lo cual, en sentido estricto, ¿qué son, pues, las competencias? En términos simples –observando el principio de simplicidad de Ockham–, las competencias son **complejos de capacidades** provenientes de las distintas dimensiones ontológicas del ser humano (ver Esquema 1), los cuales conforman núcleos dinámicos y dominios abiertos de competitividad. Los núcleos dinámicos se constituyen a partir del tipo de interrelación, interdependencia, integración y concurrencia funcional que se establece entre las diferentes capacidades que conforman el complejo que hace a la competencia.

Un conjunto de capacidades diversas no conforman, por sí mismo, una competencia determinada, puesto que necesitan estar interrelacionadas e integradas, ser interdependientes y concurrir en un campo de acción específico, para convertirse en el complejo que posibilita el desarrollo de alguna clase de competencia. Así, por ejemplo, grosso modo, cuando en una persona coexisten

las capacidades de armonización, tonalidad, ritmo, etc., las capacidades sensibles de apreciación estética, las capacidades formales del pensamiento matemático y las capacidades performativas de creación, bien podemos tener un genio matemático con gusto musical; pero cuando las tres últimas clases de capacidades se integran a las primeras para establecer una cierta interrelación de interdependencia estética y concurren para generar experiencias musicales, entonces, lo que tenemos es un músico. Al respecto, conviene advertir que las competencias más complejas se conforman por determinados **complejos de capacidades y/o competencias de variados niveles de complejidad** (ver Esquema 2), las cuales también se encuentran integradas, interrelacionadas, son interdependientes y concurren en un ámbito de acción específico. Por su parte, el desarrollo de las competencias define dominios competitivos que delimitan ciertos tipos particulares de conocimientos, habilidades, destrezas y/o actitudes/valores, es decir, estos no son competencias en sí mismos –como difunde la retórica sobre el tema–, sino que representan ámbitos donde se evidencia la acción de las competencias desarrolladas.



Esquema 1. Diagrama General de las Competencias Simples

Ahora bien, la conformación de las competencias complejas no se realiza por una suerte de eslabonamiento, encadenamiento, o enlace sencillo de competencias simples, sino más bien por la articulación funcional de competencias de diversos niveles de complejidad y capacidades específicas que conforman un sistema autopoiético, es decir, un sistema autoconsistente, autodeterminado, autorreferente y autoreproductivo, razón por la cual, el desarrollo y consolidación de las competencias propicia la autonomía de las personas y las comunidades. Esto hecho significa, también, un factor más de diferenciación conceptual e instrumental entre las competencias y el aprendizaje, toda vez que el incremento de la asimilación de conocimientos científico-disciplinarios no provoca necesariamente la independización de las personas, como sucede de forma cotidiana en el entorno de la educación tradicional moderna, donde los individuos y colectivos con mejores calificaciones escolares, por lo regular resultan incompetentes para destacarse y responder a las condiciones propias del contexto socio-cultural donde participan. Es el caso del alumno de educación primaria que obtiene diez de calificación en matemáticas, pero es incapaz de calcular el “cambio” que deben devolverle tras una compra en el establecimiento comercial de su barrio. Y siguiendo la misma lógica de argumentación planteada antes, los distintos dominios competitivos se articulan de manera funcional por estos sistemas autopoiéticos específicos que representan las competencias complejas, constituyendo, a su vez, un segundo orden de organización autopoiética. Los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, entonces, conforman en sí mismos sistemas autopoiéticos particulares integrados por la auto-poiesis sistémica de las competencias complejas. Así mismo, la articulación funcional de los distintos dominios competitivos determina los diferentes niveles de desarrollo de las competencias, que también se estructuran en la forma de un tercer grado de sistema

autopoiético. En síntesis, la articulación funcional de los diversos tipos de capacidades, competencias, dominios competitivos y niveles de desarrollo de las competencias genera distintos grados de constitución de sistemas autopoiéticos de la misma como el

cuerpo representa un sistema autopoiético conformado por múltiples sistemas autopoiéticos de diferentes grados de complejidad: desde el nivel celular hasta la dimensión orgánica y del sistema biológico. (ver Esquema 3)

Esquema 2. Diagrama General de las Competencias

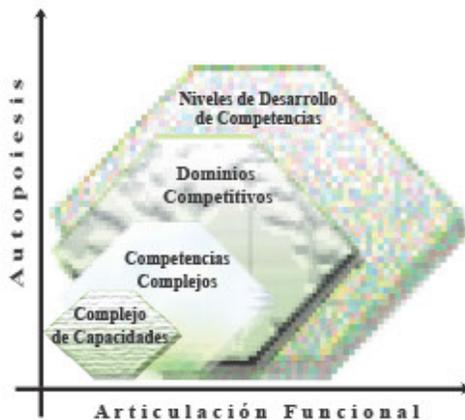


El modo de integración, interrelación, interdependencia y concurrencia funcional para la acción específica que se establece entre las distintas capacidades involucradas, define tanto la dinamicidad de los núcleos de competencia, como el nivel de desarrollo competitivo. El desarrollo de una competencia cualquiera no se encuentra determinado por el grado de desarrollo de las capacidades que

la conforman, sino por la forma concreta en que se articulan entre sí. Por ejemplo, las capacidades de elocuencia, dicción, empatía, teatralidad, misticidad y sensibilidad social articuladas en torno al intelecto pueden generar competencias oratorias, pero las mismas capacidades estructuradas respecto de la teatralidad propician más bien competencias declamatorias. El grado de organi-

zación que persiste entre estas distintas capacidades decide el nivel de desarrollo de las competencias oratorias y/o declamatorias. Por su parte, la dimensión ontológica de procedencia de las capacidades y/o competencias implicadas en los complejos que constituyen a cada tipo de competencia desarrollada, decide el dominio concreto en que se evidencian, esto es: la clase de conocimiento, habilidad, destreza y valor que se produce. Por lo general, el desarrollo de las competencias del pensamiento formal, reflexión analítica, derivación lógica y argumentación sistemática, entre muchas otras, provenientes de la dimensión intelectual, producen conocimientos científico-disciplinarios, así como habilidades, destrezas y valores cognitivos. Visto lo cual, conviene insistir, los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes/valores no conforman competencias, como presuponen los diferentes autores e instancias educativas al respecto –como la ANUIES y la Comisión Europea, verbigracia–, y que las comunidades socio-educativas repiten sin demasiada comprensión.

Esquema 3. Niveles de Constitución de los Sistemas Autopoiéticos de Competencia



Pero, el hecho mismo de que las competencias se conformen en cuanto complejos de capacidades diversas, procedentes de las distintas

dimensiones ontológicas humanas y de que los cuatro dominios competitivos se constituyan en la dialéctica pragmática del desarrollo de las disposiciones particulares de los individuos y comunidades, con las condiciones históricas del contexto socio-ambiental en donde participan, evidencia con claridad la naturaleza interdisciplinaria que les caracteriza y, también, les distingue del aprendizaje. En efecto, mientras el conocimiento formal históricamente se resuelve en la comprensión de los objetos particulares que originan el surgimiento y sustentan las prácticas intelectivas de las diferentes disciplinas científicas –razón por la cual, el aprendizaje por defecto, también es disciplinario, lo que, a su vez, contribuye a explicar el por qué todos los intentos de construcción del conocimiento interdisciplinario, y la formación correspondiente, han terminado por convertirse en simples conocimientos multidisciplinarios–; por su parte, las competencias sólo pueden constituirse de forma interdisciplinaria, tanto por la articulación de las capacidades provenientes de las diversas dimensiones ontológicas del ser humano, como por la articulación de los dominios competitivos que sólo pueden desarrollarse a partir de la interacción con la integralidad de las estructuras histórico-culturales vigentes. Los procesos en que deviene la realidad mundana, natural y social, no son disciplinarios, en consecuencia, las competencias que se conforman para participar e intervenir en ellos sólo pueden tener un carácter interdisciplinario, si no es que transdisciplinario. En este mismo sentido, la propia actuación humana es molar, no segmentaria, es decir, toda intervención individual y/o colectiva involucra a las diferentes dimensiones, competencias y dominios del ser humano.

Por ende, aún las competencias particulares del conocimiento comportan este carácter interdisciplinario porque articulan capacidades cognitivas con capacidades extra-intelectuales, tales como las místicas, estéticas,

sensibles e intuitivas, entre otras múltiples, sin las cuales no sería posible el conocimiento disciplinario mismo. Así, por ejemplo, la confianza en la presencia de algún tipo de principio de racionalidad o de sustancia que organiza el acontecer del mundo, la existencia de una realidad externa al pensamiento y la posibilidad misma del conocer humano, entre otros problemas que han ocupado la reflexión filosófica por siglos, no son evidencias fácticas reconocidas por el intelecto, sino actos de fe y valores fundamentales que determinan las prácticas científico-disciplinarias, los cuales devienen de la dimensión místico-erótica de la antropología humana. Entre la derivación lógica del místico religioso, Santo Tomás de Aquino, que reconoce la existencia de dios por efecto de las causas eficientes y el razonamiento deductivo del científico que identifica la presencia de un cierto orden racional en el mundo por efecto de la relaciones causales, no existe diferencia sustantiva, pues, en ambos casos participa la misma pulsión mística, el mismo acto de fe en la existencia de un orden trascendental a la contingencia mundana. Procesos equivalentes ocurren con relación al resto de las competencias involucradas en la producción de los conocimientos formales. En efecto, las competencias, sin importar el campo social en que se construyan, comportan siempre un carácter interdisciplinario, *razón por la cual, definir un cierto tipo de >>competencias disciplinarias<<, como ocurre con la RIEMS en México, sólo demuestra la incompetencia para comprender este modelo educativo y la limitada variabilidad de sus competencias intelectivas.*

Por otro lado, en este esfuerzo de dilucidación sistemática de los diferentes conceptos asociados al enfoque educativo por competencias, resulta pertinente preguntarse: ¿qué son, en sí mismos, cada uno de los diferentes dominios competitivos, es decir, qué son los conocimientos, las habilidades,

destrezas y valores? Grosso modo, desde la perspectiva epistemológica, el conocimiento es entendido como el proceso de apropiación formal de las estructuras esenciales que organizan el devenir del mundo; mientras que en la comprensión común de las comunidades socio-educativas modernas, si no en tanto discurso teórico, por lo menos si en las prácticas concretas de formación, suele confundirse en cuanto simple dominio de información; pero, en la lógica de las competencias, el conocimiento no es tanto la acción o el producto de la actividad cognitiva, como el complejo de competencias que lo hacen posible, esto es, la articulación del pensamiento formal, la percepción deconstructiva, la reflexión analítica, la duda sistémica, la derivación lógica y la conceptualización teórica, entre otras varias. En síntesis, el dominio competitivo del conocimiento se refiere al desarrollo y evidencia del complejo de competencias que hacen posible el conocer. Aún en el ámbito de la simple información, lo importante no son los datos informativos en sí mismos, o su posible transmisión social, sino más bien la competencia de producirla, sistematizarla, aplicarla y evaluarla de forma significativa, conforme a la acción intencional que los individuos y/o comunidades comprometen para resolver los problemas de su proyecto particular de su vida e intervenir de manera eficaz en la transformación del contexto socio-ambiental en que se desarrollan.

Por su parte, la habilidad y la destreza constituyen dos dominios competitivos por demás difíciles de delimitar conceptualmente y de diferenciar con claridad en el ejercicio de su evidencia práctica, toda vez que se presentan como términos sinónimo o se utilizan en cuanto contenido de la definición del otro –por ejemplo, José Luis López señala que la habilidad es: *Destreza, pericia, cualidad de hábil* (López, 1990: 337) y el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) plantea que las *habilidades sociales*

son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea impersonal (CIDE, 1998: 18)–, aunque también suelen entenderse en cuanto niveles graduales del perfeccionamiento de una misma capacidad o aptitud (según sucede en la comunidad socio-educativa de la Escuela Normal de Educadoras de Michoacán [ENEM], con la equívoca consideración de que >>las destrezas no son más que la expresión perfeccionada de las habilidades<<), o bien, se pretende distinguirlas por su grado de aproximación con el pensamiento, las capacidades cognitivas y/o, en su defecto, con las disposiciones corporales –desde tal punto de vista, José Luis López recupera la definición de habilidad como la *Capacidad intelectual o manual para una cosa* (López, 1990: 337) y Ximena Martínez se suscribe al hecho de que el *significado de destreza reside en la capacidad o habilidad para realizar algún trabajo, principalmente relacionado con trabajos físicos o manuales* (Martínez, 2007: 17)–. Empero, estos dominios competitivos son transversales a toda la estructura ontológica humana, es decir, existen tanto habilidades físicas, emocionales, cognitivas, lúdicas, estéticas, eróticas y místicas, entre otras, como destrezas en cada uno de estos mismos ámbitos.

Dado lo cual, ¿qué son, pues, las habilidades y las destrezas?, ¿cuál es la diferencia sustantiva entre estos dos dominios competitivos? En principio, habilidad proviene del latín *habilitas* derivado del adjetivo *habilis habile* cuyo origen es el verbo *habeo* (tener), razón por la cual José Luis López recupera la definición que las explica como “*calidad de tener algo con facilidad*” (López, 1990: 337) y destreza deviene de *dexter, dextera, dextrum*, esto es: a la derecha, en virtud de lo cual, este mismo autor señala que la idea de realizar las tareas con la diestra *procedería de hacerlas como todo el mundo* (López, 1990: 337); de ahí que, en términos del enfoque por competencias, las habilidades resultan de los complejos de capacidades y/o competencias, dependiendo

de su nivel de complejidad, según hemos visto antes, los cuales se generan a partir del desarrollo, integración, interdependencia, interrelación y concurrencia funcional de disposiciones ontológicas innatas; mientras que la destrezas son complejos competitivos cuyas capacidades y competencias elementales provienen de las disposiciones históricas que predominan en el estrato socio-cultural en donde se desarrollan los individuos y las comunidades. Así, por ejemplo, las habilidades lingüísticas se conforman por competencias desarrolladas de disposiciones innatas en el ser humano –como bien previene Chomsky–, pero, las destrezas discursivas se constituyen como producto de las competencias desarrolladas en función de las disposiciones socio-históricas del discurso, de los >>actos de habla<<, de acuerdo con la terminología chomskyana.

En efecto, las competencias para el uso del lenguaje devienen de las estructuras fisiológicas, orgánicas y mentales innatas de la especie, empero, las competencias del discurso derivan de las estructuras gramaticales, sintáctico-semánticas y pragmáticas que dominan en cada momento histórico de las sociedades humanas; de ahí que un individuo y/o una comunidad sean tanto más hábiles con el lenguaje cuanto mejor tengan articuladas sus competencias lingüísticas naturales y son tanto más diestros con el discurso cuanto mayor estén articuladas sus competencias discursivas socio-históricas. En este momento, conviene advertir, también, que las destrezas pueden impulsar transformaciones significativas en las distintas dimensiones humanas y, por lo tanto, inducir nuevas disposiciones ontológicas que, a su vez, posibilitan el surgimiento de otra clase habilidades, como producto del desarrollo socio-histórico de la especie. De hecho, esta dialéctica entre las destrezas y las habilidades es uno de los factores que explican el desarrollo histórico-ontológico de la humanidad. Ahora bien, en términos genera-

les, las habilidades determinan el grado de eficiencia y las destrezas definen el nivel de eficacia del desarrollo y acción de las competencias, no el dominio del conocimiento, como pretende la educación de corte ilustrado-enciclopedista. Las Instituciones de Educación Superior (IES) modernas, no consiguen formar profesionistas eficientes y eficaces porque se concentran en la simple transmisión del conocimiento, soslayando el desarrollo de las habilidades y destrezas correspondientes. En consecuencia, para impulsar una educación eficiente y eficaz se requiere la reorientación de los procesos formativos hacia la consolidación de estos dominios competitivos.

Por otro lado, en cuanto los valores sólo pueden hacerse evidentes mediante el reconocimiento de las actitudes sociales de los individuos y las comunidades, varios autores del discurso actual de las competencias prefieren analizar este dominio competitivo a la luz de esta perspectiva, esto es, la explicación del desarrollo, identificación e importancia de las actitudes en la resolución de problemas. Pero, de cualquier forma, las actitudes sociales tan sólo constituyen un cierto tipo de comportamiento humano que está determinado por los valores que las sustentan; en sentido estricto, las actitudes únicamente son un >>efecto de superficie<<, siguiendo la terminología de Michel Foucault (1980), porque, en el fondo, se encuentran regidas por las pautas de comportamiento que establecen las competencias ético-morales. Así, entonces, en la lógica de comprensión del enfoque por competencias, ¿qué son los valores? Los valores representan el dominio constituido por complejos de capacidades y/o competencias, dependiendo de su grado de complejidad, que posibilitan la significación de la existencia, la vida y las actuaciones humanas. Las competencias ético-morales encauzan los intereses, las preocupaciones, intenciones y conductas de los individuos y comunidades hacia formas

específicas de comportamiento social predominantes en el contexto histórico, conforme a criterios metafísicos, político-culturales y socio-económicos (como la >>metafísica binaria de oposición occidental<<, el >>nihilismo trascendente<< oriental y la >>ontología organicista<< indígena de América, por ejemplo).

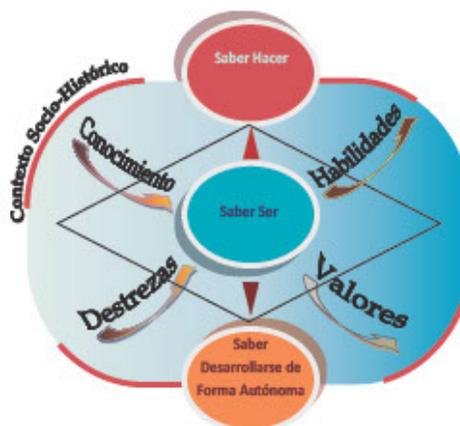
Y pese a todos los tratados filosóficos sobre ética y moral, lo cierto es que los valores no provienen de la dimensión intelectual del ser humano, no son un acto de la inteligencia o del conocimiento, por el contrario, devienen de la esfera erótico-afectiva que posibilita la significación de sí mismo, de las actuaciones en el mundo y del reconocimiento de la alteridad; la justificación social de los juicios morales se racionaliza con el objeto de revestirlos de una cierta aceptabilidad histórico-civilizatoria (en tal perspectiva, siguiendo la tesis del innatismo moral, Steven Lukes señala que *los juicios morales pueden estar impulsados por la emoción y de que el razonamiento explícito sirve para <<apuntalarlos>> mediante unas justificaciones socialmente aceptables* [Lukes, 2011: 82]). Por ende, no es suficiente con el aprendizaje de las tesis filosóficas sobre la ética, moral y los valores para apropiarse de determinadas actitudes sociales, sino que resulta necesario el desarrollo de ciertas competencias de afinidad y afectividad para asumirlas en tanto comportamientos que dotan de significado a la vida propia. Los contenidos de conocimiento formal sobre la vida, por ejemplo, no generan *per se*, el valor del respeto a los instintos, pulsiones y expresiones que comporta, pues, de hecho, en defensa de la misma, la sociedad moderna ha diseñado e instaurado, a nivel industrial, toda una serie de dispositivos racionales que enferman, limitan, consumen y explotan las diferentes manifestaciones de vitalidad existencial. La sociedad racional se caracteriza por su pulsión de muerte; el impulso de thanatos constituye el núcleo del proyecto de la mo-

dermidad. Sólo el desarrollo de las competencias erótico-afectivas por la vida, propician el respeto por su conservación, potenciación y experimentación. Así, en general, los valores sociales no se asimilan del entorno socio-histórico, sino que se asumen en virtud de la identificación afectiva que se establece con ellos; en las actitudes derivadas de los valores, los individuos y las comunidades encuentran un medio de construcción identitaria, una forma de reconocer la propia existencia, un modo de significarse en la vida, por eso mismo, se fundamentan en el desarrollo de las competencias erótico-afectivas.

Los cuatro dominios de competencia determinan el logro de los tres propósitos fundamentales de este modelo educativo, esto es: el **saber ser**, el **saber hacer** y el **saber desarrollarse de forma autónoma** (ver Esquema 4). Aun cuando estos propósitos educativos suelen confundirse con los *pilares de la educación* propuestos por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, de la UNESCO, encabezada por Jacques Delors (1996), en realidad se trata de dos principios socio-educativos por completo distintos, al menos en dos niveles centrales: por un lado, los pilares pretenden sustentar el diseño de las políticas, paradigmas y estrategias socio-educativas a nivel global, pero sin suscribirse a ningún modelo de educación en particular –de hecho, el informe a la UNESCO no se propone justificar, fundar y/o impulsar el modelo de la Educación por Competencias–; en tanto que en este enfoque educativo tales propósitos se plantean como el fundamento socio-cultural del desarrollo y la finalidad político-económica de las competencias, desde la perspectiva de la Teoría del Capital Humano. Por otro lado, la propuesta del equipo de Delors se construye todavía en la comprensión moderna del paradigma ilustrado-enciclopedista, por eso mismo son establecidos en términos de aprendizaje, es decir: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos*, *aprender a ser* (Delors, 1996: 34); mientras que, por su parte, los

los propósitos del desarrollo de competencias se constituyen en la concepción más amplia de las prácticas socio-culturales, esto es: los **saberes**. Sin abundar demasiado en cuestiones epistemológicas, en una primera distinción fundamental conviene advertir que el conocimiento es la apropiación formal del mundo, pero el saber es la práctica socio-cultural, que no se limita al ámbito exclusivo de las capacidades cognitivas, sino que comprende la totalidad de las dimensiones humanas.

Esquema 4. Determinación del Saber



Así, el dominio competitivo del conocimiento posibilita la recuperación de los contenidos de comprensión de sí mismo y del contexto socio-ambiental en que se desarrollan los individuos y las comunidades; en cuanto que las habilidades determinan los niveles de eficiencia del desarrollo ontológico de la especie, conforme a las exigencias del entorno bio-cultural en que se desempeña; por su parte, las destrezas definen el grado de eficacia de las intervenciones e interacciones sociales, en relación con las condiciones de civilización que comporta el estrato histórico donde participa; y los valores dotan de significado a la existencia, la actuación y

la proyección del destino humano, de acuerdo al sentido de trascendentalidad que predomina en el sistema de construcción identitaria. El saber ser, en términos generales, depende de la concurrencia funcional del capital de conocimiento de que dispone el individuo y la comunidad sobre sí mismo y respecto del entorno, para diseñar su proyecto particular de vida; esto en interdependencia con el uso de las habilidades desarrolladas para traducirlo en acciones concretas de comportamiento existencial –tradiciones, rituales, compromisos, etc.–, la destreza para responder eficazmente a las dinámicas de la práctica social dominante y la construcción del significado que establece en torno a su realización práctica. En tal perspectiva, por ejemplo, el saber ser docente está determinado por su dominio de los conocimientos educativos, las habilidades didáctico-pedagógicas, las destrezas socio-afectivas y el significado que dote a su práctica magisterial. Al respecto, es pertinente señalar que cuando estos diferentes dominios no se articulan para conformar un complejo competitivo –de la misma manera que cualquier otra competencia–, el saber ser no se alcanza y el proyecto particular de vida se desvanece en el intento fallido. Grosso modo, una persona o una comunidad puede tener plena claridad sobre el proyecto particular de vida al que aspira, las habilidades necesarias para concretarlo en acciones eficientes, las destrezas indispensables para articularlo con el contexto socio-ambiental en que se desarrolla, pero si no proyecta algún tipo de significado sobre las disposiciones que debe comprometer, entonces, no logrará ser lo que pretende. Procesos equivalentes acontecen con relación al resto de los dominios competitivos y de los propósitos fundamentales de este enfoque educativo.

A su vez, los dominios competitivos, es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, constituyen núcleos dinámicos de competitividad en función del

grado de integración, interrelación, interdependencia y concurrencia funcional que logren establecer entre sí –de la misma manera como se conforman las competencias particulares–, a partir de lo cual se determinan los **Niveles de Competencia**. En efecto, lo importante no es el estado de desarrollo de cada dominio competitivo, en sí mismo o en su conjunto, sino la forma y el grado en que se encuentran articulados, lo que define tanto el ámbito específico en que se es competente –campo profesional, social, cultural, ontológico, etc.–, como el nivel de competitividad que detenta el individuo y la comunidad. En este sentido, la coexistencia paralela de conocimientos, habilidades, destrezas y valores para la danza, por ejemplo, no genera por necesidad el que una persona o un colectivo conformen un cuerpo dancístico y/o coreográfico, por el contrario, cuando el conocimiento de las tradiciones y las técnicas dancísticas, la destreza para dialogar con los códigos dancísticos predominantes y los valores de apreciación estético-artística de este campo se integran en torno de las disposiciones erótico-corporales de habilidad para bailar, entonces, se genera un danzarín –o bailarín, según se prefiera–; pero, si este mismo conjunto de dominios competitivos se articulan con respecto al conocimiento tradicional y técnico de la danza, entonces lo que se produce es un coreógrafo, o quizás un maestro de danza. Ahora bien, el nivel de competencia de uno u otro se encuentra definido por el grado de articulación que persiste entre estos diferentes dominios competitivos. Así pues, los niveles de competencia representan el grado de articulación de los dominios competitivos, en un núcleo dinámico constituido para desarrollar una determinada función social, o una cierta tarea específica; razón por la cual, estos niveles son indicadores cualitativos por antonomasia, más que cuantitativos, porque no significan la sumatoria de las capacidades, competencias y/o dominios desarrollados, sino más bien la cualidad de la articu-

lación que las integra de manera funcional –Los niveles de competencia poseen un componente fundamentalmente cualitativo, pues cada uno de los niveles se acompaña de una descripción que explica lo que ha demostrado que sabe hacer y lo que puede llegar a hacer– (Gobierno Vasco, 2009: 12).

Ahora bien, ¿qué expresan los niveles de competencia? En términos generales, los niveles de competencia indican el grado de articulación existente entre la aplicabilidad de los conocimientos asimilados, la flexibilidad de las habilidades alcanzadas, la variabilidad de las destrezas generadas y el sentido de identidad construido respecto de una disposición, función, tarea y/o resolución de algún tipo de problemática específica, además de que también posibilitan la identificación del grado de transferibilidad de un ámbito de intervención social a otro. En efecto, los niveles de competencia no se deben tanto al grado de desarrollo alcanzado por cada uno de los dominios competitivos en lo particular, sino por el grado de articulación funcional que establecen entre sí, para intervenir de forma significativa en el contexto socio-ambiental en donde se desarrollan los individuos y las comunidades, esto en correlación con el grado de transferencia competitiva de que disponen para actuar con efectividad en los diversos entornos y dimensiones de la práctica social. Si la articulación que cohesiona a los distintos dominios competitivos es débil, entonces, la acción es incompetente para enfrentar los retos que implica la intervención individual y/o colectiva; por el contrario, si tal articulación es fuerte, entonces la acción es competente para provocar transformaciones significativas en el estado actual del entorno en que participan los agentes sociales. Entre ambos extremos de articulación de dominio competitivo persisten diferentes niveles de competencia, en función del grado de complejidad competitiva que comportan las diferentes dimensiones de las prácticas

socio-históricas. De esta manera, no es suficiente con que una persona disponga de amplios conocimientos sobre las tradiciones y las técnicas de la pintura, memoria visual e imaginación estética, dominio de las tendencias pictóricas vigentes y sentido artístico, entre otros, para que sea un pintor competente, por ejemplo, puesto que su nivel de competencia en este campo del arte, en sentido estricto, deriva más bien de la forma como articule funcionalmente estos diferentes dominios competitivos. En esta perspectiva, uno de los principales problemas de los modelos educativos tradicionales, a más de centrarse en el aspecto cognoscitivo, es que pretenden el desarrollo en paralelo de los diversos dominios competitivos, soslayando la necesaria construcción de articulaciones funcionales entre cada uno de ellos.

A su vez, el grado de transferibilidad de las competencias de un campo de intervención socio-cultural a otro –de las artes escénicas a la docencia, de la sensibilidad social a la política, verbigracia–, deviene de una articulación fuerte entre los distintos dominios competitivos, pero que, además, es flexible, dinámica y abierta en sus operaciones funcionales. La transferibilidad aporta un plus a los niveles de competencia de un individuo y/o una comunidad, porque posibilita la anticipación de problemas y/o tendencias, moviliza recursos y energías para alcanzar metas, establece vanguardias y propicia transformaciones en sus campos concretos de intervención. Así, mientras la articulación funcional fuerte genera individuos y/o colectivos competentes, quizás hasta virtuosos; por su parte, la flexibilidad, dinamicidad y apertura competitiva produce genios y/o creadores. En este sentido, la diferencia fundamental entre René François Ghislain Magritte y Pablo Ruiz Picasso, es que el primero evidencia una articulación funcional fuerte en el dominio de sus competencias pictóricas dentro del surrealismo, en tanto

que el segundo es flexible para transitar de forma dinámica por las diversas tendencias de la pintura de su época y es abierto para experimentar con distintas prácticas estético-artísticas (desde el cubismo a la escultura neofigurativa, del grabado y el agua fuerte a la cerámica artesanal, de la pintura a la escenografía, entre otros). En consecuencia Magritte es un virtuoso del surrealismo y Picasso un genio del arte contemporáneo. Por consecuencia, los niveles de competencia permiten identificar el grado de articulación funcional entre los diferentes dominios competitivos, que detenta un individuo y/o una comunidad, con respecto a las disposiciones, funciones, tareas y/o resolución de problemas que les plantea el entorno en donde se desarrollan. (ver Esquema 5)

Esquema 5. Gráfico de Valoración Bidimensional



Luego entonces, la articulación fuerte entre los distintos dominios competitivos define el grado de autonomía, transferibilidad y actuación socio-cultural que caracteriza a los individuos y/o comunidades, en sus interacciones con los agentes, factores y condiciones del contexto histórico donde se desarrollan; por el contrario, la articulación débil los torna dependientes de las acciones ajenas, carecen de disposiciones dúctiles para transferir sus competencias a los diversos campos de intervención en que participan y tienden a conformarse con la repetición de

las prácticas sociales establecidas.

De ahí que el grado de autonomía en los procesos de apropiación y aplicación práctica de los conocimientos, de flexibilidad creativa en el desarrollo y uso de las disposiciones de habilidades personales o colectivas, de corresponsabilidad dinámica en la generación y recurso de las destrezas sociales, además de la identificación y ponderación significativa de las propias actuaciones de vida, en sentido estricto, deviene del grado de articulación existente entre los diferentes dominios de competencia que han alcanzado las personas y los colectivos. En consecuencia, persiste una relación directamente proporcional entre el grado de articulación funcional y el nivel de competencia correspondiente, por tanto: >>a mayor articulación de los dominios competitivos, mayor autonomía, transferibilidad y performance de los agentes sociales<<; pero, también, de forma inversa, >>a menor articulación entre los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, menor independencia socio-cultural, variabilidad operativa e iniciativa práctica<<. Ciertamente, el desarrollo particular de cada uno de los dominios competitivos es un elemento importante, desde luego, pero, también es verdad que el factor definitorio siempre lo representa la articulación de los mismos, pues, a despecho de la concepción ilustrado-enciclopedista, puede carecerse de sólidos conocimientos formales sobre alguna de las prácticas sociales y, aun así, resultar competente en su ejecución, como lo demuestran las certificaciones a título de suficiencia y, de manera cotidiana, las actuaciones de los técnicos experimentados ante los brillantes ingenieros noveles.

De hecho, la propia enunciación de las competencias particulares –sin importar su nivel de complejidad–, los dominios competitivos respectivos y los indicadores de evidencia correspondientes que posibilitan su reconocimiento intersubjetivo, ya comprende la

delimitación fáctica de las formas específicas de ser, de hacer y de alcanzar la autonomía implicada en el tipo de competencia que se pretende desarrollar y/o evaluar, a consecuencia misma de la poiesis que le caracteriza en cuanto sistema autoconsistente. Los sistemas autopoieticos, por su propia constitución autorreferente, comportan la especificidad de lo que es, puede hacer y su grado de independencia con respecto al entorno en que se desarrolla, porque es capaz de generar su propia auto-determinación (al respecto dice Niklas Luhmann que los sistemas autopoieticos... *no sólo producen, y llegado el caso cambian, sus propias estructuras, sino que su autorreferencia rige también en la producción de otros componentes... Incluso los elementos, esto es, los componentes últimos (individuales), que son, al menos para el propio sistema, no descomponibles, son producidos por el sistema mismo* [Luhmann, 1995: 22-23]) Así, en cuanto el ser se determina por las prácticas que realizan las personas, conforme a la concepción del pragmatismo filosófico-económico, según he mostrado antes, las competencias, y todos los niveles de desarrollo competitivo que se derivan de su articulación funcional, comienzan redactándose con un verbo –una acción particular– planteado en tiempo presente y en tercera persona del singular, para el caso de los individuos, y en tercera persona del plural, cuando se trata de colectivos y/o comunidades. El ser escritor, verbigracia, tan sólo puede definirse por efecto directo del ejercicio identitario de la escritura, no debido a la acreditación oficial de alguna clase de institución educativa. Es la acción de escribir como forma de identidad, vida y existencia particular lo que hace al escritor. El ser se define, pues, en la actuación socio-económica y político-cultural, desde la comprensión del pragmatismo que sustenta al enfoque de la Educación por Competencias. A consecuencia de lo cual, cada construcción verbal determina una competencia particular y con-

creta; por ende, la determinación discursiva de las competencias se materializa en un enunciado breve que describe acciones observables de intervención social.

El tiempo verbal es en presente porque el desarrollo y evaluación de las competencias es un fenómeno procesual, no terminal como ocurre con el aprendizaje. En efecto, mientras en el caso del aprendizaje resulta necesario esperar a que concluyan los procedimientos del condicionamiento conductual, o de los procesos de asimilación, re-estructuración y equilibración de las estructuras onto-cognitivas, para estar en condiciones efectivas de reconocer y ponderar los aprendizajes alcanzados –partiendo de las propuestas del conductismo y el constructivismo, de forma respectiva, como un simple ejemplo general de este fenómeno intelectual–; por su parte, la identificación y valoración de las competencias sólo es posible en los momentos mismos en que se desarrollan y evidencian. En consecuencia, por cuanto las competencias son una propiedad o atributo específico presente en los individuos y/o comunidades, no cierta característica remanente o por alcanzar en algún instante indeterminado, su enunciación no puede exponerse en infinitivo, al modo de los objetivos de aprendizaje, donde debe esperarse la culminación del proceso de apropiación cognitiva o de los procedimientos de evaluación para definir su logro correspondiente, sino que deben plantearse en la acción presente de la tercera persona del singular o del plural, según he propuesto antes. De ahí, entonces, que aun cuando que en el aprendizaje no existen involuciones, es decir, no se puede renunciar o despojar de los aprendizajes adquiridos a nadie –salvo situaciones de daño o deterioro cerebral, donde es posible “perder” la >>memoria cognitiva<<–, lo cierto es que algunos conocimientos asimilados sólo quedan como remanentes intelectivos, los cuales no desempeñan alguna función significativa en

la definición del ser y el hacer de los individuos y/o comunidades –como la retención del inventor de la olla express y el nombre de las principales capitales del mundo, entre otros diversos aprendizajes adquiridos en la escuela, por ejemplo–. Pero, en lo que se refiere a las competencias, su dominio se constituye en cuanto propiedad o atributo del ser y el hacer de las personas –según sucede con la >>memoria corporal<<, que sin importar las lesiones o el desgaste de las redes neuronales, ésta se conserva durante toda la vida de las personas, e incluso pueden traducirse en nuevas disposiciones ontológicas del ser humano, verbigracia–. Así, pues, la competencia se redacta en tercera persona debido a dos factores centrales, esto es: primero, porque se refiere al individuo o comunidad concreta que desarrolla la competencia propuesta y, segundo, porque es una propiedad o atributo que define la especificidad de su forma de ser. Las competencias son una propiedad o atributo determinados tanto para un agente social preciso –el individuo, el colectivo o la comunidad–, como en una temporalidad bien delimitada –el tiempo presente–.

Sin embargo, este rasgo fundamental de la enunciación discursiva de las competencias representa otro elemento de polisemia o confusión entre los diferentes autores y agentes institucionales de promoción de este enfoque educativo, por ende, también de las comunidades socio-educativas, las cuales, sin mayor comprensión del tema, tratan de seguir sus premisas en las distintas dimensiones de concreción formativa, esto es: el diseño curricular, las prácticas docentes, la evaluación educativa y la definición de los perfiles profesionales de los educadores, entre otros. De esta forma, es posible reconocer enunciaciones de competencias desprovistas de la persona –del sujeto, en términos de estructura gramatical– que detenta tal propiedad o atributo y que, por ende, es quien desarrolla la acción que define

al ser, como es el caso del **Proyecto Tuning América Latina** donde se enuncian las veintisiete *Competencias Genéricas de América Latina, esto es: Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; Compromiso ético*, Tuning América Latina, 2007: página web), etc. En esta forma de enunciación no resulta del todo claro si se está definiendo lo que debe ser o determinar un cierto tipo de competencia –de manera implícita como la >>competencia es una capacidad de o para<<, o si la >>competencia debe comportar compromiso ético<<, por ejemplo–, o si por el contrario, ya se está intentando delimitar alguna clase de competencia en particular que debe dominar un alguien. ¿Quién?, resulta imposible saberlo, porque no hay sujeto gramatical, ni persona definida, e incluso se carece del resto de las características de enunciación gramatical de las competencias, según queda de manifiesto en la última competencia propuesta por este proyecto, a saber: *Compromiso con la calidad*. (Tuning América Latina, 2007: página web) ¿Quién asume tal compromiso?, ¿cuándo se posesiona de tal compromiso?, ¿acaso se trata sólo de algún tipo de recomendación particular?, ¿cuál son las condiciones de referencia?, ¿cuál es la finalidad contextual? Pero, también es frecuente encontrar enunciaciones que carecen de cualquier determinación personal o temporal, es decir, conservan los remanentes de la redacción de los objetivos de aprendizaje, en autores tan connotados como Philippe Perrenoud, quien propone diez competencias prioritarias para el profesorado, entre las cuales se encuentran: 1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*; 2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*; 3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, etc. (SEP, 2004: 15) ¿Quién realiza la acción que propone Perrenoud?, y ¿cuándo se instrumenta tal acción propuesta?, entre otras posibles interrogantes.

En acritica consonancia con estas equívocas formas de enunciar las competencias, el equipo diseñador de la RIEB, en México, si es que se percatan verdaderamente de ello, no tiene ningún empacho en combinar modos de enunciación semi-correctas con redacciones por completo indeterminadas de las mismas, según se puede percibir con toda claridad en los siguientes ejemplos: *Identifica el uso de oraciones impersonales, Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender, Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica y Aprecio de la diversidad natural y cultural* (SEP, 2011: 44, 103 y 123), entre otros. De acuerdo con el Programa de Tercer Grado de la Educación Primaria, el primer enunciado es un >>aprendizaje esperado<<, mientras que el resto se reconocen en cuanto >>competencias a desarrollar en la asignatura<< del Español, Ciencias Naturales y la Entidad donde Vivo, de manera respectiva. Y aun cuando no se plantea en cuanto competencia, sino más bien en tanto aprendizaje esperado, en el primer caso el verbo acota con precisión la acción de una persona –tercera del singular– y en una temporalidad específica –el tiempo presente–; sin embargo, el segundo enunciado adopta la forma clásica de los objetivos de aprendizaje con verbo en infinitivo, mientras el tercero carece de persona y de acción porque la “comprensión” es un cierto tipo de sustantivo que puede definir una determinada facultad, proceso intelectual o actitud personal, y el cuarto es por completo ambiguo, toda vez que es posible entenderlo como el verbo conjugado en la primera persona del singular –“Yo aprecio”–, pero también en cuanto la sustantivación del verbo apreciar. Empero, no se trata tan sólo de una cuestión gramatical o semántica –un simple modo de “decir”, para exponerlo en términos coloquiales–, por el contrario, estas formas de enunciación representan un auténtico problema de falta de claridad en el entendimiento de las compe-

tencias, puesto que, siguiendo la hipótesis Sapir-Whorf, la forma en que enunciamos refleja el modo como pensamos y comprendemos los acontecimientos de la realidad.

De ahí, pues, que en esta forma particular de redacción se pierde todo el carácter procesual y determinado de las competencias para traducirse en un simple fenómeno terminal e indeterminado equivalente a los procesos de aprendizaje. Esto explica la recurrente confusión entre el discurso y las prácticas de transmisión de aprendizajes con el desarrollo sistemático de las competencias, que evidencian los diferentes autores del ramo y las diversas comunidades socio-educativas del orbe. Por eso mismo, en los diseños curriculares, presuntamente construidos bajo este enfoque educativo, se propone el desarrollo de competencias y se evalúan los aprendizajes esperados. Pero, las competencias no son alguna clase de aprendizajes, ni alcanzados, ni por alcanzar, y por consecuencia, tampoco se redactan del mismo modo o de manera equivalente a los objetivos que pretenden su transmisión escolar. De hecho, en sentido estricto, la apropiación de los conocimientos asimilados mediante las prácticas escolares de formación, no son identificables con incuestionable certeza intersubjetiva, los aprendizajes no son observables de modo fáctico, tan sólo pueden presumirse a través de los dominios de información y/o la reproducción sistemática de los procedimientos transmitidos por los procesos de enseñanza. Incluso, hay conocimientos asimilados cuya evidencia se hace patente mucho tiempo después de las prácticas escolares de evaluación, acreditación y certificación, como efecto de la constitución de las estructuras onto-cognitivas (en la vertiente piagetana), la maduración intelectual de las personas o la necesidad de resolución de problemas emergentes del entorno donde se participa; lo cual justifica el uso del verbo en infinitivo como se plantea en los objetivos de aprendizaje. Por ende, también, la insistencia de múltiples

agentes socio-educativos de aplicar los conocimientos asimilados en el diseño de estrategias para solucionar problemas escolares. Empero, cualquier competencia, sin importar su nivel de complejidad, siempre es testable, medible e identificable de forma intersubjetiva y se constituye en tanto propiedad o atributo de los individuos y comunidades en el >>saber-hacer<< (*know-how*) desarrollado por ellos mismos, no como efecto de la repetición o reproducción de los procedimientos técnicos o algorítmicos pre-establecidos, sino a consecuencia del desempeño y el logro propio. Así, entonces, el profesionista incompetente o mediocre sólo se reduce a imitar los procesos transmitidos por sus profesores, mientras que los profesionistas competentes constituyen sus modos particulares de saber-hacer.

Ahora bien, después del verbo que determina el ser y el hacer, en la enunciación de las competencias, se plantea el objeto concreto sobre el cual se realiza la acción directa de las personas. El objeto de la acción define una orientación precisa y un contexto específico para el desarrollo, aplicación y evaluación de las competencias en los procesos de formación institucional, ya sea en la dinámica propia de las prácticas escolares, o bien en las estrategias empresariales de la capacitación profesional o técnica en y para el trabajo. Por cuanto las competencias se desarrollan, se evidencian y se valoran en el contexto de la Situación de Tarea (es decir, en la resolución de problemas, el desempeño de una tarea definida o la transformación del entorno socio-ambiental), de forma invariable se dirigen hacia un objeto específico de actuación; lo cual, sin embargo, no anula su potencial flexibilidad para ser transferidas de un ámbito de intervención a otro –del desempeño profesional al desempeño de formación institucional, verbigracia–, mientras que, por su parte, la asimilación tradicional de conocimientos no siempre comportan un objeto preciso de acción social para las

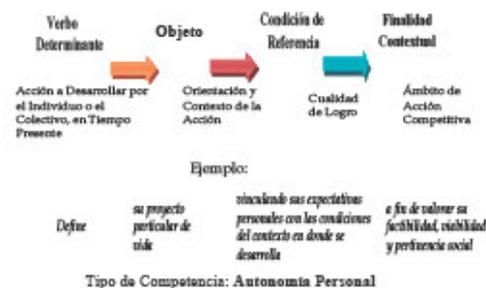
personas que los aprenden. Así, por ejemplo, ¿en qué objeto de intervención social, los alumnos del entorno urbano –que representa a la mayoría de los habitantes del mundo contemporáneo–, pueden aplicar el aprendizaje esperado: *Identifica la respiración en animales, las estructuras asociadas y su relación con el medio natural en el que viven*, (SEP, 2011: 103) propuesto en el Bloque II del área de Ciencias Naturales, del Tercer Grado de Educación Primaria, en México? Lo cierto es que, salvo la clásica justificación ilustrado-enciclopedista de la >>ampliación del capital cultural<<, el >>enriquecimiento intelectual<<, o la >>extensión del horizonte de desarrollo<< de los individuos y/o las comunidades, tal conocimiento no tiene objeto alguno en la vida cotidiana de la mayoría de los estudiantes de este nivel socio-educativo. Por cuanto las competencias sólo pueden desarrollarse e identificarse en un contexto específico de intervención socio-cultural, fuera del cual pierden todo su carácter pragmático y se transforman en simple simulacro de lo real, es decir, en ejercicio escolar, entonces, necesariamente comportan una dirección clara y un ámbito propio que se sintetiza en el objeto de la acción competitiva.

Por otro lado, además del objeto que orienta y contextualiza la acción competitiva de los individuos y comunidades, la estructura gramatical de la enunciación de las competencias y de sus múltiples enunciados derivados –indicadores, estándares, dominios competitivos, etc.– se constituye también por dos factores más, esto es: la **condición de referencia, o de calidad, y la finalidad contextual** en que se desarrolla, evidencia y valora cualquier clase de competencia (ver Esquema 6). La condición de referencia es la determinación de la cualidad de logro de la competencia a desarrollar y/o evaluar, es decir, el nivel óptimo del dominio competitivo que se propone deben alcanzar las personas para ser plenamente competentes,

en función de las condiciones específicas del contexto socio-histórico, las exigencias del entorno político-cultural, los requerimientos técnico-profesionales del ámbito económico-laboral y/o las necesidades que demandan las interacciones discursivo-formales, entre otras, donde participan. En tal perspectiva, la condición de referencia posibilita el establecimiento preciso de los estándares e indicadores de dominio de las competencias y, por consecuencia lógica, el diseño y definición de las estrategias, criterios, parámetros y evidencias que permiten la valoración cualitativa de su grado de desarrollo. Como he mostrado antes, el desarrollo de las competencias no resulta de la cantidad de indicadores que evidencien su dominio, sino más bien de la cualidad de las relaciones de interdependencia que los articulan de manera funcional, en dominios y niveles competitivos concretos: conocimientos disciplinarios, habilidades particulares, destrezas específicas y valores propios que establecen una pragmática concurrencia para desempeñar una tarea de forma eficiente, resolver de manera eficaz un problema o transformar de modo significativo el entorno socio-ambiental [por eso dice Jaume Sarramona que debe añadirse *una dimensión más al saber y al saber hacer, la de saber movilizar los conocimientos y las habilidades en una situación dada* (Perret, 1996), lo que implica dirigir la atención hacia situaciones concretas y su contexto, para poder llevar a cabo una actuación de carácter <<situado>> (Sarramona, 2004: 6)]. La condición de referencia define la escala posible de los distintos niveles de desarrollo de las competencias. Por eso mismo la condición de referencia se reconoce también como condición de calidad, porque posibilita la valoración de la calidad del desarrollo de las competencias. En cuanto que la finalidad contextual remite la acción de competencia instrumentada por los individuos y/o los colectivos, a un ámbito específico de las prácticas socio-económico-culturales que predominan en el estrato

histórico, las cuales determinan, a su vez, el nivel de desarrollo de la civilización. De ahí que estos ámbitos pueden ser de siete clases principales, a saber: físico-corporales, psicológicos, sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales. Así, mientras las condiciones de referencia definen los niveles de desarrollo de la competencia, por su parte, la finalidad contextual determina el tipo a que pertenece, dentro de las diversas clases existentes, esto es: competencias básicas, claves, transversales, genéricas y específicas, por mencionar sólo algunas de las más importantes. Al respecto, también es necesario señalar que las competencias específicas se refieren al campo concreto de las prácticas profesionales o de la actividad laboral.

Esquema 6. Enunciación de las Competencias



Finalmente, es conveniente advertir que el enfoque de la Educación por Competencias constituye un modelo de transición socio-educativa, tras el agotamiento histórico del paradigma moderno de la educación ilustrado-enciclopedista, hacia nuevas propuestas que trascienden la formación por transmisión de aprendizajes. La ausencia de una sólida fundamentación psico-pedagógica, filosófica y/o sociológica no sólo establecen el marco de confusión desglosado y analizado a lo largo de este artículo, sino que también lo toman inconsistentes con los propósitos humanistas y la función social del fenómeno de la educación contemporánea. Es verdad,

la formación como simple proceso de transmisión de conocimientos científico-disciplinarios ya resulta incongruente con las nuevas realidades político-culturales de la sociedad del conocimiento, el mundo global y el reconocimiento del multiculturalismo, entre otros múltiples fenómenos; pero, también es cierto que el carácter pragmático-instrumental de las competencias no alcanza para responder a los nuevos retos socio-educativos del siglo XXI. Y en tal perspectiva, la pedagogía social ya está en el proceso de construcción de nuevas alternativas de educación; sin embargo, mientras tales proyecciones se concretan en un nuevo paradigma educativo, resulta indispensable explorar los alcances efectivos del desarrollo de competencias.

Referencias Bibliográficas

- Barnett, Ronald. (2001) *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y a Sociedad*. Gedisa, España.
- Chomsky, Noam. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology, USA.
- (1970) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Editorial Aguilar, Madrid.
- CINDA (2008) *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. CINDA, Santiago de Chile.
- Delors, Jacques. (Coord.) (1996) *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. UNESCO / Santillana, México.
- (1997) *La Educación encierra un Tesoro*. UNESCO, México.
- Escamilla, Amparo. (2008) *Competencias Básicas Claves y Propuestas para su Desarrollo en los Centros*. Graó, Barcelona.
- Frade, Laura. (2007) *Desarrollo de Competencias en Educación: desde Preescolar hasta Bachillerato*. SEP, México.
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Invitación al Viaje*. Graó, Biblioteca de Aula No. 196, Barcelona.
- Sarramona, Jaume. (2004) *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. CEAC-Educación, Barcelona.
- Tobón, Sergio. (2005) *Formación Basada en Competencias, Pensamiento Complejo, Diseño Curricular y Didáctica*. Ecoe Ediciones, Bogotá.
- (2011) *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. Santillana, México.
- Vargas Zúñiga, Fernando. (2009) *Competencias Clave y Aprendizaje Permanente*. CINTERFOR, Montevideo, Uruguay.

Documentos

- Aguerrondo, Inés. (2009) *Conocimiento Complejo y Competencias Educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8, UNESCO/IBE, Ginebra.
- Boon, J. y M. Van der Klink. (2002) *Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept*, en: *Academy of Human Resource Development Annual Conference, Honolulu, HA, 27 de febrero – 3 de marzo, Proceedings, Vol. 1*.
- Bunk, G. P. (1994) *La Transmisión de las Competencias en la Formación y Perfeccionamiento Profesionales en la RFA*, en: *Revista CEDEFOP, N° 1*.
- Comisión Europea. (2004) *Competencias Clave para un Aprendizaje a lo largo de la Vida. Un Marco de Referencia Europeo*. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión de Cultura.
- (2009) *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC)*. Dirección General de Educación y Cultura, Bélgica.
- Domínguez Rodríguez, Pilar. (2011) *Competencia en Comunicación Lingüística*. 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.
- Gentile, Paola y Roberta Bencini. (2009) *Construir Competencias*. UPN, México.
- Gobierno Vasco. (s/f) *Evaluación Diagnóstica. Competencia en Comunicación Lingüística: Castellano. 4º Curso de Educación Primaria*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- (2009) *Niveles de Competencia en la Evaluación de Diagnóstico. 2º Curso de Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel y María Victoria Alzate-Piedrahíta (2010) *La Alegre Entrada y el Irresistible Ascenso de las Competencias en la Universidad*, en: *Educación y Educadores*, Vol. 13, No 3, Septiembre-Diciembre, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
- Lozano, Ivonh y José Luis Ramírez. (2005) *Competencias, Logros e Indicadores de Logros: una Distinción y una Relación Necesaria*, en: *Revista Enunciación*, Núm. 10, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Ludeña, Aída. et al. (2004) *La Formación por Competencias Laborales. Guía Técnico-Pedagógica para Docentes de Formación Profesional*. CAPLAB, Lima.
- Luhmann, Niklas. (1995) *La Autopoiesis de los Sistemas Sociales*, en la revista: *Zona Abierta*, Fundación Pablo Iglesias, Núm. 70/71.
- Maturana, Humberto. (1982) *Reflexiones: Aprendizaje o Deriva Ontogenética*. Arch. Biol. Med. Exp. 15, Santiago, Chile: 261-271
- Ministerio de Educación. (2010) *Manual de Planeamiento Didáctico y Evaluación de los Aprendizajes en Educación Inicial*. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico, Ministerio de Educación, Nicaragua.
- Perrenoud, Philippe. (2004) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. SEP, México
- Ruiz Iglesias, Magalys. (2008) *La Evaluación de Competencias, separata de análisis dentro del Segundo Semestre del Programa de Maestría Internacional de Competencias Profesionales*, Universidad Autónoma de Nuevo León / Universidad de La Mancha, Castilla; México.
- (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.
- SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP, México.
- (2009 a) *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. SEP, México.
- (2011a) *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. Educación Básica. Preescolar. SEP, México.
- (2011b) *Programa de Educación Preescolar*. SEP, México.
- (2011c) *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro*. Educación Básica. Primaria. Tercer Grado. SEP, México.
- Secretaría de Educación. (2010) *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula 2010. Selección de Lecturas*. Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco, México.
- Tobón, Sergio. (2007) *El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos*, en: *Acción Pedagógica*, Nº 16, Enero – Diciembre, Madrid
- Vasco, Carlos Eduardo. (2003) *Objetivos Específicos, Indicadores de Logros y Competencias ¿y ahora Estándares?*, en: *Educación y Cultura*, No 62, CEID, Fecode, Bogotá.
- Villa Sánchez Aurelio y Olga Villa Leicea. (2007) *El Aprendizaje Basado en Competen-*

cias y el Desarrollo de la Dimensión Social en las Universidades, en: *Educar, Revista de Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, No. 40, España.*

Páginas Web

Aguerrondo, Inés. (1999) *El Nuevo Paradigma de la Educación para el Siglo*, en: *Sala de Lecturas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Desarrollo Escolar y Administración Educativa*,

<http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm#3> (29/09/2011)

Bravo Salinas, Néstor H. (2007) *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina*, en: http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestre_2007/competencias_proyecto_tuning.pdf (8/11/12)

ELES. (2011) *Tuning Europa*, en: <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-europa/> (21/09/2011)

Pérez Matamoros, Rafael. (2010) *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el Aula*, en: *Autodidacta, Revista On-Line de la Educación en Extremadura, Sindicato ANPE Extremadura, España*, en: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/archivos/numero_4_archivos/r_p_matamoros.pdf (17/11/2012)

Tuning América Latina. (2007) *Competencias Genéricas de América Latina*, en: <http://www.tuningal.org/es/competencias/geologia> (8/11/2012)

UNESCO (s/f) *Cinco Pilares de la Educación*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/> (2/11/2011)

