

# *Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación*

Marisol Silva Laya,

Investigadora

Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE)

Universidad Iberoamericana, ciudad de México

E-mail: [marisol.silva@uia.mx](mailto:marisol.silva@uia.mx)

Recibido: Febrero 26, 2009. Aceptado: Marzo 10, 2009

## RESUMEN

Se analizan de las bases conceptuales del término competencias y sus repercusiones en la práctica educativa, con el fin de ofrecer elementos útiles para el debate que se lleva a cabo en México sobre el tema. Apunta que una competencia refiere a la capacidad de atender demandas complejas mediante la integración y movilización de recursos cognitivos y no cognitivos, por tanto el desempeño es inherente a la competencial. Tal desempeño debe ser eficaz y darse con responsabilidad y corresponsabilidad en un contexto social. El pensamiento reflexivo posibilita el avance hacia mejores niveles de desempeño. Concluye afirmando que esta perspectiva nos acerca a una educación integral que respeta el peso específico de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores y donde se estimula al estudiante a desempeñar tareas significativas.

*Palabras Clave: competencias, reforma educativa, educación básica, educación media superior.*

## ABSTRACT

Conceptual foundations of the term competencies and its influence within education practice are analyzed, with the aim of offering useful elements for the current debate in Mexico on the issue. It states that a competence refers to the capability of paying attention to complex demands through integrating and mobilizing cognitive and non-cognitive resources, thus performance is inherent to competence. Such performance should be efficacious and being provided with responsibility and co-responsibility under a social context. Reflective thinking allows the advancement toward better performance levels. It concludes affirming this perspective brings us closer to an integral education that respects the specific weight of knowledge, skills, attitudes, and values, and where students are encouraged to develop meaningful tasks.

*Keywords: competences, education reform, basic education, mid-higher education.*

## INTRODUCCIÓN

La penetración del enfoque de formación basada en competencias en una multiplicidad de ámbitos, modalidades y niveles educativos lleva muchas veces a afirmar que el término competencias es una moda educativa, aludiendo con ello a un movimiento sin fundamento que pronto pasará. En el caso de México, hemos experimentado varias reformas nacionales y locales o institucionales bajo este enfoque. Así, tenemos que la educación preescolar y la secundaria acogieron esta perspectiva desde 2005 y 2006,

respectivamente, y en sentido similar han actuado varias universidades al redefinir sus planes y programas. La experiencia más reciente en el país se constata en la reforma de la educación media superior, donde se elaboró un marco curricular común sustentado en las competencias con las que todo bachiller debiera contar. Pero ahí no se agota el repaso ya que actualmente la SEP está abocada a sacar adelante una reforma de la educación primaria fundamentada en competencias.

En torno a este enfoque educativo se levanta una gran polémica, pero sobre todo mucha confusión, que, desde mi punto de vista, tiene su origen en una falta de comprensión del término y, sobre todo, de sus implicaciones educativas. Lo primero que salta a la vista es que todavía se confunde la competencia de “ser competente” con competencia de “competir” y, desde esta óptica, se emiten duras críticas al enfoque por considerarse neoliberal, centrado en la “competencia para ganar más”. Una vez superada esta primera barrera, en los esfuerzos por diseñar propuestas curriculares también se advierten confusiones. Así, algunos programas toman la capacidad de análisis, [1] como una competencia mientras que desde otros enfoques es una habilidad de pensamiento [2] que da sustento a otras competencias. La diversidad de tratamientos acarrea problemas tanto para el diseño curricular como para las prácticas educativas. En virtud de ello parece necesaria la discusión fundamentada sobre las bases conceptuales y epistemológicas de este enfoque y de sus alcances en la práctica educativa.

## 1. ¿CÓMO SE CONCIBEN LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN? <sup>1</sup>

El concepto de competencias tuvo en su origen una aplicación netamente laboral, sin embargo, está incidiendo significativamente en el ámbito de la educación en general; no sólo por su contribución a la preparación para la vida laboral, sino como sustento de una transformación educativa enfocada hacia la formación integral.

En el ámbito laboral, este concepto se comenzó a utilizar –a partir de 1960– para identificar las capacidades con las que debía contar un trabajador para desempeñarse adecuadamente en el mercado de trabajo. En la discusión sobre este concepto se hallan posiciones que privilegian las demandas del exterior hacia el sujeto, asociando la competencia de manera directa con las exigencias de una ocupación y que la describen en términos de lo que debe demostrar el individuo –el desempeño–; hasta las que se centran en aquello que subyace en la respuesta de los sujetos, es decir, elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto debe hacer. [3] Hager y Beckett retoman ambos elementos. Combinan las *tareas*, referidas a las actividades propias de una ocupación que se manifiestan en el desempeño de la misma, y los *atributos*, que aluden a las capacidades de las personas: conocimientos, habilidades, aptitudes y valores. En consecuencia definen la competencia como “una relación entre las aptitudes de una persona y el desempeño satisfactorio de las tareas correspondientes.” [4] Precisan que, si bien los atributos son necesarios para la competencia, por sí solos no bastan, el concepto de competencia debe incluir la noción de aptitud o capacidad aplicada a ciertas tareas.

Por su parte, Gallart y Jacinto indican que las competencias se sitúan a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; según estas autoras la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento y deben ser sometidas a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica. [5] Así, este concepto establece una diferencia radical con la antigua noción de calificación que hacía referencia a habilidades y destrezas aplicables a un puesto de trabajo específico y que se manejaban en el terreno de lo potencial y no de la capacidad real de aplicación como lo

---

<sup>1</sup> Una primera versión sobre este análisis conceptual apareció en: Silva Laya, M. (2008). ¿Contribuye la Universidad Tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de Caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol XIII, núm. 38, pp. 773-800.

hace la competencia, que además es transferible y no se reduce a un ejercicio manual y automático sino que entraña una apropiación cognitiva de los procesos productivos y sus contenidos.

En el ámbito de la educación este concepto se retomó inicialmente para la formación profesional debido a las implicaciones que tienen los requerimientos laborales para la preparación de recursos humanos; posteriormente penetró todos los niveles educativos. La pregunta acerca de las competencias que debe formar la escuela se ha convertido en uno de los ejes centrales del debate educativo mundial. Como lo hacen notar Zabala y Arnau, en este ámbito se recogieron las ideas principales formuladas en el mundo del trabajo, pero adoptando niveles de mayor profundidad y extensión en el campo de aplicación y, en algunos casos, precisando la forma en que se movilizan los componentes de la competencia. [6]

Desde 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) impulsó el proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo: <<http://www.deseco.admin.ch>>) donde explica que una competencia es más que conocimientos y destrezas y agrega que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en, y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. [7] En este marco, las competencias claves se conciben como los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento en la sociedad.

Un aporte sustancial de DeSeCo es el valor que le otorga a la habilidad de los individuos de pensar por sí mismos como expresión de una madurez moral e intelectual, y de tomar responsabilidad por su aprendizaje y por sus acciones. La importancia de dicha habilidad es tal que aparece como el corazón de las competencias clave y se consume en el pensamiento y la acción reflexiva. Desde esta perspectiva, pensar reflexivamente requiere procesos mentales relativamente complejos y que el asunto se convierta en el objeto de un proceso de pensamiento. Por ejemplo, cuando se quiere dominar una técnica mental en particular, la reflexión permite a los individuos pensar después en esta técnica, asimilarla y relacionarla con otros aspectos de sus experiencias. [7:7-8]

Una aplicación del enfoque de la OCDE lo encontramos en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual tiene como objetivo evaluar las competencias que los estudiantes de 15 años necesitarán a lo largo de la vida en áreas consideradas clave para el aprendizaje –lectura, matemáticas, ciencias–. Allí se definen las competencias como “la capacidad de poner práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones” [8]. Se refieren por tanto a un sistema de acción complejo que integra habilidades intelectuales, las actitudes y otros factores no cognitivos como la motivación, valores y emociones que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de la vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales.

Otras definiciones que recogen significativamente el sentido de este enfoque educativo y que han tenido un gran impacto son la de Perrenoud y la de Beckers:

...capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” [9]. La competencia implica la movilización de múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, informaciones, valores, actitudes, entre otros.

...capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos (saberes, saber-hacer y actitudes) y externos, a fin de resolver eficazmente una familia de tareas complejas para él. [10]

En el nivel de educación superior destacan los trabajos del proyecto *Tuning Educational Structure in Europe*<sup>2</sup> –en el que participan más de 120 universidades de 45 países europeos– en el establecimiento de las competencias genéricas y específicas que debieran formarse a través de dicho nivel educativo. Para Tuning “las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” [12]. En consecuencia, el grado de realización de una competencia se puede evaluar a través de la capacidad que muestra la persona al desempeñar una tarea. Así, esta definición establece también la forma de evaluación inherente al enfoque, la competencia se evalúa a través del desempeño.

Vale la pena tomar en cuenta también otras elaboraciones conceptuales hechas en América Latina. Tobón, [11] que ha tenido una producción importante en Colombia, las define como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, ejerciendo con responsabilidad”; mientras que para Frade, quien tiene una amplia experiencia en la materia en nuestro país, la competencia en el campo educativo es “saber pensar, saber hacer y ser en beneficio de uno mismo y de los demás.” [2:56]

Este breve repaso, permite advertir que un amplio sector educativo asume el concepto de competencias como capacidades que integran recursos cognitivos (conocimientos y habilidades) y no cognitivos (habilidades, actitudes, valores), para llevar a cabo ciertas tareas de manera adecuada. Sin embargo, no todas las concepciones –y las aplicaciones que se hacen de éstas– presentan los mismos énfasis. Como puede apreciarse, los autores latinoamericanos retoman los elementos constitutivos –conocimientos, habilidades y actitudes– y enmarcan el desempeño en un sentido de responsabilidad o corresponsabilidad destacando su dimensión ética, además de la eficacia enfatizada en las primeras definiciones –básicamente europeas–. Por su parte, DeSeCo ofrece una orientación fundamental para el trabajo en educación, esto es la importancia de focalizar el pensamiento reflexivo sobre el propio aprendizaje, con lo que destaca la dimensión metacognitiva que tienen las competencias; es decir, para ser más competentes es preciso reflexionar sobre cómo aprendemos para aprender mejor.

Hasta aquí, podemos afirmar que una competencia refiere a la capacidad de atender demandas complejas mediante la integración y movilización de recursos cognitivos y no cognitivos. En tal sentido, el desempeño es inherente a la competencia, es decir, pasa de una capacidad potencial a una real que se pone en marcha en situaciones y contextos concretos. Tal desempeño debe ser eficaz, esto es, tendría que encontrar soluciones adecuadas a los problemas planteados; en tal sentido habrá diferentes niveles de desempeño o de dominio de la competencia y de lo que se trata es de aprender a hacer cada vez mejor las cosas. El pensamiento reflexivo sobre la actuación y sobre el propio aprendizaje posibilita el avance hacia mejores niveles de desempeño. Además, debe darse con responsabilidad y corresponsabilidad en un contexto social. De esta manera, cobran sentido los componentes constitutivos de la competencia –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– cada uno se nutre del otro para expresarse como una unidad integrada.

Otro de los aspectos que genera controversia y confusión es la base epistemológica de este enfoque educativo. Son pocas las referencias en la literatura a este elemento. Un texto relevante que se difunde en México al respecto es el de Frade. Su trabajo ofrece elementos útiles para comprender las bases conceptuales y epistemológicas de las competencias. En primer lugar, establece diferencias entre *objetivo*, *propósito* y *competencia* ya que cada uno de estos términos obedece a una teoría de aprendizaje

---

<sup>2</sup> Traducido como Armonización de Estructuras Educativas en Europa y busca establecer resultados de aprendizaje, competencias y un sistema europeo de transferencia de crédito, con el objetivo de favorecer el reconocimiento de las titulaciones universitarias entre varios países europeos.

diferente. Según esta autora, los objetivos están basados en teorías de aprendizaje conductistas, los propósitos parten de un modelo de diseño curricular de “proceso”, cuya naturaleza es constructivista, y las competencias toman elementos del marco cognitivo-conductual, sociohistórico y constructivista. [2:64]

Por otra parte, advierte que al tomar a la ligera estos términos, simplemente por responder a una “moda educativa”, se corre el riesgo de llevar a cabo prácticas educativas sin un sustento teórico pertinente. Su afirmación contundente es digna de tomarse en cuenta: “la implicación (...) de usar una terminología u otra sin entender las razones es que entonces da lo mismo hacer lo que sea.” [2] Esta confusión, sin duda, se presenta en muchas de las experiencias que han intentado acercarse a las competencias, pero han adolecido de una sólida base teórica que dé sustento al nuevo *currículum*. No es raro encontrar que a los antiguos objetivos se los haya rebautizado como competencias y que permanezcan inmutables las tradicionales prácticas basadas en la transmisión de conocimientos.

Las precisiones hechas hasta aquí ayudan a despejar dudas y responder a las críticas que se hacen a este enfoque –muchas sin fundamento–, lo cual no quiere decir que no sea criticable, sino que para hacerlo es preciso partir de una comprensión cabal y de bases conceptuales claras. Más aún, en México esta discusión es urgente. Por ahora, parece sensato dejar en claro que:

- La aplicación de las competencias en educación –inspirada en las principales iniciativas sobre este tema a nivel mundial–, no responde a un visión neoliberal o empresarial, sino más bien a un interés por superar la visión dicotómica donde en un extremo se pone el énfasis en los conocimientos aprendidos de manera memorística y, en el otro, se sobrevalora el saber-hacer y se basa la educación en la acción por la acción. [6:59] La competencia busca integrar el saber con el saber-hacer, de ahí su fundamento cognitivo-conductual.
- Difiere de la competencia laboral –enmarcada en el ejercicio de un oficio o profesión– ya que además del saber-hacer, otorga un peso importante al conocimiento, al desarrollo actitudinal y de valores, así como al pensamiento reflexivo y, más aún, se refiere al desempeño en diferentes ámbitos de la vida en la sociedad y no sólo en el laboral. Vale la pena enfatizar que este enfoque educativo no alude a capacidades potenciales o actuaciones ensayadas en un entorno controlado –como el escolar– y aplicables a una tarea única, sino de capacidades puestas en práctica en diferentes ámbitos de la vida real que pueden transferirse a un conjunto de situaciones.
- Su base epistemológica no es conductista, como muchas veces se afirma. Tiene un fuerte componente cognitivo dado que se asienta en el desarrollo de conocimiento y habilidades de pensamiento como base para la actuación en diferentes contextos. Esto es muy claro en el abordaje y las recomendaciones de DeSeCo. Al mismo tiempo, su componente conductual es innegable, dado que entraña el desempeño eficaz como una meta formativa de gran importancia.

## 2. APLICACIONES EN EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: ACIERTOS Y DESAFÍOS

A pesar de que cada vez hay más sectores que se identifican con la definición de competencia que recupera sus criterios básicos: los componentes –conocimientos (información), habilidades y actitudes– y su movilización e integración en una capacidad que se pone en ejecución para resolver una tarea; todavía se perciben confusiones, lo que indica un largo trecho por recorrer para contar con planes, programas y prácticas educativas congruentes con el enfoque.

Para empezar, no siempre parece estar claro que los componentes deben integrarse en una capacidad y que es justamente ésa la virtud de este enfoque educativo, ya que

busca superar la visión fragmentaria de la educación. A continuación se presentan las definiciones que han dado sustento a las reformas de la educación secundaria, en primer lugar, y luego del nivel de media superior en México.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado. [18]

...las competencias genéricas [...] describen, fundamentalmente, conocimientos, habilidades, actitudes y valores [...] que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes, su dominio apunta a una autonomía creciente de los estudiantes tanto en el ámbito del aprendizaje como de su actuación individual y social. [13]

La primera parece tener una mayor claridad acerca de la integración de los componentes, mientras que la segunda da la impresión de que recupera los componentes de manera aislada. La integración de capacidades –o recursos– no siempre es explícita y entraña confusiones, y ello podría impactar negativamente el diseño de los programas de estudio.

Por otra parte, se detectan confusiones en torno a la naturaleza de los componentes. Decíamos, por ejemplo, que para el proyecto Tuning *la capacidad de análisis* es una competencia genérica, [1:80] mientras que, desde otros enfoques, es una habilidad de pensamiento y como tal da sustento a otras competencias. [2] En torno a esta diversidad de tratamientos, vale la pena tener presente que existen diferentes tipos de competencias y que, de manera acertada, De Ketele subraya que “las competencias genéricas no son competencias en el sentido estricto del término, pues en su formulación precisan solamente los recursos a movilizar y no las tareas complejas a resolver, como en el caso de las competencias en sí mismas.” [14] Entonces, la capacidad de análisis si bien es una habilidad de pensamiento también es una competencia genérica dado que refiere a un recurso cognitivo de amplio alcance que puede movilizarse para resolver una multiplicidad de tareas.

Como se dijo, existen diferentes clasificaciones de competencias. Una tipología dicotómica que permite ubicar el alcance de las mismas las divide en genéricas y específicas. Las primeras son atributos, como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las profesiones y son consideradas como fundamentales en una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, [1] mientras que las específicas se relacionan con una disciplina o perfil profesional y son cruciales porque están directamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática.

En relación con este tema parece necesario cuestionar ¿cuántas competencias genéricas debieran contemplar un currículo y cuál debiera ser su naturaleza? Tal interrogante resulta relevante en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, donde se establece que competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar y que les permiten comprender el mundo e influir en él, continuar aprendiendo de forma autónoma, desarrollar relaciones armónicas y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida. También se le identifica como competencias clave. Se establecieron 11 competencias genéricas –clasificadas en 6 grupos– que se desagregan en 45 atributos. El cuadro siguiente muestra un resumen de esas competencias y las compara con dos experiencias más: DeSeCo y Tuning:



**Cuadro 1. Competencias genéricas o clave de la RIEMS, DeSeCo y Tuning**

| RIEMS  | DeSeCo-OCDE  | Tuning  |
|--|--|---|
| <p><b>I. Se autodetermina y cuida de sí</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.</li> <li>Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.</li> <li>Elige y practica estilos de vida saludables.</li> </ol> <p><b>II. Se expresa y comunica</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</li> </ol> <p><b>III. Piensa crítica y reflexivamente</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</li> <li>Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</li> </ol> <p><b>IV. Aprende de forma autónoma</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</li> </ol> <p><b>V. Trabaja en forma colaborativa</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</li> </ol> <p><b>VI. Participa con responsabilidad en la sociedad</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.</li> <li>Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</li> <li>Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</li> </ol> | <p><b>Categoría 1:</b></p> <p><b>Usar herramientas de forma interactiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso interactivo de lenguaje, símbolos y textos.</li> <li>Uso interactivo del conocimiento y la información.</li> <li>Uso interactivo de la tecnología</li> </ul> <p><b>Categoría 2:</b></p> <p><b>Interactuar en grupos heterogéneos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionarse bien con los otros.</li> <li>Cooperar y trabajar en equipo.</li> <li>Manejar y resolver conflictos.</li> </ul> <p><b>Categoría 3:</b></p> <p><b>Actuar de manera autónoma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actuar dentro del contexto del gran panorama.</li> <li>Formar y conducir planes de vida y proyectos personales.</li> <li>Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades.</li> </ul> | <p><b>Interpersonales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Capacidad crítica y autocrítica.</li> <li>Trabajo en equipo.</li> <li>Habilidades interpersonales.</li> <li>Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.</li> <li>Capacidad para comunicarse con personas no expertas en la materia.</li> <li>Valoración de la diversidad y de la multiculturalidad.</li> <li>Habilidad para trabajar en un contexto internacional</li> <li>Compromiso ético.</li> </ol> <p><b>Sistémicas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.</li> <li>Habilidades de búsqueda.</li> <li>Capacidad de aprendizaje.</li> <li>Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.</li> <li>Liderazgo.</li> <li>Capacidad para generar nuevas ideas.</li> <li>Orientación a resultados.</li> <li>Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países.</li> <li>Habilidad para trabajar de forma autónoma.</li> <li>Diseño y gestión de proyectos.</li> <li>Interés por la calidad.</li> <li>Iniciativa y espíritu emprendedor.</li> </ol> <p><b>Instrumentales</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>Planificación y gestión del tiempo.</li> <li>Conocimientos básicos del área de estudio.</li> <li>Conocimientos básicos de la profesión.</li> <li>Comunicación oral y escrita de la propia lengua.</li> <li>Conocimiento de una segunda lengua.</li> <li>Habilidades informáticas básicas.</li> <li>Toma de decisiones.</li> <li>Habilidades de gestión de la información</li> <li>Resolución de problemas.</li> </ol> |

El listado mexicano en principio podría parecer un listado completo de las capacidades que esperaríamos caractericen a los jóvenes mexicanos. Sin embargo, la selección de competencias claves parte de la premisa de que debieran ser “globales y pocas” y este listado puede resultar extenso –lo que se refleja en los atributos– y corre el riesgo de no encontrar un espacio claro y preciso en el currículo del nivel; además, muchas de ellas exigen el diseño de situaciones de aprendizaje y desempeño que van más allá de un salón de clases. Tal es el caso de “*Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad*”. Esto no quiere decir que no se pueda lograr, pero sí obliga a ponderar cuáles son las prioridades y cuál es la factibilidad de trabajar en esta línea y asegurar su paso del discurso a la práctica educativa cotidiana.

Volviendo al tema de los componentes de una competencia, se abre otra interrogante: ¿cuáles son las habilidades a considerarse para integrar una competencia? Esta pregunta podría parecer ociosa, pues ya de alguna manera se ha señalado, dirían Zabala y Arnau que habilidades son conocimientos procedimentales, es decir, técnicas, estrategias, métodos. [6] Pero la aclaración no está de más, ya que existe una diversidad de interpretaciones. Por ejemplo, en el apartado sobre las orientaciones que guiaron la formulación de las competencias genéricas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se ejemplifica con el caso de la *competencia lectora* y se destaca como una de sus habilidades constitutiva los movimientos de los ojos –sacádicos– que permiten barrer cierta cantidad de información. [30] Sin embargo, este ejemplo lejos de aclarar confunde, pues aunque es innegable que esa habilidad es decisiva para la lectura, las habilidades que debieran contemplar los currículos escolares serían de otro tipo. Me parece que tendrían que ubicarse más claramente en el ámbito de las habilidades de pensamiento que en gran medida operan como un sustrato cognitivo que da sustento al desempeño de cualquier tipo de actividad. [1] Éstas engloban todos los procesos mentales que realizamos para poder actuar sobre un estímulo determinado. [6] Este tipo de habilidades tienen aplicación en cualquier actividad en la que se desempeñe el egresado de EMS y posibilitan el desarrollo de otras competencias.

Un buen ejemplo de operacionalización de las competencias lo encontramos en PISA, donde se define la competencia matemática como “...la capacidad para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando se enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos.” [1] Lo más importante es que especifican que dicha competencia no se limita al conocimiento de datos y procedimientos matemáticos y tampoco a las destrezas para llevar a cabo ciertas operaciones o métodos, sino que la competencia matemática implica la combinación de estos elementos para satisfacer las necesidades de la vida del individuo como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo. Tal competencia entraña los siguientes componentes:

**Cuadro 2. Operacionalización de la competencia matemática en PISA.**

|  |  |
|--|--|
| <b>Procesos:</b><br>capacidades que deben activarse                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Reproducción.</b> Cálculos y procedimientos rudimentarios. Problemas de rutina. Escenarios familiares.</li> <li>2. <b>Conexión:</b> Requiere la reunión de ideas y procedimientos matemáticos para resolver problemas que no son rutinarios en escenarios familiares. Construcción de modelos, interpretación.</li> <li>3. <b>Reflexión:</b> Se moviliza la comprensión, reflexión y creatividad para identificar conceptos o enlazar conocimientos de distintas procedencia. Problemas complejos.</li> </ol> |
| <b>Contenido:</b><br>hechos y conceptos                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cantidad</li> <li>2. Espacio y forma</li> <li>3. Cambio y relaciones</li> <li>4. Probabilidad</li> </ol>   |
| <b>Contexto o situación:</b><br>ámbitos donde se sitúa el problema | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Situación personal</li> <li>2. Situación educativa o laboral</li> <li>3. Situación pública</li> <li>4. Situación científica</li> </ol>   |



Este ejemplo es útil para observar cómo se integran los conocimientos y las habilidades para la resolución de un problema. Como puede apreciarse, las habilidades o recursos cognitivos quedan agregados en los procesos y dan cuenta de procesos mentales o habilidades de pensamiento que pueden ser estimuladas en procesos escolares –aunque no sólo allí–. Además, esta desagregación de componentes permite establecer diferentes niveles de desempeño en función de la complejidad de los procesos involucrados. Y, en efecto, PISA para este caso establece siete niveles, el más bajo se encuentra por debajo del nivel 1 donde se ubican estudiantes que no son capaces de realizar las tareas matemáticas más elementales; mientras que el más alto es el 6, que agrupa a los estudiantes capaces de conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones y en la modelación de situaciones de problemas complejos.

Como puede suponerse, la operacionalización de las competencias –o la planeación y diseño de programas bajo este enfoque– constituye un trabajo crucial que exige dominio teórico y pedagógico para impulsar la integración de sus componentes y objetivar los niveles de exigencia que corresponde a cada nivel educativo.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES.

La formación por competencias constituye un gran desafío, tal vez es por ello que genera tanta polémica y mucha resistencia. Exige modificar el diseño curricular, las prácticas de enseñanza y la evaluación, lo mismo que el rol del maestro. Desde este enfoque, la educación debe centrarse en el aprendizaje, el cual debe organizarse de una manera radicalmente diferente.

Estar en sintonía con las innovaciones educativas no es una tarea sencilla y ante ésta deben evitarse dos obstáculos decisivos: la improvisación, que esconde el vacío conceptual y el fundamento pedagógico, y la exhaustividad, que pudiera entorpecer el avance eficaz sobre factores prioritarios de la formación.

Si asumimos un concepto para este término como el que hemos manejado en este texto, podríamos decir que nos acerca a una educación integral en la que tienen su peso específico los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores y donde se estimula al estudiante a desempeñar tareas reales, con significado, y no sólo ejercicios hipotéticos.

Sin embargo, no todos los que estamos interesados en este debate partimos de las mismas premisas. Por tanto, reitero la necesidad de develar nuestros prejuicios, buscar fundamentos teóricos y animar un debate serio y profundo que nos permita encontrar las mejores alternativas para mejorar la educación de nuestro país, más allá de que sean modas educativas o no.

### REFERENCIAS

- [1] González, J. y Wagenaar, R. (ed.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase uno*, Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen, 338pp. [En línea] Disponible en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf), consultada: enero 28 de 2009.
- [2] Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*, México: Calidad educativa consultores, p. 240.
- [3] Malpica, M. (1997). “El punto de vista pedagógico”, en Argüelles, A. (comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: SEP/LIMUSA/CONALEP/CNCCL, pp. 123-140.

- [4] Hager, P. y Beckett, D. (1997). "Bases filosóficas del concepto integrado de competencias", en Argüelles, A. (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: SEP/LIMUSA/CONALEP/CNCCL, pp. 289-318.
- [5] Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). "Competencias laborales: tema clave de la articulación educación-trabajo". *Educación y trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*. Buenos Aires, año 6, no. 2, pp. 2-5.
- [6] Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar por competencias.*, Barcelona, España: Graó, p. 37.
- [7] OCDE (2004). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. [En línea] Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>, consultada: febrero 19 de 2009.
- [8] INEE (2005). *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*, México. [En línea] Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3648&Itemid=1051](http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3648&Itemid=1051), consultada: marzo 8 de 2009.
- [9] Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago, Chile: Dolmen.
- [10] Beckers citado en Méndez, A. y X. Roegiers (2005). "Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias", memoria de DEA en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. [En línea] Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>, consultada: septiembre 25 de 2007.
- [11] Tobón, S. (2006). "El enfoque complejo de las competencias", *Revista Internacional Magisterio Colombia*, año 4, no. 22, septiembre-octubre. [En línea] Disponible en: [http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com\\_content&task=view&id=236&Itemid=1](http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=236&Itemid=1), consultada: septiembre 20 de 2007.
- [12] Subsecretaría de Educación Básica. (2006). Plan de estudios 2006. Reforma de la Educación Secundaria. México: SEB, p. 11.
- [13] Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). Competencias genéricas y perfil del egresado de la educación Media Superior. México: SEMS, p. 11.
- [14] Méndez, A. y Roegiers, X. (2005). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias., *Memoria de DEA en Ciencias de la Educación*, Facultad de Educación, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, p. 9. [En línea] Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>, consultada: septiembre 25 de 2007.
- [15] Novick, M.; Bartolomé, M.; Buceta, M.; Miravalle, M. y González, C. (1998). Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales. Montevideo: Cinterfor, 68pp.