



100 UNAM
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y REFERENCIAS EDUCATIVAS

Consejo Académico del Bachillerato
Comisión Permanente de Difusión

Compendio de reseñas en apoyo a la docencia
Volumen II

Nuevas tendencias en la educación
Enfoque por competencias



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO
COMISIÓN PERMANENTE DE DIFUSIÓN

COMPENDIO DE RESEÑAS EN APOYO A LA DOCENCIA
VOLUMEN II

**NUEVAS TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN
ENFOQUE POR COMPETENCIAS**



Coordinación

Lidia Ortega González
Consuelo Arce Ortiz
Esther Galindo Rivero

Diseño de Portada

Nora Eréndira Allier Ondarza

Integración y Apoyo Técnico

José Eulalio Pérez Pérez

Primera Edición Marzo de 2011

D.R. ® Universidad Nacional Autónoma de México

Consejo Académico del Bachillerato

Cd. Universitaria, México, D.F.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio sin la autorización escrita del autor de los derechos patrimoniales.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Barzana García
Secretario General

Lic. Enrique del Val Blanco
Secretario Administrativo

Mtro. Javier de la Fuente Hernández
Secretario de Desarrollo Institucional

MC. Ramiro Jesús Sandoval
Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social

CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO

Lidia Ortega González
Coordinadora

Patricia Rosas Becerril
Secretaria General

Víctor Francisco Rodríguez Pérez
Secretario Técnico

María Concepción Valdés Parra
Secretaria Auxiliar

Consuelo Arce Ortiz
Esther Galindo Rivero
Asesoras académicas

RESPONSABLES DE LA PUBLICACIÓN

Integrantes e invitados de la Comisión Permanente de Difusión

Consejeros académicos profesores

Lilia Bertha Alfaro Martínez
Nora Eréndira Allier Ondarza
José Octavio Galván Ruiz
Sandra Patricia Oviedo García
Raúl Peña Garza
Esther Guadalupe Pineda Méndez
María de Lourdes Valenzuela Ramos
Lucio Arreola González (marzo de 2007 a junio de 2009)
Abenamar René Nájera y Corvera (febrero de 2007 a agosto de 2009)
Felipe de Jesús Patiño Santander (agosto de 2004 a junio de 2009)

Consejeros académicos alumnos

Reyna Sarahí Hernández Chávez
Silvia Hernández Rodríguez
Ana Lilia Orocio Girón
Sury Phillips Arzate

Consejeros representantes de los consejos académicos de área

Julio Javier Martinell Benito
Natalia Elvira De la Torre Aceves
Gabriel Hernández Valdivia

Invitados especiales

Marco Antonio Labra Ramírez
Ismael Antonio Colmenares Maguregui

Oficina de la Coordinación

Lidia Ortega González
Consuelo Arce Ortiz
Esther Galindo Rivero
José Ignacio Martínez Guerrero (Revisor externo)
Roberto Villamil Pérez (Revisor externo)
María Cristina Carmona y Zúñiga (febrero a diciembre de 2008)
Angélica Galnares Campos (febrero de 2009 a agosto de 2010)
Alejandro Martínez Pérez (agosto de 2007 a julio de 2010)

ÍNDICE

Presentación	1
I. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	
Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz	13
Las competencias en la educación. Un balance. Responsables de la reseña: María de Lourdes Valenzuela Ramos y Alejandro Martínez Pérez	23
Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz	29
Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad. Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz	41
Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez	51
11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Responsables de la reseña: Angélica Galnares Campos, Lidia Ortega González, Consuelo Arce Ortiz y Esther Galindo Rivero	59
Construir competencias desde la escuela. Responsables de la reseña: Alejandro Martínez Pérez, José Alberto Gasca Salas y María del Carmen Crispín Martínez	67
Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. Responsables de la reseña: Octavio Galván Ruiz y Consuelo Arce Ortiz	77
Referencias bibliográficas	81
II. UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	
Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Responsable de la reseña: Lidia Ortega González	85
El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Responsables de la reseña: María de Lourdes Valenzuela Ramos y Consuelo Arce Ortiz	93
Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz	97
Referencias bibliográficas	104
III. COMPETENCIAS DOCENTES	
Diez competencias para enseñar. Responsable de la reseña: Angélica Galnares Campos	107
Planeación y evaluación basadas en competencias: Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez	113

Las competencias del profesorado para la acción tutorial.	
Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez	119
Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.	
Responsables de la reseña: Lucio Arreola González y Esther Galindo Rivero	125
Referencias bibliográficas	131
IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPO	
Las competencias argumentativas. La visión desde la educación.	
Responsables de la reseña: Lilia Bertha Alfaro Martínez y Esther Galindo Rivero	135
Las siete competencias básicas para educar en valores.	
Responsable de la reseña: María Cristina Carmona y Zúñiga y Esther Galindo Rivero	139
Educación por competencias: inicio del debate.	
Responsables de la reseña: Felipe de Jesús Patiño Santander y Consuelo Arce Ortiz	145
Competencias en educación musical.	
Responsables de la reseña: Ismael A. Colmenares Maguregui y Alejandro Martínez Pérez	155
Formación en competencias y certificación profesional.	
Responsables de la reseña: Abenamar René Nájera y Corvera y Esther Galindo Rivero	161
Referencias bibliográficas	167
V. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)	
Las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	
Responsable de la reseña: Esther Galindo Rivero	171
ACUERDOS Y CONTROVERSIAS. RESUMEN DE IDEAS CENTRALES DE LOS AUTORES	
Responsables: Lidia Ortega González y Consuelo Arce Ortiz	181
PARA SABER MÁS SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS	195
Glosario de Abreviaturas	199

PRESENTACIÓN

Desde su creación, el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) se constituyó como un espacio de reflexión que privilegia para el intercambio de ideas y como un foro para la discusión de propuestas innovadoras en el campo de la educación; en particular de aquellas vinculadas y con potencial para incidir de manera favorable en la vida académica del bachillerato.

Por acuerdo del pleno del CAB, la Comisión Permanente de Difusión asumió en 2007 la tarea de conocer y analizar las nuevas tendencias y enfoques educativos, y de compartir esta información con las comunidades docentes de la ENP y el CCH a través de la publicación de compendios de reseñas elaborados a partir de las lecturas de la bibliografía más actualizada, realizadas por los consejeros.

El primero, publicado en 2008, incluyó 18 obras relativas a la planeación didáctica y el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Estos temas se consideraron de relevancia en virtud de que la docencia es una actividad intencional que requiere de preparación específica y apoyo para su desarrollo.

En esta ocasión, dado el auge mundial del enfoque por competencias, su complejidad y sus implicaciones, la Comisión consideró que desde una posición crítica inherente a la UNAM, no era pertinente rechazar sin conocer o aceptar sin analizar este enfoque adoptado en muchos países como eje de sus políticas educativas y sus modelos curriculares; y en cambio si era importante contribuir al conocimiento, la reflexión y al debate de dicho enfoque, razón por la cual en este segundo compendio se aborda esta temática.

En México el tránsito oficial hacia el enfoque por competencias se inició en 2001 para la educación obligatoria, y en 2008 para el nivel medio superior, con la publicación en el Diario Oficial de la Federación del Acuerdo 442 por el que la Secretaría de Educación Pública establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que tiene como uno de sus ejes el enfoque por competencias.

Es importante señalar que la UNAM¹ no solicitó su ingreso al SNB, al no considerar necesario ni conveniente sujetar sus modelos educativos, planes de estudio o programas a una sola tendencia educativa, y se reserva el derecho de establecer sus propios mecanismos de actualización y mejora, tarea que corresponde principalmente a sus órganos colegiados.

En este sentido, las lecturas seleccionadas y reseñadas más que pronunciarse a favor o en contra de este enfoque, se proponen contribuir a profundizar sobre su origen y trayectoria, así como reflexionar sobre las implicaciones de su adopción en ámbitos como la formación docente, las estrategias para el aprendizaje o la inserción, en su caso, en la visión educativa del bachillerato de la UNAM, cuyo objetivo es la formación de universitarios desde una visión nacional y pública.

En los primeros acercamientos al enfoque por competencias se tuvo la impresión de que se trataba de una propuesta inacabada, con un débil fundamento teórico y empírico, e insuficiencias en los planteamientos para su desarrollo y evaluación, lo que llevó a cuestionar seriamente su potencial para contribuir a resolver por sí mismo el problema universal de programas escolares sobrecargados y desfasados de las necesidades sociales reales de los alumnos; y unirse a la preocupación de que estuviera orientado a regular lo educativo desde intereses más bien económicos al promover la capacitación más que la formación de los alumnos.

¹Comunicado del Rector del 25 de marzo el 2009.

Cabía preguntarse por las razones de la innegable expansión del enfoque a nivel mundial, a pesar de las escasas evidencias de su eficacia para responder de mejor manera a la formación que requieren los alumnos. Parecía que muchos abogaban a su favor por obligación –al ser impuesto desde los gobiernos–, por temor a quedar rezagados o por ser víctimas de la mercadotecnia. Pero también quedaba claro que no pocos se adherían a él convencidos de sus ventajas y potenciales contribuciones al aprendizaje.

¿Qué argumentos se esgrimieron en los inicios del debate para resistir o abrazar este enfoque en ausencia de evidencias para sustentar una u otra posición? Sobre estos puntos tratan las lecturas.

Así, el propósito de este compendio es ofrecer un primer acercamiento al estudio reflexivo y crítico del enfoque por competencias, que haga posible ubicar el contexto en el que surge el interés por emplearlo en el ámbito educativo. Para ello, los lectores del compendio tendrán acceso, de forma rápida y abreviada, a la identificación de los factores que se han privilegiado para sustentar y adoptar el enfoque por competencias, y al conocimiento de las controversias, de diversas y/o erróneas interpretaciones del enfoque y de cómo se ha orientado su implementación.

ETAPAS EN LA ELABORACION DEL COMPENDIO

El tiempo que invirtió la Comisión en elaborar este compendio puede dividirse en tres etapas.

Primera etapa: Los expertos

La tarea inició con la invitación a expertos en el tema, tanto de la UNAM como de otras instituciones, como Concepción Barrón Tirado (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM), Celia Díaz Argüero (Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM), Benilde García Cabrero (Facultad de Psicología, UNAM), Mario Rueda Beltrán (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM), Daniel Gómez Ramírez (Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, y Benemérita Escuela Nacional de Maestros) y Laura Frade Rubio (asesora de la Secretaría de Educación Pública), quienes presentaron sus puntos de vista sobre el enfoque por competencias a los consejeros académicos. De estas aportaciones se pudo apreciar que:

- El interés por las competencias se manifiesta a partir de la necesidad, identificada por organismos internacionales, de proporcionar educación para todos en un marco de equidad.
- Para definir su instrumentación primero hay que dar respuestas a las preguntas ¿cómo se enseña?, ¿cómo se aprende? y ¿cómo se evalúa?.
- El diseño de planes de estudio basados en este enfoque requiere modificaciones importantes en la estructura institucional, y una reflexión profunda sobre el proyecto educativo y la propuesta didáctica.
- No hay acuerdo universal en la ideología, la concepción educativa ni el modelo teórico que subyace al enfoque, lo que dificulta la coherencia interna de las diversas propuestas.
- Las innovaciones educativas requieren tiempo para su implementación, evaluación y eventual corrección o ajuste.

También se hizo evidente que el enfoque brinda la oportunidad para reflexionar sobre lo que es esencial que se aprenda en un nivel educativo; la vinculación entre la preparación

que ofrece la escuela y las demandas sociales y laborales; las políticas que orientan la toma de decisiones educativas; así como la pertinencia de proponer cambios apresurados o no sustentados en la identificación de necesidades y la evaluación de resultados.

Segunda etapa: Revisión de la literatura y selección de lecturas

En seguida se realizó la revisión exploratoria de 117 títulos de la literatura relacionada con el enfoque por competencias a la que se tuvo acceso en el año 2008. En el primer filtro se descartaron los textos que, a pesar de que en el título aparecía el término competencias, no abordaban esta temática; los que en la edición revisada únicamente cambiaron términos como habilidades o estrategias por competencias; y los que eran muy generales y poco relevantes para los intereses de la Comisión.

Se seleccionaron 20 títulos por considerar que darían cuenta de las inquietudes despertadas en los integrantes de la Comisión a partir de sus primeras aproximaciones al conocimiento del enfoque y/o por las charlas de los expertos: pluralidad de significados del término, diversidad en la categorización y clasificación de las competencias; condiciones para su implementación en distintos niveles educativos; grado de atención a las demandas de organismos internacionales; evaluación y resultados de su puesta en acción.

Por ser de particular interés para México, se convino incluir el Acuerdo 442 de la Secretaría de Educación Pública, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato que tiene como uno de sus ejes el enfoque por competencias.

Es necesario señalar que los textos seleccionados son de la autoría de docentes e investigadores considerados expertos en el área de educación en general, y en el enfoque por competencias en particular; de hecho, los documentos revisados y otros que versan sobre el tema, tienen abundantes referencias cruzadas de estos autores, y las instituciones educativas de sus países han solicitado sus servicios como diseñadores de las propuestas curriculares por competencias o como asesores para su implantación.

Tercera etapa: elaboración de las reseñas

Para que las lecturas permitieran dar respuesta a las interrogantes e incógnitas generadas hasta ese momento, la Comisión propuso buscar en los textos, elementos que hicieran posible aclarar el concepto de competencias y la pluralidad de significados que implica; identificar los criterios, intenciones y aplicaciones de las diversas clasificaciones de éstas; examinar la adecuación de las propuestas del uso de competencias en los distintos niveles educativos, su implementación, resultados, evaluación e identificación de dificultades y retos. Por esta razón no se siguió el orden de ideas presentado por los autores.

Los ejes que guiaron la lectura y la selección de información de los textos, y que dieron nombre a las secciones que componen las reseñas, fueron:

- Concepto de competencia: pluralidad de significados
- Clasificación de competencias
- Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar
- El ámbito de aplicación de las competencias
- Experiencias y retos del enfoque por competencias

Cabe señalar que no siempre fue posible identificar en los libros la información suficiente que permitiera cubrir todas las secciones señaladas.

Una vez elaboradas las reseñas, con base en su contenido, se agruparon en cinco grandes apartados:

- I. Las competencias en el ámbito educativo
- II. Una visión crítica sobre el enfoque por competencias
- III. Competencias docentes
- IV. Intentos de instrumentación de las competencias en diversos campos
- V. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

LAS RESEÑAS

I. Las competencias en el ámbito educativo. En este apartado se incluyen ocho obras en las que se revisa cómo llegó la noción de competencias a las instituciones educativas, las razones esgrimidas por éstas y por sectores políticos y económicos para su empleo en educación, las inconsistencias entre el discurso oficial y algunos intentos de su implementación, así como diversas propuestas para adoptarlo.

Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida (Rychen y Salganik, 2004), y *Las competencias en la educación. Un balance* (Denyer y cols., 2007), son documentos a partir de los cuales se difundió la adopción abierta del enfoque por competencias en el terreno de la educación. En el primero se presentan los resultados del ampliamente referido estudio “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos teóricos y Conceptuales” (Proyecto DeSeCo), desarrollado bajo los auspicios de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y los debates y controversias sobre la factibilidad de aceptar competencias clave universales. Llama la atención la diversidad en tipo y generalidad de las competencias identificadas como clave por los distintos grupos de trabajo involucrados y su insistente cuestionamiento sobre la pertinencia, universalidad y temporalidad de éstas; también, la impresión de que el impulso principal a la definición y adopción de las competencias proviene del sector económico y de los empleadores.

El segundo texto mencionado contiene reflexiones, cuestionamientos y análisis muy interesantes sobre las diferentes formas de comprender la demanda de las autoridades educativas de la Comunidad Francesa de Bélgica para la adopción del enfoque, las distintas concepciones y actuaciones generadas, y la necesidad de revisar los resultados y elaborar propuestas de ajuste.

Por otro lado, *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (Tobón, 2007), y *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad* (Tobón, 2006), reúnen una amplia y crítica revisión del uso del concepto de competencias en educación superior, de sus orígenes y pertinencia en el ámbito educativo, en el diseño del currículo y en la evaluación. Destacan la adecuación y uso de la noción de competencias para atender intenciones políticas más que educativas y las inconsistencias que esto ha generado en la actuación de las instituciones de educación superior colombianas; y proponen una forma de atender las necesidades educativas y entender el diseño curricular por competencias para que su empleo propicie el desarrollo integral del individuo y no sólo dé respuesta a intereses económicos.

Para quien esté interesado en el enfoque educativo por competencias, el texto *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros* (Escamilla, 2008), proporciona elementos para la aplicación del enfoque, así como propuestas específicas y operativas que pueden ayudar a definir y tomar alternativas. El trabajo trata de fundamentar teóricamente el aprendizaje significativo y asume una posición favorable para la transformación sustancial de la educación a través del enfoque por competencias..

En *11 ideas clave para aprender y enseñar competencias* (Zabala y Arnau, 2008), se plantea que el término «competencia» nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional y que las éstas siempre implican conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes, por lo que los fines de la educación en competencias son el pleno desarrollo de la persona. De la misma manera señala que las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional; que los profesores han de enseñarlas a partir de situaciones y problemas reales y que evaluarla simplifica considerar procesos en la resolución de situaciones problema, más que conocimientos.

Por su parte, *Construir competencias desde la escuela* (Perrenaud, 2008) sugiere ejemplos, actividades o alternativas para favorecer la adopción del enfoque por competencias en la educación básica. El autor lo presenta desde una visión crítica que permite analizar algunos temas relacionados con su aplicación en el contexto escolar. Señala que el sistema de enseñanza se encuentra “atrapado” en una tensión entre dos polos: aquellos que quieren transmitir la cultura y los conocimientos en sí mismos, y aquellos que quieren ligarlos con las prácticas sociales. Por ello, considerar este enfoque en la etapa escolar requiere un cambio de fondo en las instituciones educativas, comenzando por la formación del docente, quien debe actuar para permitir que el alumno use los conocimientos de forma razonada y consciente, al tiempo que desarrolla sus capacidades intelectuales y competencias prácticas.

Por último, *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes* (Argudín, 2005), es un ejemplo de cómo el apresuramiento en la presentación de un enfoque para su instrumentación en el aula lleva el riesgo de una sobre simplificación de éste, así como a errores y confusiones en su aplicación.

II. Una visión crítica sobre el enfoque por competencias. En el segundo apartado se ofrecen las reseñas de los textos *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (Barnett, 1994), “*El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*” (Díaz Barriga, 2006), y “*Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*” (Coll y Martín, 2006), los cuales abordan las competencias con una perspectiva crítica y destacan la necesidad de una profunda transformación en educación para su adecuada instrumentación.

El libro de Barnett, si bien fue escrito hace más de 15 años, ofrece elementos desde una óptica más amplia que la estrictamente pedagógica. El autor señala aspectos ausentes en el debate sobre competencias como el de la comprensión, concepto fundamental e irreductible, pues permite una visión global, atenta a los significados ocultos, a los errores, debilidades y omisiones, y descripciones alternativas. Una de las tareas de los profesores en el nivel medio superior es ayudar a los alumnos a comprender, a saber que existen modos alternativos de comprender una cuestión o de abordar una tarea compleja. Este autor insiste en que es vital tener en la sociedad una institución en la cual los resultados obtenidos contengan importantes elementos de incertidumbre, capaces de desafiar las comprensiones convencionales, sin importar los resultados habituales o frecuentes. También plantea que las universidades deben alentar a los alumnos para que adopten perspectivas de largo alcance, permitirles comprender el conocimiento como una institución social que puede cambiar, en lugar de entenderlo como un *corpus* determinado de datos e información.

Los ensayos de Díaz Barriga y Coll y Martín plantean cuestionamientos y análisis interesantes sobre los retos y posibilidades reales del enfoque por competencias que pueden ser una valiosa guía para los encargados de diseño curricular y elaboración de planes y programas de estudio en la toma de decisiones de planeación y evaluación.

También pueden ser una ayuda para que los profesores que estén dispuestos a reflexionar sobre ellos tengan la posibilidad de mejorar su actividad docente.

III. Competencias docentes. El tercer apartado está integrado por los libros: *Diez competencias para enseñar* (Perrenaud, 2007), *Planeación y evaluación basadas en competencias: Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado* (Cázares y Cuevas, 2007), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial* (Comellas y cols., 2002), y *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Cano, 2005), los cuales ofrecen, con diferente grado de generalidad y pertinencia, elementos de formación docente para que los profesores trabajen en el aula con el enfoque por competencias.

El segundo libro de Perrenaud que presentamos, propone una modificación profunda de las prácticas educativas tradicionales con base en el enfoque por competencias, lo que provoca que, al ir leyendo, el profesor reflexione sobre su propia experiencia docente.

Por su parte, Cázares y Cuevas presentan un formato de texto interesante, en tanto que cada capítulo abre con preguntas detonadoras acerca del ámbito escolar, educativo y hasta político, que dan pie a la crítica social. Ofrecen también ventajas en el tratamiento de cada tema al incluir actividades de reflexión, cuestionamientos sobre las actividades y conceptos planteados, y sistematización de procedimientos.

El texto de Comellas y cols. es recomendable para profesores que comienzan su actividad tutorial, y brinda elementos para que puedan plantear de manera sistemática su actividad académica y sus relaciones con los alumnos, con la organización y algunos conceptos de interés particular. Es una oportunidad para ampliar los conocimientos y estrategias que se pueden desarrollar en las tareas de la actividad tutorial, inclusive para formar equipos de trabajo que mejoren su desempeño académico.

La finalidad de la guía de Cano es fomentar en el profesor el hábito de sistematizar su reflexión para evitar que sus acciones estén basadas en impresiones e intuiciones personales, así como facilitar la evaluación de su propia práctica. La guía toma en cuenta tres momentos del trabajo del profesor: preparación, realización y evaluación, e incluye indicadores que pueden considerarse para la auto evaluación en cada una de las fases planeadas en el proceso. La autora presenta estrategias didácticas dinámicas y participativas que promueven un aprendizaje significativo en los profesores y relativas a las competencias que exige la práctica docente cotidiana en el aula. La obra puede ser el detonante para la reflexión del que hacer del profesor en el aula y del interés por superarse. Es un libro de aplicación para lograr cambios en la escuela.

IV. Intentos de instrumentación de las competencias en diversos campos. El cuarto apartado está compuesto por cinco obras de autores que concentran sus esfuerzos en adaptar el enfoque por competencias a temáticas particulares. En los libros *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación* (De Zubiría-Samper, 2006) y *Las siete competencias básicas para educar en valores* (Martín y Puig, 2007), se aborda la definición de conceptos asociados a competencias especiales y la necesidad de enseñar o desarrollar habilidades argumentativas y valores de utilidad para la escuela y la vida; y los artículos de las revistas *Iber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* ("Educar por competencias: inicio del debate", 2007), *Eufonia. Didáctica de la música* ("Competencias en educación musical", 2007), y del libro *Formación en competencias y certificación profesional* (Valle Flores y cols., 2000), presentan la adaptación de las competencias a sus áreas.

De Zubiría-Samper emplea en su obra un lenguaje claro y un sólido marco de referencia. Contiene gran cantidad de ejemplos mediante los cuales explica cómo aplicar las reglas

argumentativas, además de apoyarse con esquemas y diagramas; y al final de cada capítulo ofrece una evaluación basada en competencias argumentativas para estimar el grado de comprensión de la información presentada.

La obra de Martín y Puig no aborda el tema únicamente desde el punto de vista teórico. Las actividades propuestas son sencillas pero realmente ayudan a reflexionar y orientan su puesta en práctica; además, pueden ser trasladadas al trabajo en el aula. Con respecto a la comprensión del enfoque por competencias, el manual ofrece a los profesores la posibilidad de contrastar su práctica con las sugerencias e ideas para mejorar su trabajo docente y enseñara los alumnos a vivir mejor.

En la monografía “*Educación por competencias: inicio del debate*” se inicia un amplio debate en relación con el currículo por competencias y sus aplicaciones en los centros educativos. Puede ser de gran utilidad a docentes que tengan interés por conocer en detalle el currículo por competencias y, de manera más específica, a profesores de las asignaturas de historia, geografía y ciencias sociales.

Los artículos sobre “*Competencias en educación musical*”, contenidos en la revista *Eufonía*, tienen como eje la educación y la enseñanza musical. El contenido de los ensayos es novedoso y sirve para las personas y maestros que tienen conocimientos previos de las competencias.

En el texto coordinado por Valle Flores, el artículo “Formación Docente y educación basada en competencias” de Díaz Barriga y Rigo es muy relevante, ya que no se limita a abordar el tema desde la perspectiva de las competencias profesionales y laborales; toca la formación de profesores en el marco del enfoque por competencias que es un asunto de gran actualidad, si consideramos las recientes reformas en la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Media Superior.

V. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La RIEMS, como toda reforma educativa elaborada por expertos, enfrenta el reto de aterrizar de la mejor manera el enfoque por competencias en las prácticas cotidianas del salón de clase. Este enfoque requiere una organización de los planes de estudio totalmente diferente a la tradicional y que los profesores se formen en él, comprendan su lógica y se muestren abiertos a los cambios pedagógicos; también requiere de muchos apoyos didácticos y tecnológicos que un gran número de instituciones no tienen.

En lo declarativo, no podemos estar en desacuerdo con las once competencias genéricas que conforman el perfil del egresado del nivel medio superior, pero es muy importante realizar un análisis profundo de este enfoque para convencernos de manera informada de sus aportaciones y de sus limitaciones, de tal manera que si lo retomamos estemos preparados para llevarlo a cabo y para que no se convierta en una moda mal ejecutada que venga a aumentar las dificultades que enfrentamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestro objetivo siempre ha de ser mejorar nuestra práctica docente y la formación de nuestros alumnos en el marco de las nuevas necesidades sociales que ha traído el nuevo siglo.

ACUERDOS Y CONTROVERSIAS, RESUMEN DE IDEAS CENTRALES DE LOS AUTORES

Con el propósito de concentrar las respuestas a las inquietudes originales de la Comisión, se seleccionaron e integraron las ideas principales de las reseñas en un documento que, en sí mismo, aporta elementos para brindar una idea panorámica de los contenidos de este compendio en cuanto a:

- el contexto en el que surge el interés por las competencias en educación;

- las dificultades en su conceptualización y aplicación, y las propuestas para atenderlas;
- las perspectivas o enfoques sobre las competencias y las expectativas e interpretaciones que propician;
- la discusión sobre la pertinencia del enfoque en los distintos niveles educativos; y,
- los retos para su adopción y las condiciones que, de acuerdo con los autores, ha de cumplir este enfoque para tener posibilidades de éxito en el ámbito educativo.

De esta manera, se concluye con una visión global de los temas que dieron título a las secciones que componen las reseñas, la cual facilita la identificación de los planteamientos y puntos de vista que hacen que continúe el debate sobre el enfoque por competencias.

PALABRAS FINALES

Como puede observarse en el *cuadro1*, la novedad y complejidad del enfoque hace que se aprecie, en general, la ausencia de un concepto unificado de competencias. De la misma manera, encontramos una multiplicidad de componentes involucrados en las competencias y dificultades asociadas al diseño curricular basado en este enfoque.

Si bien las lecturas iniciales sorprendieron por las inconsistencias y confusiones a que daban lugar las muy diversas definiciones, categorizaciones y agrupaciones de las competencias; de conclusiones derivadas de aplicaciones incipientes, resultados parciales o sin ninguna experiencia; de cómo se citaban como acabadas obras en las que los mismos autores señalaban dificultades e insuficiencias; en algunos textos se identificaron intentos serios por fundamentar el concepto desde una perspectiva educativa y algunas sugerencias interesantes para la aplicación de este enfoque en el aula.

El enfoque por competencias ha traído a la mesa de discusión temas tales como los fines de la educación media superior, las estrategias didácticas, la importancia de la planeación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y ha estimulado la reflexión sobre lo que queremos que los alumnos aprendan, el cómo y el para qué.

Cabe señalar que este trabajo lo inició la Comisión Permanente de Difusión en 2008 y desde entonces se han publicado decenas si no es que cientos de obras sobre él, por lo que en el penúltimo apartado de este compendio, bajo el título “Para saber más sobre el enfoque por competencias”, se incluye información sobre obras de publicación más reciente, que pueden aportar nuevos elementos para la comprensión de este enfoque, organizadas tomando en consideración su actualidad y su potencial contribución a satisfacer los intereses originales de la Comisión.

Conocer y entender diversas opciones educativas ofrece la posibilidad de comprender y mejorar nuestra docencia, por lo que esperamos que esta publicación genere en los profesores de nuestro bachillerato la inquietud de leer y compartir conocimientos acerca de nuevas tendencias en educación.

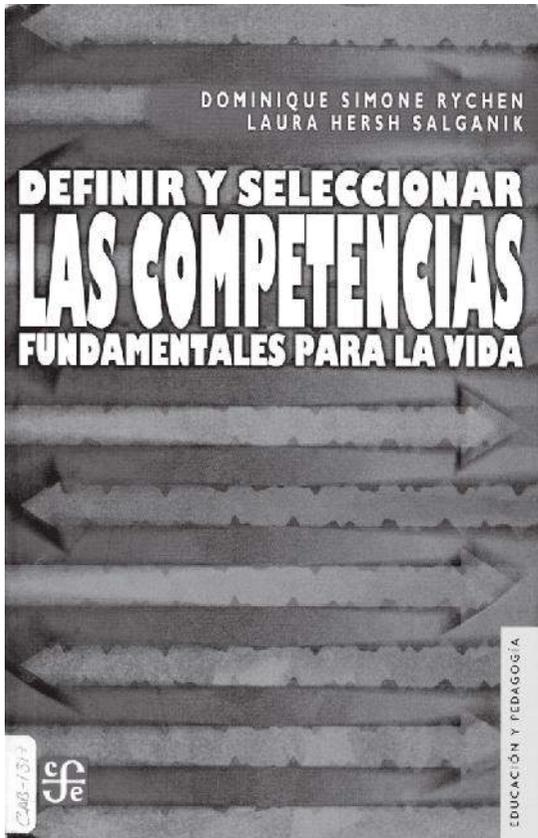
La Coordinación del Consejo Académico del Bachillerato

Cuadro 1
CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO
COMISIÓN PERMANENTE DE DIFUSIÓN

Compendio de reseñas en apoyo a la docencia. Volumen II. Nuevas tendencias en la educación
Enfoque por competencias

ASPECTOS DE INTERÉS PARA LA ANTOLOGÍA QUE SE ABORDAN EN LA LECTURA ¿Qué nos dicen los autores sobre?	Kycheh, 2004	Il enyer, 2007	Tobón, 2007	Tobón, 2006	Escamilla, 2008	Zahala, 2008	Perrnaud, 2008	Argüín, 2006	Barnett, 2004	Díaz Barquero, 2006	Call y Martín, 2006	Perrnaud, 2009	Lázaro, 2007	Comellas, 2002	Canó, 2005	De Zubirá, 2006	Martín, 2007	Iber, 2007	Ayrtregui, 2000	Valle Flores, 2000	RiEMS, 2008	
El concepto de competencia:	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Definen el concepto?																						
No lo definen, ¿puede inferirse del contenido?																						
¿El concepto adoptado es consistente a lo largo de la obra?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Se confunde su uso con otros conceptos?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
La pluralidad de significados del concepto de competencia:																						
¿Presentan distintas definiciones de competencias?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Comentan o reflexionan sobre la polisemia del concepto?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Clasificación de competencias:																						
¿Presentan una o varias clasificaciones de competencias?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Las clasificaciones se ajustan al proyecto DeSeCo?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Usan otros criterios de clasificación?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Argumentan sobre la pertinencia de alguna clasificación?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
La idoneidad o no del enfoque por competencias:																						
¿Analizan la conveniencia de este enfoque en la educación?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿En general o para un nivel educativo particular?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Aportan argumentos al respecto?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
El ámbito de aplicación de las competencias:																						
¿Algun nivel educativo?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Formación para el trabajo?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿El nivel bachillerato?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Condiciones o formas para implantar el enfoque:																						
¿Informan alguna experiencia de implantación del enfoque?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Describen condiciones y metodología empleada en la implantación?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Presentan resultados y un análisis de los mismos?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Identifican ventajas, inconvenientes o dificultades?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Conclusiones																						
¿Se incluyen comentarios o reflexiones del autor?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
¿Plantean retos o factores favorables?	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

I. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO



Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 420 pp. Traducción de la primera edición en inglés, 2001.

CONTENIDO

Introducción/ Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico/ Definición y selección de competencias: reflexiones históricas sobre el caso del IQ/ Concepto de competencia: una aclaración conceptual/ Competencias para una buena vida y una buena sociedad/ La ambigüedad, la autonomía y la actuación: retos psicológicos para la nueva competencia/ La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso/ Competencias clave fundamentales para el éxito económico/ Competencias y educación: diversidad contextual/ Terreno común de los comentarios académicos/ Competencias clave desde el punto de vista de la práctica y de la política/ Conclusiones generales.

Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz

INTRODUCCIÓN

Bajo los auspicios de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se desarrolló el estudio “Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (Proyecto DeSeCo), con el propósito de elaborar categorías y criterios significativos para desarrollar un marco a partir del cual fuera posible la construcción de competencias clave, es decir, las competencias humanas más importantes para que los individuos pueda llevar una vida exitosa y responsable(pág. 27).

El libro reúne las aportaciones de 21 académicos formados en diferentes campos, todos ellos responsables en algún momento de organismos o dependencias nacionales o internacionales relacionadas principalmente con la educación y la economía. El contenido es interesante sobre todo por presentar los riesgos de la definición de estándares, definiciones y determinación de competencias desde distintos puntos de vista (filosófico, sociopsicológico, sociológico, económico y antropológico), y por las reflexiones desde diferentes contextos profesionales sobre las competencias clave propuestas.

Concepto de competencias

Franz E. Weinert, autor del capítulo III. *Concepto de competencia: Una aclaración conceptual*, afirma que “durante las últimas décadas, la competencia se ha convertido en un

término de moda con un significado vago no sólo en el uso público, sino también en diversas ciencias sociales” (pág. 95), por lo que renuncia a dar una definición única y asume un enfoque pragmático para el uso del concepto que le permita trabajar con él: 1) el concepto de competencia debe usarse sólo para hacer referencia a los prerrequisitos necesarios de los que dispone un individuo o un grupo con el fin de cumplir satisfactoriamente exigencias complejas. Estas exigencias definen la estructura de las competencias; 2) las competencias por lo general implican sistemas de acción complejos que abarcan no sólo conocimientos y habilidades, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas y la autorregulación efectiva de estas competencias (págs. 34 y 123).

La pluralidad de significados del concepto de competencias

A partir de la diversidad de significados otorgados al concepto de competencia y de los múltiples usos del término, Weinert afirma que “no hay una base teórica para una definición o clasificación a partir del aparentemente infinito inventario de maneras en las que se emplea el término *competencia*” (pág. 96).

Por un lado, las palabras que el diccionario relaciona con competencias son: capacidad, eficiencia, dominio y habilidad; mientras que desde sus raíces latinas también puede significar conocimiento y responsabilidad. En disciplinas como filosofía, psicología, lingüística, sociología, ciencia política y economía “se interpreta a la competencia como un sistema bastante especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar una meta específica” (pág. 94), y se aplica tanto a disposiciones individuales, como a la distribución de éstas dentro de un grupo social o una institución.

Además, “aunque el término *competencia* se emplea para hacer referencia tanto a individuos que logran metas altas como a grupos sociales exitosos que dominan tareas específicas y alcanzan objetivos importantes, al mismo tiempo siempre se relaciona con las disposiciones de aprendizaje necesarias con las que los individuos o miembros de grupos sociales cuentan y que deben usarse para resolver problemas difíciles” (pág. 95).

En su revisión Weinert presenta siete maneras diferentes en las que se ha definido, descrito o interpretado teóricamente la competencia, que pueden agruparse en categorías que destacan aspectos cognitivos, de motivación o de acción. El concepto de competencia clave no es menos vago o ambiguo que el de competencia. El término por lo general se refiere a competencias multifuncionales y transdisciplinarias útiles para lograr muchas metas importantes, para dominar distintas tareas y para actuar en situaciones desconocidas. En los años recientes se han sugerido más de 650 diferentes competencias clave (pág. 105).

Clasificación de competencias

Este aspecto representa la parte medular del texto, pues su propósito fundamental es determinar las bases teóricas que permitan seleccionar o identificar un conjunto de competencias clave e indicadores para su evaluación, tarea asignada a distintos grupos de investigación. Dependiendo de la perspectiva con que se aborda la definición y selección de las competencias clave, se proponen las siguientes clasificaciones:

1. Perspectiva filosófica. Con base en la filosofía de la mente y la filosofía moral y social, Canto-Sperber y Dupuy consideran que las cinco competencias clave, o constelaciones de competencias, necesarias para una buena vida son: competencias para enfrentar la

complejidad, competencias perceptivas, competencias normativas, competencias cooperativas y competencias narrativas.

Estos autores plantean que “lograr una buena vida es difícil y exige una lucha constante contra la adversidad y el azar (...) Las competencias para una buena vida pueden ofrecer algunos recursos (en términos de actitudes, creencias, sentimientos) para enfrentar esta adversidad” (pág. 137). “Las competencias para una buena vida son habilidades generales cognitivas, y emocionales y disposiciones usadas en una variedad de situaciones (...) Son un resultado educativo, no un resultado escolar (...), se forman a través de la experiencia individual. Influyen sobre la forma de las expectativas, actitudes y esquemas de percepción. Dependen de los talentos y las disposiciones de logros del individuo (el lado objetivo de las competencias) y de la valoración personal de la habilidad y capacidad de cada quien (el lado subjetivo) (...) Incluyen una forma de competencia fundamental para la planeación, el monitoreo y evaluación de los resultados de las acciones de la persona, así como para el manejo y corrección de las mismas” (págs. 143-145).

También afirman que ninguna de estas competencias puede reducirse a un conocimiento teórico o propositivo, ni presuponen un grado de inteligencia cognitiva ni un nivel de educación muy altos. Afirman que constituyen las dimensiones de la inteligencia práctica (págs. 128-169). A lo largo de su presentación los autores utilizan los términos competencia, habilidad e inteligencia de manera indistinta o equivalente.

2. Perspectiva psicológica. Haste toma como base el conflicto entre la innovación y la continuidad, y propone cinco terrenos de competencias clave: competencia tecnológica, cómo tratar con la ambigüedad y la diversidad, cómo encontrar vínculos que sostengan a la comunidad, manejo de la motivación, la emoción y el deseo, y actuación y responsabilidad; y plantea que “el individuo <<competente>> es autosuficiente, puede enfocar su atención y planear, tiene sentido de responsabilidad, cree que uno puede lograr efectos y es capaz de comprometerse” (pág. 207). La autora afirma que estas características son fomentadas por las familias y las comunidades bien integradas y, con una perspectiva vigotskiana, que “las <<herramientas>> de la cultura y el lenguaje, así como las experiencias de interacción con el ambiente por medio de estas herramientas, son los mecanismos a través de los cuales se desarrolla la competencia...” (pág. 211).

3. Perspectiva sociológica. Perrenoud plantea que definir las competencias básicas no es un juego intelectual ni ideológicamente neutral y que, dependiendo de cómo se conciba a las competencias, se refuerzan o debilitan algunos conceptos de humanidad y sociedad (págs. 217-218). “Lo anterior lleva a la discusión a un nivel que, desde un principio, debe decirse que es político, filosófico y ético, tanto como científico” (pág. 219). El autor también afirma que “declarar algunas competencias como <<universales>> es favorecer a una parte del planeta y al estilo de vida de las sociedades privilegiadas” (pág. 221). En virtud de esta problemática, para su determinación de las competencias clave decide enfocarse en: 1. “actores comunes, la mujer o el hombre de la calle que hace su mayor esfuerzo para sobrevivir y vivir lo mejor posible, así como para conservar su *autonomía* sin afectar la de otros”, y 2. “las competencias que ellos necesitan para evitar ser abusados, aislados, dominados, excluidos o convertidos en víctimas impotentes de la miseria del mundo” (pág. 224); y concibe a las competencias transversales como aquellas que “*atravesan* varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas o educativas” (pág. 226).

Con este enfoque, Perrenoud propone ocho “competencias con el fin de no estar a la merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros actores:

1) Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo.

- 2) Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias.
- 3) Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
- 4) Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido.
- 5) Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
- 6) Poder manejar y resolver conflictos.
- 7) Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.
- 8) Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.” (págs. 230-231).

También afirma que la práctica reflexiva es un medio para adquirir estas competencias y autonomía, que “cada competencia necesita un desarrollo general de pensamiento crítico y de práctica reflexiva que tiene que contener la suma total del conocimiento formal e informal y de las experiencias de la vida” (pág. 257).

Lo anterior “significa que tomar en serio el desarrollo de competencias implica mucho más que alterar o ampliar un programa educativo. La evolución es interdependiente con un enfoque orientado a la competencia para la totalidad del *currículum*, con un cambio importante alumno-maestro y con el funcionamiento de las instituciones educativa y las clases hacia un tipo de educación <<autogobernada>> con conocimientos fuera del salón de clase, métodos activos, proyectos, compromisos de aprendizaje, etcétera.

Se trata del campo de la educación en la ciudadanía, mucho más allá del civismo. Es asunto no sólo de valores y conocimiento, sino de competencias, lo que implica la educación tanto teórica como práctica, que se puede obtener a partir de situaciones de la vida real –la educación dentro y fuera de la escuela, desde la infancia y durante toda la vida–. (...) Por tanto, lo que se tiene que prever es una educación con un alto riesgo que necesita cambios de actitud y de compromisos de enseñanza-aprendizaje (incluyendo las relaciones maestro-alumno), así como cambios en los programas” (págs. 257-258).

4. Perspectiva económica. A partir del análisis de resultados de diversos estudios empíricos que se enfocan en la economía que existe y en las operaciones de los mercados, y que relacionan número de personas empleadas y la distribución de sus ingresos con distintas variables, Frank Levy y Richard J. Murnane, de acuerdo con la literatura económica, tratan las competencias y las habilidades como sinónimos y proponen siete competencias clave:

- “1) Las habilidades básicas de lectura y matemáticas son importantes para determinar los resultados laborales a largo plazo, incluyendo la capacidad para ajustarse a los cambios de circunstancias...
- 2) La capacidad de comunicarse efectivamente, tanto de manera oral como escrita, es importante para determinar los resultados laborales a largo plazo.
- 3) La organización del trabajo dentro de las empresas está cambiando de maneras tales que imprime cada vez un valor mayor a la capacidad de trabajar de manera productiva en grupos.
- 4) Los cambios en las empresas (el énfasis en el trabajo de equipo) y los cambios en la economía enfatizan cada vez más los elementos de la <<inteligencia emocional>>, incluyendo la capacidad de relacionarse con las demás personas...
- 5) La familiaridad con la computadora tiene una creciente importancia en el mercado laboral...
- 6) Los papeles que acreditan la educación formal tienen cada vez mayor importancia para determinar el éxito económico...
- 7) Las fuerzas del mercado que valoran las competencias clave se ven modificadas por diversos acuerdos institucionales: la organización del trabajo, los vínculos entre las empresas

y las instituciones educativas, la medida en la que se regulan los mercados de una nación y la distribución nacional de los ingresos según los regula el Estado” (págs. 287-291).

Los autores concluyen su presentación con una serie de preguntas sobre el papel de las competencias clave, para las cuales no ofrecen respuestas contundentes: ¿Cada competencia tiene un impacto independiente sobre los resultados de la vida o las competencias deben considerarse interdependientes?, ¿En cada competencia hay niveles de habilidad?, ¿En las diferentes etapas de la vida se necesitan las mismas competencias?, ¿Se pueden aprender las competencias fundamentales?, ¿Las mismas competencias son fundamentales en sociedades diferentes? y ¿Las habilidades que son fundamentales para una vida económicamente exitosa son relevantes para ser un ciudadano responsable en una democracia? (págs. 294-298).

5. **Perspectiva etnográfica.** Jack Goody, desde una perspectiva etnográfica y bajo el supuesto de que se están buscando competencias que puedan desarrollarse en la práctica mediante la socialización, la educación o a través de la experiencia cultural general, afirma que construir un conjunto de competencias y habilidades indispensables en un mundo en conflicto sólo es posible en un nivel muy general que considera más bien inútil. Para iniciar su riguroso análisis sobre competencias en educación establece la siguiente precisión de términos: “<<Educación>> se referirá a las actividades de la escuela (y escolares), el proceso más amplio de educar a un niño se llama <<socialización>>, <<aptitudes>> se aludirá a las potencialidades heredadas, <<capacidades>> se referirá a dotes culturales, <<habilidades>> a logros más específicos”(pág. 302); para contestar la pregunta ¿cómo se relacionan todos estos conceptos en las competencias”, refiere al lector al capítulo III de este libro); y formula tres preguntas: 1) ¿puede haber alguna medición general de competencias en un plano internacional, o siquiera nacional?; 2) ¿el proceso educativo (escolar) es la única o principal forma de desarrollar habilidades de la vida?; y 3) ¿en qué difiere la situación de los países en vías de desarrollo? (págs. 303-304). A lo largo del texto se encarga de ofrecer evidencias de una respuesta negativa para las primeras dos preguntas y de lo inapropiado de buscar competencias clave si se atiende el contexto.

El autor considera que, antes de en lazar la escuela con la preparación para el trabajo, las competencias cognitivas, emocionales y morales se aprendían y adquirían como parte de la vida y de la participación en la cultura; el reclamo de las ideologías democráticas de que “no sólo todos los niños necesitan participar en la escuela, sino que necesitan escuelas que produzcan resultados semejantes, competencias semejantes (...), dio lugar al acomodo de la capacitación escolar con los empleos existentes en la comunidad” (págs. 307-308).

Al referirse a las “Competencias para el mundo occidental”, el autor afirma que “cualquier valoración de <<habilidades para la vida>> a nivel internacional tiene que tomar en cuenta no sólo el rango de variaciones internas y la amplia difusión de la división del trabajo en los países desarrollados, sino también las áreas de actividad laboral para las que las escuelas no hacen ningún intento de capacitar a los ciudadanos, sino dejan que los no ciudadanos, ya sean locales o foráneos, desempeñen estas funciones” (pág. 310). Al hablar de las “Competencias para el tercer mundo” hace especial mención de la importancia de considerar a quienes no logran alcanzar las competencias especificadas o a quienes tenerlas no les ofrece diferencia positiva en su ambiente, pues son preparados para actividades de muy baja oferta y tienen que dedicarse o otras que no les reportan satisfacción personal ni desarrollo (págs. 313-317).

Goody menciona que “el problema de plantear habilidades fundamentales generalizadas es que irremediamente nos quedamos con algunos individuos que por una u otra razón no las pueden lograr (...), que para cada habilidad elegida como fundamental se descubre que existen circunstancias en las que se requiere exactamente la competencia contraria (...), y

que los índices y estadísticas que forman la base de gran parte de la planeación nacional o internacional son empleados principalmente por economistas que trabajan con dinero y con unidades relativamente abstractas de cuentas y cambios” (págs. 317-319), por lo que hay que tener cuidado con la universalidad de las evaluaciones que se pretenden.

Concluye que “el problema básico es que se han planteado preguntas acerca de las competencias *necesarias* para una vida exitosa. Sin embargo, todas las competencias son relativas y sólo tienen una relevancia contextual, tanto dentro de una sociedad como entre las diferentes sociedades. Tratarlas como necesarias subestima la capacidad de quienes no logran tenerlas (con respecto a este punto en particular) y que pueden hacer importantes aportaciones en muchas áreas de la vida social” (pág. 324).

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Al considerar la evaluación como uno de los principales problemas de las competencias, Weinert señala que la mayoría de las definiciones de competencia se centran en el individuo y no consideran los contextos ecológico, social y específico de la tarea, en medio de los cuales ocurre el desempeño. Un nivel de habilidad es una característica no sólo de una persona, sino también de un contexto. Debido a que las variaciones sistemáticas de los contextos de evaluación no son posibles o son extremadamente limitadas (es decir, uno no puede variar la dificultad de la tarea insertando el mismo problema en contextos conocidos y menos conocidos), encontrar un procedimiento de medición adecuado no sólo es un problema técnico, sino también una precondition científica para la medición de competencias interindividuales e interinstitucionales comparables en indicadores de desempeño válidos (pág. 117).

Por otro lado, con el propósito de encontrar hilos conductores entre las propuestas de los docentes y los grupos de trabajo consideradas en la sección anterior, Robert Kegan y Cecilia Ridgeway las revisaron enfocándose en los elementos conceptuales y teóricos útiles para construir una idea común de las competencias más relevantes (capítulo IX. *Terreno común de los comentarios académicos*, pág. 326 y sigs.).

Para Kegan el hilo conductor de las propuestas de Haste, Perrenoud, Canto-Sperber y Dupuy, y Levy y Murnane es una acción o autonomía mental (autoridad interna), que permite separarse o distanciarse tanto de la presión social como de las propias producciones internas, sin que esto impida conectarse y unirse en comunidad y en relaciones personales (págs. 339-340); es decir, “adultos que, en los planos cognitivo y ético, puedan distinguir su pensamiento y significados morales, de los que se les dan. (...) De hecho, la capacidad de tener una autoridad interna puede reforzar mis vínculos con las comunidades y relaciones ahora elegidas por mí de manera más libre y me pueden permitir contribuir más totalmente con mi relación a través de mi capacidad de plantear preguntas acerca de los acuerdos existentes” (pág. 341).

Esta autoridad interna requiere lo que Kegan llama “el cuarto orden de complejidad mental”, que implica: 1) que además de ser sociables, “interpongamos cierta distancia de la presión social para que podamos ver y juzgar las expectativas y exigencias que nos bombardean de todas direcciones” (pág. 335); 2) que además de ser reflexivos, “podamos no sólo identificar una vida interna de sentimientos y pensamientos, sino que nos responsabilicemos del hecho de que somos los creadores (no sólo el *locus*) de esos sentimientos y pensamientos” (pág. 335); y 3) que además de ser personas con valor y tener pensamiento abstracto, “creemos un sistema más complejo de abstracciones o valores—un marco, teoría o ideología completos— que genere abstracciones o valores diferentes, los priorice y resuelva internamente los conflictos existentes entre ellos” (pág. 336). De acuerdo con los resultados

de los estudios sobre complejidad mental revisados por Kegan, la mayoría de los sujetos mayores de 20 años (58%), no parecen haber desarrollado completamente el cuarto nivel de complejidad mental.

Con relación a los resultados de los estudios mencionados, el autor considera lo siguiente: “1) El orden subyacente de la complejidad mental necesaria para poner en acción exitosamente los tipos de competencias sugeridas en los ensayos de DeSeCo de hecho es evidente; puede ya existir en un número importante de personas. 2) Puede estar más al alcance de las personas más educadas, socioeconómicamente más acomodadas y profesionales. 3) No obstante, más del 50% de los adultos, incluso en situación ventajosa, pueden aun *no* tener el nivel de complejidad mental que los prepare para poner en funcionamiento de manera exitosa las competencias que sugerimos como necesarias para los adultos en el siglo XXI” (págs. 344-345), y concluye afirmando que: “la brecha entre las demandas mentales implícitas en nuestras competencias sugeridas y las capacidades mentales del <<alumno>> en realidad ofrece unas bases intelectuales hasta el momento inexistentes para los fines del adulto o para la educación durante toda la vida que sea tan fuerte como las bases que existen para la educación de los niños—es decir, la educación no sólo para adquirir habilidades o para aumentar nuestro acervo de conocimientos, sino también para el desarrollo, para la transformación—” (pág. 346).

De la revisión de cuatro de las cinco propuestas (se dejó de lado la del antropólogo Jack Goody quien niega la conveniencia de proponer competencias clave), Cecilia Ridgeway concluye que existe un amplio acuerdo en cuanto a la importancia de dos áreas generales de competencia.

“La primera es la habilidad de unirse y formar grupos múltiples, complejos y socialmente heterogéneos, y de funcionar efectiva y democráticamente dentro de ellos. Las habilidades de adoptar el rol de diversos otros, de negociar intereses en conflicto para lograr resultados mutuamente aceptables, así como la de ampliar la complejidad cognitiva y la flexibilidad de ideas son habilidades que se pueden enseñar y medir y que contribuirán a una mejor habilidad para unirse y actuar democráticamente en grupos heterogéneos. No obstante, sigue habiendo preguntas en cuanto a la mejor manera de fomentar habilidades para equilibrar adecuadamente los compromisos con los grupos y las normas sociales con la capacidad de acción autónoma.

La segunda área de amplio acuerdo es con respecto a la importancia de un concepto de sí mismo positivo que facilite la acción confiada y la habilidad de manejar las emociones y la motivación para superar los retos y evitar los conflictos destructivos. (...) estos importantes atributos personales se adquieren mejor como parte de la destreza de otras áreas de habilidad. Como tales, la mejor manera de definir las no es como competencias nuevas separadas que deban enseñarse y medirse en las escuelas.

Debido al interés de moderar la desigualdad, todos los integrantes de la sociedad deberían tener oportunidad de adquirir familiarización básica con las computadoras. No obstante, no tiene mucho caso definir y medir niveles de habilidad con las computadoras como una competencia clave”(págs. 357-358).

El ámbito de aplicación de las competencias

En la obra no se reporta aplicación de las competencias, sino varias evaluaciones internacionales de resultados de aprendizaje a partir de diversos sistemas de indicadores de educación o de recursos humanos. En estas evaluaciones, que incluyen el Estudio de Viabilidad de Competencias Intracurriculares (CCC por sus siglas en inglés), el Programa

para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), la Investigación Internacional del Alfabetismo en Adultos (IALS) y la investigación de Alfabetismo Adulto y de las Habilidades de Vida (ALL), la preocupación fundamental fue producir indicadores rápidamente por lo que no se dedicó atención al concepto o definición de las competencias, a su medición ni a las relaciones que podrían tener entre sí (capítulo I. *Competencias para la vida: Un reto conceptual y empírico*).

Experiencias y retos del enfoque por competencias

En el capítulo II. *Definición y Selección de Competencias: Reflexiones históricas sobre el caso del IQ*, John Carson presenta una serie de reflexiones sobre la problemática asociada a la universalización de competencias humanas y los riesgos de establecer estándares para su medición. Tomando como ejemplo el desarrollo y aceptación de las medidas sobre coeficiente intelectual (IQ por sus siglas en inglés), el autor hace llamadas de atención a los desarrolladores del proyecto DeSeCo para que tomen en cuenta que “la articulación de las competencias universales no se puede separar fácilmente de los fuertes intereses políticos y morales acerca de la propia naturaleza de cualquier programa de este tipo” (pág. 75), y para que tengan cuidado, por un lado, sobre “¿qué tipo de problema es la competencia y qué tan apremiante es?” (pág. 77), como para que se justifique el desarrollo de estándares para su medición universal; y, por otro, sobre las implicaciones sociales de evaluar competencias. Con relación a esto último, para que el Proyecto DeSeCo evite los aspectos nocivos de la evaluación universal de competencias clave tendría que dar respuesta a las siguientes interrogantes: “¿Las competencias de quiénes serán las importantes y para qué tipo de mundo se pretende que esas competencias los preparen? ¿Esas competencias incluirán las fundamentales para desafiar y cambiar el escenario social o, (...) al final resultarán ser las que reproduzcan ese mundo cuyo análisis y medida en principio dieron lugar a ellas?” (pág. 88).

Carson afirma que “la realidad tiene que ver principalmente con el poder más que con la verdad” (pág. 81), y “que identificar y medir con éxito y de manera convincente no es una actividad socialmente neutral” (pág. 89), por lo que para evitar la arrogancia relacionada con la definición de las competencias clave hay dos posibles estrategias: 1. “sería conveniente negarse a buscar soluciones globales y generales para el asunto de las competencias necesarias para el nuevo milenio. Quizá competencias parciales, locales y en cierta medida transportables, (...) permitan un acercamiento más matizado a la vida en este mundo (...)”; 2. “es fundamental escuchar las voces de fuera provenientes de las importantes comunidades expertas, y hacerlo en todas las etapas del proyecto. Mientras que los académicos y profesionales tienen mucho que ofrecer, también lo tiene la gente que vive y trabaja en el mundo que da forma a las competencias examinadas por el Proyecto DeSeCo” (pág. 90). El capítulo concluye con dos observaciones adicionales importantes: “la determinación de lo que son las competencias clave y lo que supuestamente pueden hacer cambiar de manera dramática con el paso del tiempo”, y “un proyecto que toma con seriedad la historia seguramente consideraría a todas las determinaciones y articulaciones de las competencias como provisionales, momentáneas y continuamente abiertas a modificaciones” (pág. 92).

Por su parte, en el capítulo X. *Competencias clave desde el punto de vista de la práctica y de la política*, representantes de distintos sectores de la sociedad examinan el concepto de competencia clave y lo vinculan con su campo.

Desde el campo de la educación, Jacques Delors y Alexandra Draxler afirman que “todos los autores muestran una conciencia de lo que sentimos que es un asunto central: si se identifican algunas competencias fundamentales (el alfabetismo universal ha sido considerado competencia universal a través de varias declaraciones y acuerdos

internacionales), ¿qué se puede hacer para asegurarse de que la mayoría, cuando no todos, las adquieran? El problema de cómo llegar a dos terceras partes de la población global que vive con menos de tres dólares al día es apremiante y no sólo por razones humanitarias: las competencias clave para toda la gente deberían formar mejores capacidades de crear bienestar económico, de limitar conflictos entre diferentes regiones del mundo y distintos grupos, en otras palabras, de construir cohesión social.

Otro asunto es el papel del aprendizaje después de completar la educación inicial. Si se necesitan habilidades y competencias en diferentes momentos de la vida y se combinan varias habilidades de distintas formas para enfrentar cada nueva etapa, entonces queda claro que es necesario entender más acerca del aprendizaje no formal, los estilos de aprendizaje en diferentes edades y las mejores maneras de despertar en la gente la habilidad de cambiar y adaptarse a nuevas circunstancias. Aún más, puede ser necesario considerar la posibilidad de regresar al aprendizaje formal en intervalos durante toda la vida” (pág. 371).

También consideran que el aspecto más relevante de las propuestas de los distintos autores es la naturaleza no cognitiva de muchas de las competencias descritas; y que “estas competencias no cognitivas se amplían gracias a las habilidades cognitivas; sin embargo no están directamente relacionadas con ellas en muchos aspectos. Esto significa que necesitamos aprender más acerca de cómo influye la educación contemporánea sobre la adquisición de habilidades para la vida, cómo se relaciona su adquisición con varios tipos y niveles de educación y, por supuesto, qué puede hacerse para volver a las habilidades personales e interpersonales más explícitamente fundamentales para obtener los resultados deseados en el aprendizaje de la educación obligatoria y la posterior a ésta”(pág. 372).

Dentro del mismo campo de la educación, Bob Harris considera que “la tarea de llegar a un consenso sobre la definición de competencias está dirigida, inevitablemente, a la búsqueda de una base común de evaluación. (...) Entonces estamos dispuestos a evaluar *todos* los resultados de la educación, incluyendo los resultados menos tangibles. Pero decidimos, casi de inmediato, que no podemos evaluar *todas* las competencias, que tenemos que *seleccionar* las más importantes. Aún más, inevitablemente nuestra atención está dirigida a aquello que se puede medir. No podemos escapar a la realidad de que no importa cuán valiosos sean los indicadores, tienen límites, y no podemos describir y comparar todo lo que pasa dentro o más allá de la educación con sólo usarlos” (págs. 377-378).

En este marco, el autor retoma algunos elementos asociados al éxito económico y más allá de éste como motivación, liderazgo, creatividad, inspiración y la influencia de la cultura en la medición de competencias que es muy difícil incorporar en los indicadores y concluye:

1. Muchos de los factores clave del éxito individual o de la sociedad son intangibles, no se pueden medir ni comparar fácilmente. Aún más, su evaluación está sujeta a factores culturales y contextuales que requieren ser manejados con mucho cuidado.
2. Es utópico y peligroso creer que se pueden definir, medir y comparar todas las competencias y cualidades humanas.
3. El valor del proyecto DeSeCo yace en el reconocimiento de que la evaluación de los resultados de la educación no se puede limitar a competencias instrumentales.
4. Se recomienda que el proyecto DeSeCo evite la idea de que la esencia de la competencia se puede obtener y comparar sólo mediante indicadores estadísticos (págs. 377-383).

Conclusiones de los autores

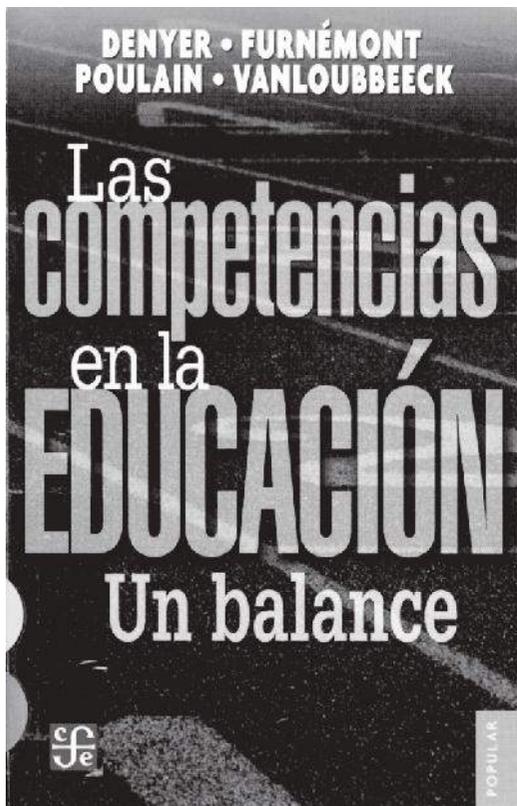
Después de intentar integrar los planteamientos de cada una de las propuestas sobre competencias clave, los coordinadores del proyecto DeSeCo concluyen que:

“Abordar las competencias clave desde la perspectiva de las distintas disciplinas académicas tiene aspectos positivos incuestionables y, sin embargo, también limitaciones. Es necesario reconocer que el resultado de este enfoque multidisciplinario no puede llevar directamente a *un marco de trabajo coherente, amplio y conceptual*. De hecho, sería ingenuo esperar que las diferentes propuestas se puedan unir como un rompecabezas.

Los investigadores pueden enmarcar el asunto en términos de teoría y concepto, ofrecer las metodologías adecuadas y fundamentar científicamente criterios para definir y seleccionar competencias clave. No obstante, en este libro todos los autores reconocen que el tema de la definición y selección de competencias clave sólo obedece hasta cierto punto a estas bases científicas. En primer lugar, las respuestas dependen de premisas normativas implícitas relativas al individuo y a la sociedad, y estas suposiciones a veces son controversiales y debatibles, y, en segundo lugar, definir y seleccionar un conjunto importante y legítimo de competencias clave que se puedan evaluar requiere un intercambio continuo de ideas entre académicos y representantes de la política y la práctica. Por lo tanto, para hacer justicia a la complejidad del concepto de competencias clave y a sus importantes implicaciones, es imperativo entender este trabajo como un esfuerzo continuo que implica tanto la *conceptuación de la competencia clave* como el *desarrollo de parámetros de definición*.

Por consiguiente, sólo es posible concretar el concepto de competencia clave en la presentación explícita de las diversas interconexiones. Así pues, por ejemplo, el desarrollo de un indicador y de una estrategia de evaluación no sólo se deben enfocar en las competencias y en sus componentes, sino también deben tomar en cuenta los diversos factores que hay detrás de la definición de competencias clave: los conceptos de una vida exitosa y la calidad de la sociedad, los factores socioeconómicos y culturales, etcétera. No obstante, debe reconocerse en todos estos esfuerzos que muchos de los factores clave son intangibles y no se pueden medir ni comparar fácilmente, por lo menos no con los medios de los que disponemos en la actualidad y dispondremos en un futuro cercano.

El marco de trabajo que se propone desarrollar en el futuro debe diseñarse de tal manera que incorpore las interrelaciones dinámicas y dialécticas en los niveles individual y social, y que explique los puntos de referencia multidimensionales y polifacéticos de las competencias clave” (págs. 419-420).



Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeek, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, 201 pp. Colección Popular, 676. Traducción de la primera edición en inglés, 2004.

CONTENIDO

Las competencias: ¿por qué?, ¿para qué?/
El concepto de competencias/
Enseñar entérminos de competencias/
Programar entérminos de competencias/
Evaluación del dominio de competencias/
Conclusión.

**Responsables de la reseña: María de Lourdes Valenzuela Ramos
y Alejandro Martínez Pérez**

INTRODUCCIÓN

El libro fue redactado por un equipo multidisciplinario de inspectores de los cursos generales de la Comunidad Francesa de Bélgica: Monique Denyer, de lenguas romances, Jacques Furnémont de química, Roger Poulain de lenguas germánicas y Georges Vanloubbeek de historia. Es un análisis de la puesta en marcha de los nuevos programas, diseñados a partir de 2001 con base en el enfoque por competencias, que se apoya tanto en ejemplos vistos en el terreno como derivados de la teoría, que intenta destacar tanto los puntos fuertes como las debilidades de las disposiciones actuales, sus implicaciones y sus consecuencias. Este análisis se remite exclusivamente a la enseñanza de transición. Está dirigido a los profesores que se enfrentan a las exigencias inmediatas de su práctica y también a la perspectiva de su necesaria revisión teórica; a los encargados de renovar el sistema educativo; a los jefes de instituciones; a los encargados de programas y a los diseñadores de instrumentos de evaluación.

Concepto de competencias

El concepto de competencias se refiere, en términos del artículo 5 del decreto “Misiones” de julio de 1997 (Bélgica), a la “aptitud de poner en acción un conjunto organizado de saberes, de saber-hacer y de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas”. En este decreto también se presentan los deberes prioritarios de la escuela en la Comunidad Francesa de Bélgica. En 1999, el Ministerio de la Comunidad francesa publica las “Bases de las competencias” donde se especifican las competencias básicas en la primaria y primero de secundaria. Entre 1999 y 2001 aparecen las “Competencias terminales y conocimientos

requeridos” al término de la enseñanza secundaria. Otro documento único contiene las “Competencias comunes” que deberán desarrollarse en todos los cursos. Las “Bases” y las “Competencias terminales” se hayan en decretos aprobados por el Parlamento de la Comunidad francesa.

La pluralidad de significados del concepto de competencias

Aún cuando la anterior definición de competencias es consistente a lo largo de la obra, en el capítulo II del libro, *El concepto de competencias*, los autores señalan las múltiples variaciones de ésta y las muestran en diferentes cuadros comparativos.

La comparación de la definición del decreto con la que propone Jonnaert, que se refiere a *un conjunto de recursos que el sujeto puede movilizar para tratar una situación con éxito*, presentados problemas que merecen nuestra atención: la naturaleza de los saber-hacer y los saberes con respecto a la noción de competencia.

En la escuela de la Comunidad francesa de Bélgica el concepto está polarizado, mientras unos piensan la competencia en el estrecho sentido de “saber ejecutar”, pongamos por caso hacer una resta; otros la consideran como la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja, movilizandando varios saber-hacer, como aprender a diseñar modelos.

Clasificación de competencias

En el documento se plantean las competencias que deben cubrirse en las diferentes áreas y en las distintas asignaturas.

En el apartado de Competencias terminales y conocimientos requeridos en lenguas modernas (págs. 58 y 59), se menciona que el objetivo principal en esta área es poder comunicarse en situaciones vitales. Las “Competencias de comunicación” consideradas distinguen tres incisos: a) la competencia estratégica, b) las aptitudes y c) las competencias sociolingüística y sociocultural.

La noción de competencia estratégica referida al Consejo de Europa, es muy cercana al concepto de *movilización de recursos*: la manera en que una persona moviliza sus recursos y procedimientos para realizar eficazmente y de manera económica una tarea de comunicación en un contexto dado. Como aptitudes se manejan: comprensión de la audición, comprensión de la lectura, expresión/interacción orales y expresión escrita.

En el caso particular de matemáticas, las competencias requeridas están clasificadas en tres niveles de uso: *las matemáticas de base*, para los jóvenes que sólo las usarán como una herramienta de trabajo; *las matemáticas generales*, para los alumnos que las usarán activamente; y, *las matemáticas para científicos*, para los orientados a las carreras de ciencias. Las competencias que deberán adquirirse al término de los estudios secundarios se dividen en *competencias transversales* y *competencias terminales*.

Las competencias transversales se han clasificado por las situaciones en que se ejercen o por las acciones que las concretan: a) apropiarse de una situación; b) tratar, argumentar, razonar; c) comunicar; y, d) generalizar, estructurar, sintetizar (págs. 78-79).

Como cada perfil tiene sus propias exigencias y nexos con otras ciencias, se han precisado seis competencias generales: a) saber, conocer, definir; b) calcular (determinar, estimar, aproximar); c) aplicar, analizar, resolver problemas; d) representar, modelar; e) demostrar; y,

f) resumir, organizar los conocimientos, sintetizar, generalizar. Estas competencias deben desarrollarse en cada uno de los dominios de las matemáticas (pág. 80). Por ejemplo, en geometría “representar, modelar” incluye las siguientes competencias específicas: a) hacer trazos de figuras generales a mano, con instrumentos o con software con el propósito de ilustrar un enunciado; b) reconocer como modelos comunes las nociones y las relaciones de base de la geometría y ciertas propiedades del espacio físico; c) efectuar e interpretar representaciones planas de figuras del espacio, basándose en las propiedades de tales representaciones.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

El análisis de la idoneidad del enfoque por competencias es materia de esta obra. Menciona que el principio didáctico de competencias puede ser una alternativa para la enseñanza en virtud de que adquirir una competencia es, sencillamente, “aprender a hacerlo que no se sabe, haciéndolo”. Sin embargo, la aplicación de las competencias sólo podrá ser benéfica si los maestros cuentan con la garantía de estabilidad de las opciones planteadas por el poder y la condición de: a) que tengan siempre los medios básicos de material didáctico y de formación; b) que las autoridades políticas y administrativas estén conscientes del esfuerzo inmenso que exigen a los docentes; y, c) que lo reconozcan, ya que por una parte se reflexiona sobre la crisis escolar y se señalan los argumentos de los profesores tales como falta de recursos, aulas sobrepobladas y el desinterés de la sociedad en el ámbito escolar, y por la otra, que la elección pedagógica de la construcción de conocimientos técnicos y su enfoque basado en competencias, se extiende a todos los niveles y a todas las formas de enseñanza, pero el cambio no se facilita por la falta de materiales, la pobreza de las formaciones previas y la excesiva rapidez de la aplicación de la reforma.

También se plantea que si la competencia es una aptitud para realizar tareas, debe adquirirse enfrentando al alumno a realizarlas. De esta manera es esencial preparar la lección priorizando las tareas, como una transposición didáctica al revés. En lugar de ir del conocimiento erudito hacia el medio social, donde el profesor selecciona los conocimientos, los simplifica y los programa, bajo el contexto de una pedagogía tradicional transmisora; el enfoque por competencias invierte el esquema: el punto de partida de la reflexión didáctica se coloca del lado de las situaciones de movilización y los objetivos se describen como actividades de tareas que el alumno puede enfrentar, partiendo del medio social, hacia el conocimiento erudito, pasando por el conocimiento enseñado/aprendido y el conocimiento que se va a enseñar. Por ejemplo, al visitar otro país es básico comunicarse, aun cuando la calidad de la estructura lingüística no sea tan estricta; así, dicen los autores, debe partirse de las prácticas sociales hacia la tarea escolar y, algunas disciplinas, de la “problematización de los conocimientos”. Así mismo, señalan que la motivación de los alumnos se incrementa por efecto de la resolución de tareas que para ellos sean significativas y se plantea el problema de que los aprendizajes sean repetibles sólo en el ámbito escolar y nunca lleguen a una transferencia a la vida social.

El ámbito de aplicación de las competencias

Este trabajo hace referencia específicamente a los alumnos de educación básica, pero con vista a ser utilizado en el ámbito pragmático y laboral, así como en los campos político y social. Hace hincapié en que algunos autores afirman que el enfoque pedagógico basado en las competencias tiene su origen en el mundo empresarial (pág. 24). Guy Le Boterf, responsable de una sociedad de asesoramiento, explica que las empresas necesitan personas con iniciativa y capaces de tomar decisiones a nivel local, para enfrentarse a situaciones imprevistas. De este modo, el concepto de competencias tiende a reemplazar al

de capacitación (pág. 24-25), entendiendo a la capacitación como las destrezas adquiridas en la enseñanza escolarizada, y a las competencias como las capacidades adquiridas al exterior del sistema de enseñanza, sin desprenderse del interés social, inherente a ambos conceptos. Ser competente equivale a ser capaz de hacer elecciones, negociar, tomar iniciativas, asumir responsabilidades; ser capaz de ir más allá de lo prescrito y hasta de lo prescriptible, es resolver situaciones complejas (pág. 25).

Experiencias y retos del enfoque por competencias

La escuela puede responder a una de dos visiones al plantear el propósito del curso: cubrir el campo de conocimientos lo más vasto posible o limitar la cantidad de conocimientos para ejercer, de manera intensiva, su movilización en situaciones complejas.

Los autores plantean dos ejemplos representativos, uno para química y otro para francés, desglosando cada uno de los puntos requeridos: el contexto, el objetivo, el producto esperado, las modalidades, los conocimientos necesarios, los saber-hacer y el proceso. Son ejemplos muy claros de tareas porque obligan a la acción, exigen movilización de los recursos, desembocan en un producto, requieren de un proceso pertinente e imponen condiciones singulares. Afirman que aprender es con frecuencia “descubrir nuevas maneras de utilizar lo que ya se sabe” (cap III, págs. 85-122).

Como en todo enfoque pedagógico se postula la construcción de un plan de formación, y para programarlo puede hacerlo en términos de contenidos, objetivos específicos o competencias. Si se construye en términos de contenidos actúa sobre campos del saber; si por objetivos específicos, es sobre los saber-hacer; y si lo hace por competencias, actúa sobre la resolución de una serie de tareas.

Por último, los autores hacen una revisión del concepto de evaluación y señalan que la pedagogía basada en competencias facilita la regulación del proceso de aprendizaje por medio de una evaluación formativa de calidad que implica una reflexión, un diálogo con los alumnos sobre los resultados obtenidos, y sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Conclusiones de los autores

Los autores se apegan al decreto establecido por la Comunidad francesa de Bélgica, pero señalan que las autoridades educativas hicieron una mala adecuación cuando lo establecieron en el sistema educativo. Proponen que los mismos autores de los referenciales, con base en su experiencia, podrían corregir dichos errores y eliminar las ambigüedades que existen. Por ejemplo, en los referenciales disciplinarios analizados se encuentran las dos concepciones sobre competencias (un saber-hacer y la capacidad de enfrentarse a una situación nueva y compleja movilizando recursos), que deberán repensarse porque en el momento de su redacción no se tenía claro el concepto de competencias.

Por otro lado, la pedagogía de las competencias debe enfrentar a los alumnos a tareas complejas, de ahí que la prioridad de los profesores será concebir y poner en marcha tareas apropiadas a las competencias que deben desarrollarse, tareas que lleven al alumno a resolver los problemas que se pongan a su alcance, que alejen la clase del modelo del auditorio para acercarla al de taller. Esta transformación progresiva tiene la posibilidad de reforzar el gusto por aprender y ejercer responsabilidades.

Ante este nuevo paradigma pedagógico es urgente evaluar las condiciones que van a determinar el porvenir de la reforma, pues los autores consideran que la precipitación de su aplicación, la falta de fundamento conceptual y de apoyo pedagógico, aunado con la falta de preparación de los docentes, podría desalentar el éxito de su aplicación en el corto plazo.



Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª. ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 266 pp. Textos Universitarios.

CONTENIDO

Prólogo/ Introducciones/ Pensamiento complejo y formación basada en competencias/ Fuentes históricas en la construcción del concepto de competencias/ Hacia una cartografía compleja de las competencias/ Diseño complejo del currículo/ Metodología de diseño de proyectos formativos/ El desempeño idóneo, saber hacer, saber conocer y saber ser/ Docencia estratégica/ Estrategias de valoración.

Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz

INTRODUCCIÓN

El autor de esta obra es psicólogo egresado de la Universidad de Antioquia, realizó estudios de doctorado y posdoctorado en la Universidad Complutense de Madrid, con especialidad en el área de aplicación de los distintos enfoques de las competencias a la educación y en la implementación de la formación basada en competencias. Es conferencista en capacitación docente, investigador en la formación de competencias investigativas en educación superior, diseñador de módulos y materiales educativos con un enfoque multimedial, entre otras actividades relacionadas con la innovación educativa.

Este libro se refiere a la formación y valoración de competencias en el contexto educativo y está dirigido a un público amplio de docentes, directivos docentes, rectores, administradores educativos, integrantes de asociaciones profesionales, investigadores educativos, gerentes de desarrollo humano, psicólogos laborales, asociaciones de padres de familia y administradores de empresas. El propósito general es contribuir a la reflexión de cómo mejorar la calidad de la docencia en los diferentes niveles de educación, pasando de los aspectos políticos y filosóficos a cuestiones prácticas respecto a la organización del currículo, la definición de los propósitos, la investigación del entorno y los procesos de evaluación del aprendizaje.

Sergio Tobón señala que este texto constituye una propuesta que se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre éstos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo;

orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como punto de partida del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas.

Concepto de competencias

A diferencia de la consideración de las competencias como una fórmula educativa según la cual todo objetivo, proceso y finalidad educativos quedan reducidos a intereses del sector económico, el autor inserta el discurso sobre lo competencial en una visión abierta y dialéctica de la vida personal, de los contextos culturales y de las propuestas de formación para ser eficaz, para ser solidario en el ineludible encuentro con los demás y gestionar el propio proyecto ético de vida². También afirma que, para evitar el riesgo de equiparar competencia con competitividad debe recordarse la significación etimológica de competencia: *competere* significa *dirigirse con otros hacia algo*.

En el capítulo tres hace un análisis estructural del concepto de competencias con base en el pensamiento complejo y la metodología de construcción de conceptos denominada *cartografía conceptual*, la cual incluye siete dimensiones esenciales: acercamiento o *análisis nocional*, ubicación categorial o *categoría general*, *diferenciación*, *ejemplificación*, *caracterización*, *clasificación* y *vinculación*.

En la dimensión del *análisis nocional* incluye la revisión del significado etimológico del término y las derivaciones que de éste se hicieron; de las formas en que se usa en el discurso cotidiano; del contexto teórico en el que surge y de la transposición del concepto de una disciplina a otra. Tobón toma la orientación del pensamiento complejo para proceder a la construcción de un enfoque riguroso de competencias desde la academia y presenta ocho componentes estructurales mínimos de una competencia: identificación, elementos, criterios de desempeño, saberes esenciales, rango de aplicación, evidencias requeridas, problemas y, caos e incertidumbre. La descripción de una competencia debe tener como base estos componentes, y considerar el desarrollo humano, los problemas del entorno y el manejo de situaciones de incertidumbre.

En este contexto, Tobón afirma que “las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu recto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano” (pág. 49).

Desde una perspectiva compleja, las competencias se ubican en la *Categoría general* del desarrollo humano que incluye las dimensiones: cognitiva, corporal, social, comunicativa, ética, lúdica, laboral y espiritual. Esto implica que toda propuesta educativa debe abordar a cada persona como un ser único, en camino de constante toma de conciencia de sí mismo, en proceso de autorrealización, abierto a la experiencia y en continuo aprendizaje; y que la

² Proyecto ético de vida: planeación consciente e intencional que realiza una persona con el fin de dirigir y proyectar su vida en los diversos campos del desarrollo humano, buscando satisfacer necesidades y deseos vitales que están en la estructura de su ser con el fin de avanzar en la plena realización de sí misma asumiendo las implicaciones y consecuencias de sus actos (págs. 10-11).

educación, como institución, media, facilita y brinda las oportunidades para orientar y canalizar dicho desarrollo (págs. 52-54).

Tobón también considera que “la *formación basada en competencias* requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad” (pág. 46).

En la *Diferenciación*, tercera dimensión de la cartografía conceptual, se establecen las diferencias entre las competencias y otros términos y conceptos similares como inteligencia, conocimientos, funciones, calificaciones profesionales, aptitudes, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, objetivos, logros, indicadores de logro y estándares, en virtud de que son conceptos relacionados pero no equivalentes y están presentes en el trabajo pedagógico basado en competencias (pág. 55-61). En la dimensión de *Caracterización* se describen las cinco características fundamentales de las competencias: se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad (págs. 62-65).

La pluralidad de significados del concepto de competencias

En el segundo capítulo *Fuentes históricas en la construcción del concepto de competencias* (págs. 21-37), Tobón presenta las contribuciones de distintas épocas y disciplinas para la concepción del enfoque por competencias. La filosofía griega aporta un modo de pensar *problémico* donde se interroga el saber y la realidad; y una forma de aprehender ésta en sus conceptos, estableciendo relaciones y conexiones entre los diferentes temas y problemas.

En el escenario de la lingüística aparecen las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa que destacan un conocimiento que se hace evidente en desempeños o actuaciones lingüísticas en contextos específicos.

En el ámbito laboral, el enfoque por competencias surgió a raíz del requerimiento de las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral, lo que dio origen a sistemas de formación para el trabajo que pretendían: fortalecer la competitividad de los trabajadores en el ámbito internacional, generar una fuerza laboral con capacidad de ser flexible para adaptarse a los cambios en la producción, facilitar la educación continua acorde con los requerimientos de las empresas y orientar el sistema educativo con base en la demanda empresarial.

Por otro lado, en la psicología cognitiva se propuso el término “competencias cognitivas” para referirse a los procesos mediante los cuales se analiza la información acorde con las demandas del entorno, y se ponen en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad. Las contribuciones de la psicología cognitiva al enfoque por competencias pueden organizarse en tres líneas de investigación: teoría de la modificabilidad cognitiva, teoría de las inteligencias múltiples y enseñanza para la comprensión; y es posible resumirlas en los siguientes aportes:

- Las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos;
- Las competencias están compuestas por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas;
- En todo desempeño intervienen factores internos y externos; y
- Los seres humanos tenemos diferentes maneras de procesar la información, lo cual depende del contexto, de la herencia y de la evolución cognitiva.

En la psicología laboral y organizacional, el concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad, lo que llevó a tener más en cuenta las características de los trabajadores y sus comportamientos concretos ante situaciones de trabajo, en lugar de descripciones de atributos, expedientes académicos y coeficientes de inteligencia.

Clasificación de competencias

Como quinta dimensión de la *cartografía conceptual* a partir de la cual Tobón construyó su concepto de competencias se incluye la *Clasificación*; en esta dimensión se revisan las siguientes clasificaciones de competencias (págs. 66-76):

Competencias diferenciadoras y competencias de umbral. Las competencias diferenciadoras se refieren a aquellas características que posibilitan que una persona se desempeñe de manera superior a otras, en las mismas circunstancias de preparación y en condiciones idénticas (por este motivo le aportan ventajas competitivas a la organización en su conjunto); las competencias umbral, en cambio, permiten un desempeño normal o adecuado en una tarea.

Competencias clave o esenciales de una organización. Consisten en un conjunto de características que hacen que una empresa sea inimitable, lo cual se muestra en ventajas competitivas dentro del mercado. Son el aprendizaje colectivo de una organización que posibilitan entrar a una rama variada de mercados y reportan beneficios para los clientes.

Competencias laborales y competencias profesionales. Las competencias laborales son propias de los empleados calificados, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas; las competencias profesionales son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional), y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el afrontamiento de problemas de alto nivel de dificultad.

Competencias técnicas (conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral), *competencias metodológicas* (análisis y resolución de problemas), *competencias participativas* (saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros) y *competencias personales* (participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades).

Competencias básicas, genéricas y específicas que, por ser una de las clasificaciones más extendidas, es la que se describe con detalle.

Las *competencias básicas* son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Se caracterizan por: 1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias; 2) se forman en la educación básica y media; 3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; 4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo. En esta categoría se incluyen la competencia comunicativa, la competencia matemática, la competencia de autogestión del proyecto ético de vida, el manejo de las TIC, el afrontamiento del cambio y el liderazgo.

Las *competencias genéricas* son aquellas comunes a varias ocupaciones o profesiones; por ejemplo, análisis financiero y gestión empresarial para administración de empresas, contaduría y economía. Se caracterizan por: 1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitir a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; 2) favorecen la gestión,

consecución y conservación del empleo; 3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización; 4) no están ligadas a una ocupación en particular; 5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y 6) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa.

Las *competencias específicas* son propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior; y poseen normas de competencia laboral.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

De acuerdo con el autor, las competencias entraron a la educación por influencia de factores externos tales como la competencia empresarial y la globalización, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa; por ello, en la actualidad las competencias están siendo asumidas como una moda, donde lo importante es relacionar toda situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el solo hecho de mencionar la palabra da validez a lo que se hace, ya que está dentro del discurso socialmente aceptado.

En opinión de Tobón, es esencial que cada docente asuma una perspectiva reflexiva sobre las competencias, considerando el proceso histórico que ha tenido este concepto. Su posición con respecto a la discusión acerca de si las competencias son un modelo pedagógico o un enfoque es que, en vista de los desarrollos actuales en el área, sólo alcanza a ser un enfoque, es decir, una mirada particular a los procesos educativos que tiene como referencia el desempeño idóneo. “Un modelo pedagógico es mucho más amplio y da cuenta de un tipo de ser humano a formar, de una filosofía, de unos valores, de una determinada forma de abordar la docencia y el aprendizaje, etc. Y esto no ocurre con las competencias, pues éstas pueden articularse a diferentes perfiles, filosofías, epistemologías, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación y planeación del currículo” (pág. XXIV); por ello, serán las instituciones educativas las que han de definir y construir el modelo pedagógico desde el cual se va a abordar la formación en competencias.

Tobón indica que, en la actualidad, los vacíos del enfoque de competencias que dificultan su empleo en educación son:

- Las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada.
- El enfoque de competencias ha entrado a la educación como una moda, desde un marco de pensamiento acrítico y descontextualizado.
- Hay inconsistencia y falta de claridad en la estructura conceptual del término competencias, por lo que se confunde con conceptos como inteligencia, funciones, capacidades, calificaciones, habilidades, actitudes, destrezas, indicadores de logro y estándares.
- Faltan metodologías que orienten a los maestros en el diseño del currículo por competencias.
- Hay ausencia de un modelo conceptual explicativo del desempeño idóneo.
- La docencia sigue anclada en la enseñanza expositiva presencial, con escasa articulación con las nuevas TIC (págs. XIX y XX).

El ámbito de aplicación de las competencias

En el capítulo tres, *Hacia una cartografía compleja de las competencias*, Tobón sostiene que las competencias tienen vínculos con tres macroprocesos sociales: la sociedad del conocimiento, el movimiento en la calidad de la educación y la formación de capital humano. En el apartado de gestión y aseguramiento de la calidad afirma:

“Las competencias se vinculan con esta política de gestión y aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas y también en las organizaciones sociales y empresariales. Y es esto lo que permite comprender su naturaleza, la metodología rigurosa de descripción y la forma como se ponen en acción, pues la introducción de este enfoque (...), debe hacerse con base en: (1) una identificación precisa y sistemática de los requerimientos laborales, sociales, disciplinares e investigativos; (2) la descripción precisa de cada competencia y su normalización-estandarización; (3) la implementación de un sistema de formación basado en métodos, técnicas, actividades y estrategias donde se integra teoría y práctica; (4) el énfasis en cada competencia en los parámetros para su formación y evaluación; (5) el establecimiento de procesos sistemáticos para certificar las competencias de forma pública; y (6) el establecimiento de mecanismos de retroalimentación, monitoreo y control que aseguren la puesta en práctica de los procesos planeados, así como su evaluación objetiva y la introducción objetiva de correcciones” (pág. 77).

En el mismo sentido, en la sección de análisis funcional del capítulo cuatro, *“Diseño complejo del currículo”*, se lee: “Las funciones expresan lo que un profesional debe ser capaz de hacer en condiciones normales de trabajo...” (pág. 99); y en la sección sobre el método DACUM se afirma que: “Existen métodos específicos para identificar los requerimientos laborales-profesionales y emplear esta información en el diseño del currículo por competencias...” (pág. 109).

Experiencias y retos del enfoque por competencias

La mayor parte del texto tiene como propósito abordar el diseño curricular y didáctico. En el primer capítulo *Pensamiento complejo y formación basada en competencias* (págs. 1-20), Tobón considera que para promover la formación humana basada en competencias en los diversos contextos ha de tomarse como base la construcción del proyecto ético de vida, las potencialidades de las personas y las expectativas sociales con respecto a la convivencia y la producción con un enfoque socioformativo complejo. La socioformación es un concepto que da cuenta de la integración de las dinámicas sociales y contextuales que operan sobre el sujeto con las dinámicas personales. Por ello, la formación de competencias se aborda como un proceso recursivo y dialógico por medio del cual la sociedad forma a sus miembros para la autorrealización.

La formación en competencias considera el proceso educativo como un sistema al interior de toda institución educativa que se interrelaciona con los sistemas externos a ella. Todo proyecto orientado por competencias debe enfocarse en los estudiantes, gestionar el talento humano necesario para llevar a cabo la formación de las competencias esperadas, acorde con los requerimientos de la vida cotidiana, de la sociedad, de las disciplinas, de la investigación y del mundo productivo en marcado en el proyecto educativo institucional. La formación se concreta en cuatro procesos básicos interdependientes: docencia, aprendizaje, investigación y extensión; y debe contextualizarse en el marco de una comunidad determinada para que posea pertinencia y pertenencia.

Los problemas implicados en la formación de las competencias son cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios. Para construir la transdisciplinariedad en la educación se sugiere:

- Desarrollar la aptitud natural en las personas para reconocer las disciplinas su unidad.
- Partir de problemas globales y articular desde ellos los conocimientos parciales y locales.
- Propiciar una observación que dialogue con las diferentes dimensiones y que trascienda la hiperespecialización.
- Asumir la realidad humana, social y natural desde su multidimensionalidad.

Pensar, comprender y abordar el proceso de formación de competencias en su integralidad requiere un cambio al modo de pensar complejo que permita hacerse de las herramientas mentales y cognitivas para entretelar los saberes, contextualizar el conocimiento, integrar el todo a las partes y las partes al todo, hacer propuestas disímiles e irreconciliables en propuestas complementarias, asumir el caos y la incertidumbre como fenómenos esperables y afrontarlos mediante estrategias y, por último, religar lo separado: afecto con razón, ciencia con poesía, filosofía con mito, teoría con práctica y dependencia con autonomía.

Por otro lado, en el cuarto capítulo, *“Diseño complejo del currículo”*, Tobón afirma que tanto lo curricular como lo didáctico relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida con unos fines específicos, para formar un tipo de hombre y mujer que harán que esa sociedad sea diferente de otras; y que el diseño curricular tradicionalmente ha tenido los siguientes problemas:

- Bajo grado de participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad en la planeación educativa;
- Seguimiento de metodologías de diseño curricular de manera acrítica;
- Bajo grado de integración entre teoría y práctica;
- Ausencia de estudios sistemáticos sobre los requerimientos de formación del talento humano; y
- Tendencia a realizar cambios curriculares de forma más que de fondo.

En su opinión, esto explica por qué se estructuran planes y programas académicos que si bien cumplen con la norma, no impulsan procesos de creación e innovación educativa que propicien verdaderos cambios en la concepción y formación del estudiante en los diferentes niveles y modalidades educativas. Lo que hay en el fondo de estos problemas es una mentalidad rígida, academicista y simple que bloquea la toma de conciencia y la contextualización en torno a la formación humana integral.

Para superar la problemática anterior, el Enfoque Socioformativo Complejo asume el currículo como un proceso específico de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación de competencias en las diferentes áreas de desempeño, que tiene como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico. El diseño del currículo desde el pensamiento complejo³ busca implementar estrategias que faciliten en

³ El pensamiento complejo constituye un método de construcción del saber humano desde un punto de vista hermenéutico (interpretativo y comprensivo), que retoma la explicación, la cuantificación y la objetivación. Los ejes centrales del pensamiento complejo son: 1) Las nociones antagónicas se unen sin perder su diferenciación y particularidad (principio dialógico). 2) Los procesos se autoproducen y autoorganizan, en tanto los efectos producen causas y las causas producen efectos (recursión organizacional). 3) Hay sistemas en los cuales la parte está en el todo y, a la vez, el todo está en cada una de las partes (principio hologramático). 4) Se integran el objeto y el sujeto: el investigador (conceptuador) es un observador que observa el objeto observándose a sí mismo. 5) Los fenómenos tienen características regulares e irregulares. 6) Se combinan el

todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

Para planear el currículo por competencias desde el pensamiento complejo se toma como referencia una metodología basada en tres etapas: *diseño curricular*, *desarrollo curricular* y *gestión curricular*; y se proponen aportes complementarios que se organizan en nueve ejes interdependientes entre sí:

1. *Investigación-acción educativa*. Proceso continuo que llevan a cabo los docentes y directivos de una institución educativa con el fin de deconstruir y reconstruir el conocimiento pedagógico.
2. *La práctica de la autorreflexión*. Toma de conciencia de los modelos mentales negativos y su modificación con el fin de orientar la formación desde la integralidad, el compromiso, la antropoética y la autorrealización plena.
3. *Deconstrucción del currículo*. Tomar contacto con el currículo del programa educativo y realizar un análisis de su pertinencia.
4. *Investigación del entorno*. Estudios sistemáticos que aporten información precisa sobre los requerimientos sociales, laborales, políticos, económicos, profesionales y empresariales en torno a las características que debe tener el talento humano que se propone formar la institución educativa.
5. *Afrontamiento estratégico de la incertidumbre*. Establecimiento de estrategias, y no de programas, que tienen como base el análisis de certidumbres e incertidumbres.
6. *Identificación y normalización de competencias*, con base en el análisis funcional. Identificar las unidades y los elementos de competencia, establecer los criterios de desempeño, determinar el rango de aplicación del elemento de competencia, describir los saberes esenciales para cada criterio de desempeño y establecer las evidencias requeridas.
7. *Construcción de nodos problematizadores*. Conjuntos articulados de competencias, saberes y estrategias en torno a problemas generales y actividades relacionadas con un determinado que hacer en la vida social, el ámbito laboral y el entorno profesional, donde se interroga continuamente a la realidad para articular desde tal interrogación el proceso formativo.
8. *Conformación de equipos docentes*. Determinar los equipos docentes encargados de administrar, gestionar y poner en acción los nodos problematizadores mediante actividades de docencia, extensión e investigación, buscando la multi-, inter- y transdisciplinariedad.
9. *Construcción de proyectos formativos*. Procesos mediante los cuales se forman de manera específica las unidades de competencia, teniendo como base la realización de actividades y la resolución de problemas específicos propios del contexto.

En el capítulo cinco, "*Metodología de diseño de proyectos formativos*", se definen los proyectos formativos como procesos planeados que reemplazan las asignaturas y se orientan a la formación de una o varias competencias teniendo como base un determinado

análisis cualitativo con el análisis cuantitativo. 7) La realidad se concibe como un proceso en continuo cambio, por lo que se debe tener flexibilidad en la forma de abordarla. 8) El pensamiento complejo no es holístico ni totalitario; busca ligar los elementos y fenómenos entre sí estableciendo sus relaciones y asumiendo sus diferencias. 9) El pensamiento complejo tiene una misión ética. 10) El pensamiento complejo no se opone al pensamiento simple; propone abordar la construcción del conocimiento desde el pensamiento que separa y que reduce junto con el pensamiento que distingue y que religa; y 11) Para construir el conocimiento en su multidimensionalidad se requiere de una mente compleja, lo que implica una transformación de nuestra mente simple (págs. 3-6).

nodo problematizador al cual se articulan, mediante el análisis y resolución de un problema específico contextualizado en el entorno.

Los proyectos formativos tienen tres fines esenciales:

- Realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber hacer con el saber conocer y el saber ser.
- Conocer, comprender y resolver problemas de la realidad acorde a los intereses de los estudiantes.
- Aprender a comprender y a construir la realidad como un tejido problemático dado por la continua organización-orden-desorden, con reconocimiento y afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

Los proyectos formativos se componen de cuatro partes centrales:

1. *Ruta formativa*. Constituye el documento guía fundamental mediante el cual se orienta todo el proceso metodológico del proyecto formativo así como el desarrollo y adquisición de competencias en los estudiantes.
2. *Plan de implementación del proyecto formativo*. Proceso a través del cual se elabora y se pone en acción el proyecto formativo, teniendo como referente la ruta formativa, a través de una serie de fases o etapas: contextualización, diagnóstico de aprendizajes previos, encuadre, facilitación del trabajo en equipo, diseño del proyecto, ejecución, valoración del proyecto formativo y valoración de las competencias.
3. *Mediación pedagógica*. Proceso docente mediante el cual se asesora y acompaña a los estudiantes en la formación de las competencias de acuerdo con la ruta formativa; tiene como base las inteligencias múltiples, las unidades de aprendizaje y la docencia estratégica.
4. *Material de apoyo a la formación*. Consiste en un conjunto de recursos teóricos y prácticos para facilitar en el estudiante la construcción de las competencias; son todos los contenidos desarrollados con detalle y profundidad, relacionados con el saber ser, el saber conocer y el saber hacer de cada elemento de competencia.

En el capítulo seis, “*El desempeño idóneo, saber hacer, saber conocer y saber ser*”, el autor propone articular el aprendizaje al desempeño idóneo en el marco del contexto sistémico, a partir del principio dialógico del pensamiento complejo. Afirma que cada uno de los tres saberes de las competencias (conocer, hacer y ser) se compone de procesos, instrumentos y estrategias. Los procesos son operaciones mentales generales que constituyen la esencia de la estructura y procesamiento de la información (atención, memoria, percepción, lenguaje, etc.); los instrumentos se refieren a las herramientas internas psicológicas mediante las cuales los seres humanos piensan, sienten y actúan (concepto, teoría, valor, procedimiento, etc.); las estrategias (metacognitivas, cognitivas, afectivo-motivacionales y actuacionales) son planes de acción conscientes que las personas ejecutan con el fin de optimizar los procesos al servicio de los instrumentos, en el marco de la realización de actividades y resolución de problemas.

Al basarse en la concepción compleja de las competencias, la resolución de un problema con idoneidad parte del interés de hacer las cosas bien, lograr las metas propuestas, obtener productos valiosos en el contexto cultural y trabajar cooperativamente con otros (saber ser). Requiere del conocimiento del entorno y la comprensión del problema a partir de conceptos y categorías previamente construidos (saber conocer) que orientan en cómo abordarlo. De esta manera, la persona pone en acción procedimientos específicos para encontrarle una solución al problema, teniendo en cuenta el contexto y los posibles cambios (saber hacer). Como esto es una actuación estratégica, el desempeño idóneo, además de la integración de los tres saberes, requiere de la integración de los diversos tipos de estrategias.

Para proporcionar los elementos que permiten tener conciencia de los procesos que intervienen tanto en el aprendizaje como en el desempeño idóneo, en este capítulo se describen los procesos de desempeño (sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, actuación, transferencia, cooperación y evaluación), con sus correspondientes estrategias metacognitivas, así como los instrumentos y estrategias esenciales de cada uno de los tres saberes.

Este capítulo concluye con la consideración de que la puesta en práctica de las estrategias afectivo-motivacionales, cognitivas, metacognitivas y actuacionales sigue esta ruta: la persona, ante una actividad o problema en el cual tiene como tarea aprender o desempeñarse de forma idónea, toma conciencia de la situación y analiza cuáles son las metas por alcanzar; planifica cómo implementar la estrategia; la pone en acción, ejerce control sobre su puesta en práctica y la modifica en caso de que sea necesario. Para ello requiere saber que puede aplicar determinadas estrategias, que puede seguir las etapas descritas y que puede tener claridad de cómo y cuándo ejecutarlas.

Ha de considerarse la “*Docencia estratégica*” desde el enfoque de la formación basada en competencias, revisada en el capítulo siete, la cual consiste en la comprensión y regulación que los docentes realizan del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de formar determinadas competencias en sus estudiantes y, al mismo tiempo, construir y afianzar sus propias competencias como profesionales de la pedagogía, teniendo como guía la formación humana integral, la transdisciplinariedad, la apertura mental, la flexibilidad, las demandas sociales y económicas, y el entretrejo del saber mediante la continua reflexión sobre la práctica. Los dos elementos esenciales para la docencia estratégica son: conocimiento y autorregulación. El primero se concretiza en un diagnóstico permanente de cómo se están formando las competencias; el segundo se manifiesta en tres acciones: planear, monitorear y valorar.

A diferencia de la docencia tradicional, la pedagogía estratégica implica la construcción, deconstrucción, reconstrucción continua de la práctica pedagógica a partir de la reflexión que hace el propio docente sobre su proceder. Desde la docencia estratégica se planean y aplican estrategias de manera flexible, se revisa continuamente el plan de trabajo, las acciones emprendidas, las necesidades de los estudiantes, la orientación brindada y la mediación de recursos en un continuo *aprender haciendo reflexivo*. La docencia estratégica aplica los saberes del pensamiento complejo al proceso enseñanza-aprendizaje para formar a los estudiantes en este tipo de pensamiento.

Asimismo, las estrategias didácticas para formar competencias se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias requeridas y el rango de aplicación. En el marco de la metodología del aprendizaje significativo, la formación basada en competencias incorpora estrategias docentes para favorecer cada uno de los procesos de desempeño (sensibilización, atención, adquisición de información, personalización de la información, recuperación, cooperación, transferencia, actuación y valoración), así como para dotar a los estudiantes de instrumentos afectivos, cognitivos y de actuación.

En el capítulo “*Estrategias de valoración*”, Tobón menciona que la evaluación en el enfoque de competencias destaca los desempeños contextualizados en un determinado entorno; por ello, propone el concepto de valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar que es, ante todo, un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples dimensiones y relaciones entre estudiantes, empresas y docentes. La valoración se regula

con base en una serie de criterios previamente acordados con los estudiantes y se caracteriza porque:

1. Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan el docente, los estudiantes, la institución educativa y la sociedad;
2. Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje;
3. Brinda retroalimentación de manera cualitativa y cuantitativa;
4. Tiene como guía el *proyecto ético de vida*;
5. Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la *zona de desarrollo próximo* de cada estudiante; y
6. Se basa en criterios objetivos y evidencias acordadas socialmente y reconoce, a su vez, la dimensión subjetiva que hay en todo proceso valorativo.

La valoración se vincula a la *sociedad del conocimiento*, en la cual lo central es aprender a buscar, procesar, sistematizar y evaluar la información para aplicarla de manera contextualizada.

La valoración de las competencias requiere tres procesos interdependientes: *autovaloración* (la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas); *covaloración* (los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con criterios previamente definidos); y *heterovaloración* (valoración que hace una persona de las competencias de otra teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de acuerdo con parámetros previamente acordados).

La valoración de las competencias en el marco educativo tiene cuatro fines claros: *formación* (brindar retroalimentación a los estudiantes y a los docentes en cuanto a desarrollo de competencias, logros y aspectos por mejorar); *promoción* (grado de desarrollo de las competencias para determinar la promoción a otro nivel); *certificación* (determinar si se poseen las competencias en una determinada área acorde a criterios públicos de alto grado de idoneidad); y finalmente, la valoración de las competencias debe servir al docente de *retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos*.

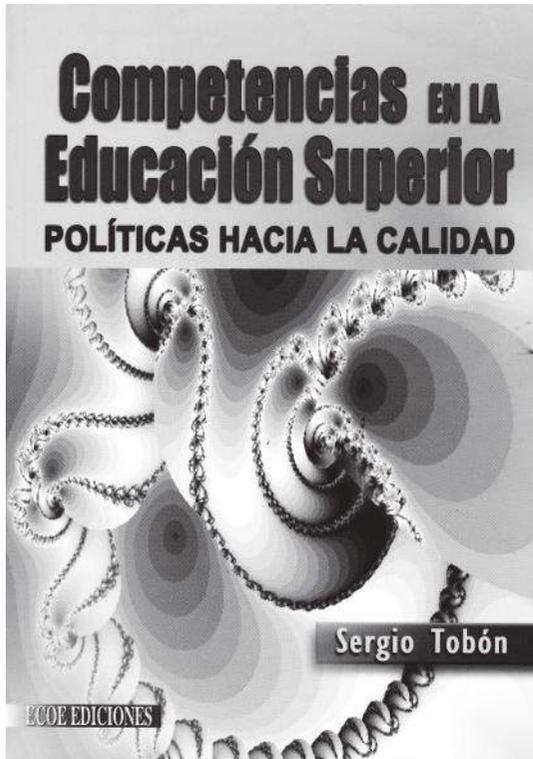
La valoración de las competencias debe llevarse a cabo al inicio, durante el proceso formativo y al final de éste siguiendo una metodología adecuada, para lo que se requiere diseñar y validar instrumentos de valoración idóneos.

Por último, en este capítulo se menciona que para valorar las competencias se cuenta con técnicas (observación, entrevistas focalizadas, diario de campo, pruebas de ejecución y ensayos) e instrumentos de evaluación (cuestionarios de preguntas abiertas, pruebas de conocimiento, pruebas de competencias cognitivas, listas de cotejo y escalas de valoración), y se presenta una breve descripción de éstos.

Conclusiones del autor

En la parte final del capítulo tres *Hacia una cartografía compleja de las competencias*, Tobón afirma que “todo enfoque educativo debe usarse con precaución, con el fin de no caer en los extremos del reduccionismo y las miradas parcializadoras que tradicionalmente han tenido las instituciones educativas influenciadas por el pensamiento simple” (pág. 83), y presenta un conjunto de advertencias que sugiere tomar en cuenta cuando se use el enfoque por competencias (pág.83-84):

- Para evitar el reduccionismo de atender sólo la formación de recursos humanos, las competencias requieren abordarse desde el desarrollo humano integral, dentro del cual el campo laboral es solamente una de las múltiples dimensiones que lo conforman, teniéndose en cuenta que los seres humanos no son recursos, sino talentos.
- Para no caer en el peligro de administrar competencias y no personas íntegras, no debe perderse de vista que las competencias laborales tienen el peligro de que las personas no se contraten para un oficio, sino para realizar tareas específicas en las cuales están certificados.
- Ante el peligro de que se interprete la competencia en términos de “rivalizar con”, a fin de sobresalir por encima de otros, es esencial asumir el quehacer laboral en el marco de procesos integrales y sistémicos, donde se tenga la visión de la parte y del todo, y en donde se reconozca la humanidad de cada integrante de la organización empresarial.
- Las competencias constituyen un enfoque para orientar los procesos educativos y no son la panacea a los problemas escolares ni investigativos; en consecuencia, deben asumirse con espíritu crítico y flexible, lejos de todo fundamentalismo.
- Es importante reconocer el aporte de las competencias en la orientación de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, pero debe prevenirse la tendencia actual de asumir todas las actividades y procesos de las instituciones educativas bajo este único aspecto, ya que esto constituye una mirada fragmentaria y reduccionista del acto educativo.
- Ante la tendencia de los docentes de emplear un solo enfoque en la formación de competencias, buscar la combinación de enfoques en la enseñanza.
- Las instituciones educativas deben revisar la manera como emplean el enfoque de las competencias, tratando que éste sea parte estructural de todo el proceso pedagógico y no sólo del campo de la evaluación de los aprendizajes.
- Es necesario que la formación en competencias se asiente en un pensamiento complejo, donde todos los elementos involucrados en la comunidad educativa aprendan a relacionar la información entre sí y con otras fuentes de datos, acorde al contexto, buscando superar la tendencia a fragmentar la realidad. Esto implica reunir los conocimientos para tener múltiples perspectivas frente a los problemas, dando cuenta de sus ejes comunes y realizando una prevención frente a la tendencia de la mente humana hacia el error y la ilusión. La época actual de transición hacia un futuro desconocido supone una educación para la incertidumbre, una educación proyectada al futuro, a la innovación y a la imaginación.
- La formación basada en competencias corre el riesgo de que todo nuevo conocimiento, valor, actitud o destreza que en un momento determinado tome el carácter de valioso para la sociedad, se convierta en una nueva competencia, y, por tanto, en una nueva demanda para el sistema educativo, para los docentes y para los mismos estudiantes, lo cual puede llevar a una crisis y colapso del sistema ya que actualmente el currículo de todos los niveles educativos está sobrecargado de una gran cantidad de contenidos e información. La solución a este problema requiere establecer límites frente a la formación de competencias en las instituciones educativas, para que la familia, los medios de comunicación, la comunidad y las empresas asuman también su responsabilidad en este asunto.



Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Colombia: Ecoe Ediciones, 220 pp. Textos Universitarios.

CONTENIDO

Presentación/ Enfoque del análisis/ Metodología/ Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior/ Las competencias en la política de calidad de la educación superior en Colombia: la recontextualización/ Los nexos no dichos: la traslación/ Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior/ Condiciones Mínimas de Calidad, registro calificado y competencias/ Proceso de acreditación/ Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)/ Avances, dificultades y recomendaciones en torno al empleo del concepto de competencias.

Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz

INTRODUCCIÓN

Esta obra es un reporte de investigación sobre el uso del concepto de competencias en la política pública del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia. El texto está dirigido a profesionales interesados en educación, tanto docentes como investigadores y administradores educativos. La investigación se desarrolló con el propósito de determinar vacíos, incoherencias y nexos con discursos dominantes como el neoliberalismo y la globalización, con el fin de posibilitar herramientas para revisar el empleo del concepto de competencias en la política de calidad y mejorar así su pertinencia y pertenencia.

El contenido está organizado en diez capítulos que incluyen el análisis de la estructura interna del discurso educativo y la coherencia que hayen él respecto al concepto de competencias; la relación del discurso social y económico con el discurso educativo de las competencias; la determinación de cómo se usa el concepto y cuál es su vinculación con la economía y la sociedad en las estrategias concretas de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES), Condiciones Mínimas de Calidad para los programas universitarios, acreditación (previa, de excelencia e institucional), observatorio laboral, y Exámenes de Calidad en la Educación Superior (ECAES); y la determinación de avances, problemas, vacíos e impacto de las competencias, así como recomendaciones para revisar este enfoque en el sistema de aseguramiento de la calidad.

Concepto de competencias

Después del exhaustivo análisis del uso del concepto de competencias en los diversos documentos y programas oficiales, en el capítulo diez, *Avances, dificultades y recomendaciones en torno al empleo del concepto de competencias*, Tobón señala que “las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-reacción, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana, social y laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros) con el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias) en contexto sistémico, y el saber conocer (analizar, interpretar y argumentar), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno (condiciones de idoneidad), las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, asunción de las consecuencias de los actos y búsqueda del bienestar humano” (págs. 202-203).

La pluralidad de significados del concepto de competencias

En el primer capítulo, *Enfoque del análisis*, el autor afirma que hay cuatro puntos críticos y problemáticos del empleo de este concepto en el marco de la política: 1) las competencias se están implementando con escasa mirada reflexiva y crítica en torno a los intereses que están en su trasfondo; 2) hay insuficientes análisis conceptuales, interpretativos y críticos del concepto; 3) se ha llegado a un reduccionismo en educación, pues todo se pretende concebir en términos de competencias; y, 4) no se explica cómo un concepto sacado de la lingüística puede ser objeto de evaluación y de formación de los aprendizajes en distintas disciplinas, cuando en la lingüística el concepto se refiere al proceso comunicativo y no a la resolución de problemas contextuales. Además, no hay estudios ni análisis sobre la relación del concepto con la competitividad laboral en la educación superior.

En el capítulo cuatro, *Las competencias en la política de calidad de la educación superior en Colombia: la recontextualización* (pág. 43), se presentan las siguientes definiciones del concepto de competencias que aparecen en los documentos oficiales del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y del Ministerio de Educación Nacional (MEN):

- La competencia es un saber hacer o conocimiento implícito en un campo del actuar humano, una acción situada que se define con relación a determinados instrumentos mediadores (ICFES-Hernández, Rocha y Verano, 1998, p.14).
- Acciones que expresan el desempeño del hombre en su interacción con contextos socio-culturales y disciplinares específicos (ICFES-Hernández *et. al.*, 1998, p. 17).
- Una competencia es una acción situada, que se define en relación con determinados instrumentos mediadores (ICFES-Torrado, 1998, p. 42).
- Saber hacer en contexto, es decir, el conjunto de acciones que un estudiante realiza en un contexto particular y que cumplen con las exigencias específicas del mismo (ICFES-Pardo, 1999).
- Evaluación de competencias. La competencia es una característica subyacente a una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo (MEN, 2002f, Artículo 35).

El autor también menciona que en el sector educativo de Colombia las competencias se han usado como: 1) funciones de una determinada entidad, 2) capacidad, 3) reconocimiento de legalidad para inspeccionar o administrar, 4) calidad de una determinada institución, 5) función de una institución o empresa, 6) rivalidad empresarial, 7) requisito para desempeñar

un puesto de trabajo, 8) funciones laborales, 9) idoneidad y, 10) competición entre personas (págs. 64-65).

La comparación del uso del concepto de competencias en Colombia y en el terreno internacional muestra que:

1. En Colombia se enfatiza en el saber y en el saber hacer.
2. En el plano internacional se hace una mayor referencia a que las competencias comprenden los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes.
3. En el ámbito internacional también se hace mayor énfasis en el contexto y en la construcción de referentes para determinar el desempeño idóneo de las actividades y la resolución de problemas (pág. 47).

En el capítulo siete, *Condiciones Mínimas de Calidad, registro calificado y competencias*, el autor afirma que en casi todos los documentos en los cuales se estipulan las Condiciones Mínimas de Calidad en Colombia, el concepto de competencias se emplea de manera incoherente respecto al uso del concepto de aprendizaje: en unos casos las competencias se usan como finalidades de aprendizaje; en otros como sinónimo de éste; en otros más, las competencias se ven como un elemento del aprendizaje autónomo, o como concepto diferentes.

Respecto a otros conceptos similares como saberes, conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y capacidades, el empleo del concepto de competencias también es incoherente; ya que cada vez que éste se usa va acompañado por lo menos de uno de los otros conceptos en lugar de considerarlos como parte integral de aquel. ¿Por qué sucede esto? Tobón afirma que las competencias tienden a ser usadas más en el orden del saber-hacer eficaz (uso ideológico más que pedagógico dentro del discurso de competitividad), lo que hace necesaria la referencia a conceptos que aludan a una dimensión interna relacionada con la concepción tradicional del aprendizaje en términos de habilidades, destrezas y saberes.

Clasificación de competencias

El concepto de competencias en que se sustenta el Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES), implica tres tipos de competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva (capítulo seis, págs. 96-99).

La competencia interpretativa se considera una competencia hermenéutica en la medida en que se vincula con el establecimiento del sentido de un enunciado dentro del marco de un determinado discurso social, artístico, político, etc. Sin embargo, en la hermenéutica la interpretación trasciende el acto cognitivo específico de encontrar el sentido de un texto, implicando el análisis del contexto y la tradición, e involucrando la conciencia crítica, por lo que la competencia interpretativa no puede equipararse con la hermenéutica.

La competencia argumentativa se concibe como una competencia ética; sin embargo, el desarrollo del planteamiento sobre la ética que se hace en el examen, si bien trasciende el plano del conocimiento, se enfoca a equipararla con el juicio moral en un ámbito más cognitivo y racional. La argumentación es una habilidad cognitiva muy importante en la ética, pero no la habilidad estructural ni la más importante. El actuar ético requiere de la conciencia de sí mismo y de los demás; de la capacidad de colocarse en el lugar del otro y sentir las consecuencias de una acción; y eso supera el ámbito de la competencia argumentativa, por lo cual no puede considerarse como ética.

La competencia propositiva se vincula con la estética. Efectivamente se enlaza con ésta en tanto tiene que ver con proponer nuevas cosas frente a los hechos y las realidades; el problema aparece cuando en el examen la demanda de la competencia propositiva se limita a resolver problemas siguiendo unos pasos predefinidos en matemáticas, ciencias naturales o ciencias sociales, pero no tiene una naturaleza creadora ni bella, ni tampoco se inscribe en la dimensión simbólica, festiva ni lúdica.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

El cuarto capítulo del libro, *Las competencias en la política de calidad de la educación superior en Colombia: la recontextualización*, se estructura para dar respuesta a cuatro preguntas clave: ¿cuándo y cómo surgió el concepto de competencias en la educación superior en Colombia?, ¿con qué concepción se proponen las competencias en Colombia?, ¿qué grado de clarificación conceptual tienen las competencias en la política de calidad? y ¿cuáles son los nexos disciplinares de las competencias en la política de calidad y cuál es su coherencia?

La información se organiza de la siguiente manera: reseña de los momentos en que se usó el concepto de competencias y el contexto asociado; listado de las definiciones de éste encontradas en los documentos de la política educativa colombiana y revisión de las contradicciones que presentan; análisis de los nexos teórico-disciplinares en que se sustenta el uso del concepto de competencias y críticas de su validez; polisemia del concepto en documentos oficiales e identificación de su uso; “uso en el pasado” e “innovación educativa” como argumentos para legitimar la introducción de las competencias en la política de calidad de la educación superior en Colombia.

Después de la presentación detallada de evidencias para cada una de las categorías anteriores, Tobón afirma que se ha tendido a justificar el empleo del concepto de competencias asumiéndolo como un concepto que se ha desarrollado en educación a partir de los aportes de diversas disciplinas; pero éste se usa con una significación muy distinta a como se hace en estos campos disciplinares y carece de una teoría explícita y rigurosa que fundamente su uso. Esto explica las *incoherencias en las definiciones* y la falta de claridad y consistencia de su empleo en los diferentes documentos oficiales.

También menciona que en el uso del concepto de competencias se observa un proceso de recontextualización discursiva: el concepto de competencias no se usa siguiendo la lógica del contexto disciplinar, sino la lógica de la calidad en un contexto político, en el cual lo más importante es servir a las intenciones comunicativas de éste, independientemente de las posibilidades y limitaciones que establecen los enfoques teóricos específicos. Esto explica las *incoherencias conceptuales y disciplinares* observadas en el empleo del concepto.

Además identifica que, aunque el concepto de competencias se use en otro contexto, para finalidades muy diferentes a las establecidas en los diversos enfoques disciplinares, se recurre frecuentemente a estos con el fin de legitimar tal concepto en el ámbito académico. El éxito de esta “legitimación” se aprecia en la incorporación del concepto de competencias en los proyectos educativos institucionales de la mayoría de las universidades. Este proceso de recontextualización explica el *vacío de conocimiento* en torno a las lógicas que operan en la construcción y uso del enfoque actual de las competencias en la educación superior colombiana.

El ámbito de aplicación de las competencias

En el tercer capítulo, *Política de aseguramiento de la calidad de la educación superior*, Tobón ofrece datos sobre el índice de desarrollo humano (medida global de cómo se están satisfaciendo las necesidades de las personas en determinado país), que ubican a Colombia en el lugar 60 por los altos niveles de violencia que presenta; y sobre la estructura del sistema educativo colombiano en general y de la educación superior en particular, destacando las dudas sobre la calidad de los programas que ofrecen las instituciones universitarias.

A continuación menciona que entre los hechos que inducen la preocupación por la calidad de la educación en Colombia sobresalen: 1) el sistema de educación superior no ha respondido a las necesidades laborales y productivas del país; 2) hay marcada preferencia, tanto en demanda estudiantil como en oferta institucional, por la educación universitaria en detrimento de la educación técnica y tecnológica; 3) no hay consistencia entre los contenidos del currículo y las demandas del sector laboral; 4) al no haber un sistema de identificación y diagnóstico de las demandas laborales, se dificulta la articulación de los programas de educación superior a las necesidades de las empresas; 5) la formación de investigadores es escasa; y 6) existe bajo grado de coordinación entre las instituciones responsables de buscar la calidad de la educación superior.

Finaliza con la presentación de las estrategias en las que se basa el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en la que resalta que en todas ellas se tiene como base el concepto de competencias; estas estrategias son: *Observatorio Laboral*, *Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES)*, *Establecimiento de condiciones mínimas de calidad para el registro calificado de los programas universitarios*, *Acreditación*, y *Aplicación obligatoria de los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES)*.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

El propósito del quinto capítulo, *Los nexos no dichos: la traslación*, es determinar cuáles son los factores que han incidido desde comienzos de la década de los años noventa en la emergencia del concepto de competencias en la educación superior colombiana, y cómo en la actualidad se legitima el empleo del concepto en el orden social. Después del análisis de los cambios en oferta educativa, demandas laborales e internacionalización de la economía, consecuencia de las transformaciones económicas, sociales y políticas en Colombia en el periodo 1990-2005, Tobón afirma que el surgimiento tanto de la política de calidad como del concepto de competencias se enmarca en la búsqueda de condiciones para la internacionalización-globalización económica de Colombia.

Las competencias se conciben como la oportunidad de articular la formación universitaria con los requerimientos del mundo actual, desarrollar un espíritu crítico y preparar para la resolución de problemas en la cotidianidad, que es lo que demandaba el discurso social eficientista y la competitividad empresarial en pleno auge.

El autor considera que la vinculación entre el concepto de competencias, el neoliberalismo, la internacionalización de la economía y el discurso de la calidad está implícita y que los académicos rara vez hablan de tal conexión, pues enfocan todo su análisis al establecimiento de nexos disciplinares que en sí no logran explicar la naturaleza de las competencias. Menciona que el mismo discurso hace que el ámbito económico que de oculto por la falta de claridad del concepto y la escasa reflexión crítica sobre el mismo; pero que hay evidencias de que el modelo neoliberal impregna el sistema educativo, por lo que es

necesario analizar las dinámicas del mercado para comprender ciertos aspectos de la organización de los procesos formativos.

Señala que otro factor responsable del auge del discurso de las competencias son los tratados comerciales que Colombia suscribe con otros países de Latinoamérica que aumentan las demandas de competitividad internacional de las universidades; y que en lugar de que con la formación por competencias contribuya a formar personas autorrealizadas, cooperativas y preparadas para lo laboral, los recursos se están canalizando para articular los programas universitarios con las necesidades de los empleadores.

Tobón indica que en la traslación de la competitividad al sistema educativo, y luego a la política de calidad en la educación, se encuentra en el fondo un manejo del poder económico. El sector empresarial posibilita el empleo y favorece el desarrollo del país, por ello, el lenguaje empresarial fácilmente entra en el discurso social y es legitimado como un recurso que utiliza a la educación para reproducirse y mantenerse.

El autor detalla el proceso anterior de la siguiente manera: primero, se da la validación social de la competitividad *como beneficiosa para todos y meta del gobierno y de las empresas*; luego, surge el fin que siempre debió tener la educación pero que por diversos motivos no se tuvo: *formar personas competentes para que respondan a los retos del contexto* (las necesidades del mercado); el paso siguiente *orientar los procesos de formación y evaluación con base en competencias* desde el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior; finalmente, el nuevo discurso educativo pretende legitimarse mediante la búsqueda de nexos disciplinares y sociales.

La traslación de la competitividad a las competencias ha generado que el sistema educativo colombiano promueva la formación de personas competentes para la producción de bienes y servicios, pero descuide la formación como tal de su ser y su papel en la construcción y reconstrucción del tejido social, en un país con una de las mayores crisis humanitarias en todo el mundo.

En el capítulo seis, *Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES)*, Tobón presenta un análisis de la rigurosidad conceptual con que se emplea el concepto de competencias en el EEIES, así como sus ventajas y desventajas respecto al enfoque de evaluación tradicional en esta área. Las hipótesis que pretende comprobar como resultado de este análisis son: 1) no hay coherencia entre las competencias que se evalúan en el examen y los referentes conceptuales que se proponen para validarlas; 2) las competencias no se identificaron a partir de un proceso participativo; y, 3) el examen no ha superado la discriminación social que conlleva.

También se cuestiona la incorporación en el EEIES de los siguientes aspectos de las competencias: desempeño, resolución de problemas (o realización de actividades), atributos (valores, habilidades y conocimiento) y eficacia (o idoneidad); y, a partir de la revisión del tipo de preguntas que se hacen en el EEIES, se aprecia que las competencias aparecen como un saber hacer en el marco de la resolución de problemas aplicando saberes disciplinares (desempeño), pero éste se evalúa en el marco de una prueba escrita y no ante una situación real de la vida cotidiana por ello, no habría razón para introducir el concepto de competencias.

Los resultados del análisis de los documentos oficiales donde se presenta el EEIES y su estructura con base en el enfoque de las competencias muestran que no se hace ninguna referencia a la equidad, ni al reconocimiento de las diferencias sociales y económicas. De hecho, el actual EEIES por competencias no sólo continúa evaluando en un marco de inequidad, sino que la ha aumentado.

La hipótesis que guía el trabajo del capítulo siete, *Condiciones Mínimas de Calidad, registro calificado y competencias*, es que el concepto de competencias se utiliza sin rigurosidad conceptual, y la forma como se busca implementar en el currículo no implica una transformación de los procesos pedagógicos en la educación superior. Tobón señala que para que un estándar de diseño curricular implique realmente la implementación de un enfoque por competencias y éste tenga pertinencia y pertenencia debería establecer los siguientes requerimientos mínimos: 1) realizar un análisis funcional de las actividades y tareas que se demandan a los profesionales del área en diversas empresas de la región y del país, así como del extranjero (en virtud de la globalización); 2) sistematizar, a partir del estudio de las actividades laborales y profesionales, las principales tendencias hacia el futuro, teniendo en cuenta la evolución y la transformación social y económica; 3) describir los principales problemas que debe afrontar el profesional en el entorno laboral, en la sociedad y en la vida cotidiana; 4) establecer las conductas sociales que demanda la comunidad de los profesionales, con sus correspondientes valores; 5) tener en cuenta las expectativas de formación por parte de los estudiantes y de los docentes; 6) determinar las líneas de desarrollo disciplinar, así como los principales avances y problemas; y 7) describir de manera estructurada las competencias deseables en el programa al basarse en los productos sistematizados de las acciones anteriores, y considerar los desempeños esperados, los saberes a formar, los criterios de desempeño, las evidencias requeridas y los rangos de aplicación, con su correspondiente articulación a situaciones y problemas sociales-profesionales.

El objetivo del capítulo ocho, *Proceso de acreditación*, es determinar la forma de empleo del concepto de competencias en los documentos oficiales en los cuales se estipulan los procesos de acreditación a partir de la competitividad implicada en la búsqueda de esta acreditación.

Tobón considera que el proceso de acreditación en Colombia constituye un suceso histórico que está impactando positivamente a las universidades, pues se está creando una cultura de evaluación permanente y la necesidad de tener un compromiso con la sociedad, dentro de una creciente concientización de la importancia del automejoramiento continuo.

El autor encuentra que el concepto de competencias se usa, aunque de manera implícita, con un significado positivo de *reconocimiento* que está llevando a las universidades a plantearse estrategias para llevar a la práctica la búsqueda de la excelencia que figura en sus proyectos pedagógicos y a ser transparentes en sus procesos y logros, tanto hacia los estudiantes, como con respecto a los docentes, la parte administrativa y la sociedad en general.

También se usa de manera positiva su significado de *eficacia* (apto, adecuado, eficaz), pues una de las razones para otorgar la acreditación es el hecho de que la universidad establezca medios, condiciones, recursos y estrategias para la formación efectiva de competencias; es decir, la acreditación se liga a las competencias en el hecho de reconocer la eficacia demostrada en los procesos formativos que tienen impacto en la educación de los estudiantes y la investigación. Sin embargo existe un problema, la acreditación privilegia lo académico y no tanto la formación integral desde la articulación de la autorrealización, el tejido social y lo empresarial.

A pesar del uso de estos significados positivos, el concepto de competencias también se emplea en su acepción negativa de *rivalizar con otros*, en el marco de una filosofía que traslada la competitividad del mercado; esto ha llevado a un trabajo independiente más que cooperativo en cada universidad y a que la competitividad se vuelve más importante que la propia superación.

En el capítulo nueve, *Exámenes de Calidad en la Educación Superior (ECAES)*, Tobón plantea la hipótesis de que tiende a emplearse el concepto de competencias con un bajo grado de coherencia conceptual, disciplinar y metodológica, y con escasa referencia a la investigación del contexto social, laboral, profesional, económico y político.

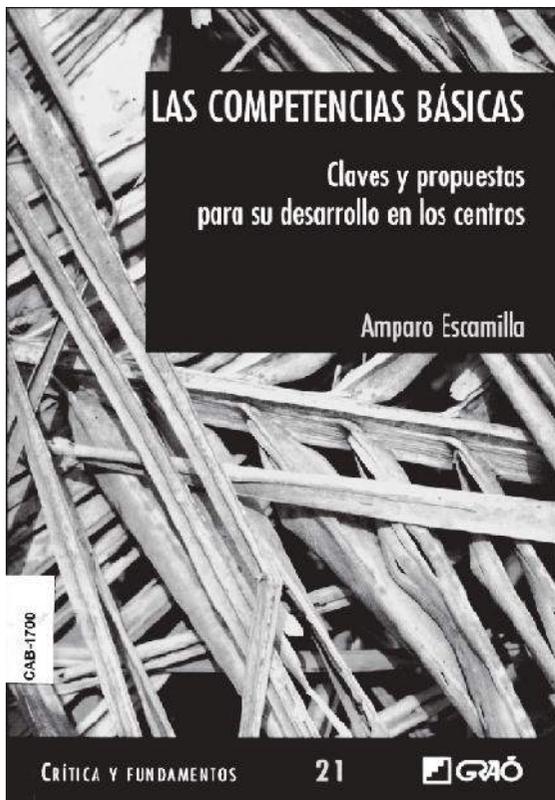
Los resultados de este análisis indican que: 1) no hay claridad frente a la conceptualización de las competencias en las pruebas ECAES, debido a la variedad de definiciones, las grandes diferencias de las pruebas con respecto al tipo de competencias evaluadas y la valoración de aspectos que no son competencias como es el caso de los procesos cognitivos; 2) hay aspectos que no son claramente explicados en las pruebas como los niveles de complejidad de las preguntas, los puntos de corte para los puntajes y los criterios de validez y fiabilidad; 3) a pesar de plantearse que el objeto de evaluación son las competencias, la mayoría de las pruebas continúan evaluando procesos memorísticos; 4) aunque se propone lo procedimental como un factor clave de las competencias, hasta el momento sólo ha sido evaluado por una prueba, la de arquitectura; 5) la idoneidad, que también se considera una característica central de este enfoque, tampoco se ha incorporado a las pruebas; por último, 6) las pruebas ECAES han fortalecido la traslación de la competitividad del mercado a las universidades (pág. 189).

Conclusiones del autor

En el capítulo diez, *Avances, dificultades y recomendaciones en torno al empleo del concepto de competencias*, Tobón hace una revisión y síntesis de todo el trabajo de investigación y presenta un conjunto de ideas a manera de conclusión (págs. 192-206):

- Por el proceso de *recontextualización* se explica que el concepto de competencias se ha retomado de los campos disciplinares y se ha ubicado en un nuevo contexto, el pedagógico, adquiriendo así una nueva significación, con el problema de que se ha pretendido seguir sustentándolo desde los campos disciplinares originales. Esto último ha hecho que no se haya desplegado una labor de investigación y construcción conceptual en el marco de la pedagogía y por eso hay una serie de incoherencias significativas con respecto a su empleo en la política general de aseguramiento de la calidad.
- Por el proceso de *traslación* la competitividad empresarial pasa a la educación como la demanda de formar personas competentes, que a través de sus competencias puedan aportar competitividad a las empresas. A partir de allí las competencias emergen en el sistema educativo y su articulación con el discurso dominante es lo que las legitima y hace que se considere innecesaria su clarificación conceptual y epistemológica.
- El concepto de competencias se refiere a *un saber y un hacer* en contexto, sin embargo, en las Condiciones Mínimas de Calidad tiende a emplearse haciendo énfasis en su significación externa de actuación eficaz y eficiente; por ello, frecuentemente se acompaña de otros conceptos como capacidades, saberes y conocimientos, con el fin de dar cuenta de los aspectos internos. Esto enlaza las competencias con la competitividad del discurso social, sin responder al establecimiento de proyectos pedagógicos enfocados a formar, además de profesionales competentes, ciudadanos en el ámbito de su proyecto ético de vida y el aporte a la construcción del tejido social.
- Si bien el enfoque por competencias en los *Exámenes de Calidad en la Educación Superior (ECAES)* ha hecho posible que aumente en las universidades la conciencia de actualizar los programas curriculares y tener en cuenta el desarrollo de la profesión, el uso que se hace de este concepto presenta notables vacíos e inconsistencias, en mucho mayor grado que las observadas en el *Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES)*.

- Se propone continuar empleando el concepto de competencias en la política de calidad pero en el marco de una reconstrucción conceptual, epistemológica, social y económica. Tener el concepto de competencias como base de la política de calidad de la educación superior en Colombia requiere de un proceso de investigación conceptual que permita identificar claramente su estructura, características, clasificación, vínculos y diferencias con otros conceptos. Así mismo, es necesario profundizar más en la reflexión frente a sus condiciones históricas de producción para tomar conciencia de ello y darle una naturaleza teórica más que ideológica.



Escamilla, G.A. (2008). *Las competencias básicas., Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: GRAÓ, 219 pp.

CONTENIDO

Presentación/ Siete interrogantes de partida que condicionan el desarrollo de un enfoque competencial/ Las competencias básicas: fundamentación, concepto y tipología/ Análisis de las competencias básicas. Concepto y características. Dimensiones y relaciones con los contenidos de las áreas y materias del currículo/ El desarrollo de las competencias básicas. El proyecto educativo y sus concreciones del currículo oficial. Las programaciones de aula/ Anexo 1. Educación infantil: competencias específicas y operativas. Propuestas/ Anexo 2. Educación primaria: competencias específicas y operativas. Propuestas/ Anexo 3. Educación primaria: competencias específicas y operativas. Propuestas/ Anexo 4. Educación primaria: competencias específicas y operativas. Propuestas/ Anexo 5. Educación secundaria obligatoria: competencias específicas y operativas. Propuestas/ Anexo 6. Educación secundaria obligatoria: competencias específicas y operativas. Propuestas/ Anexo 7. Educación secundaria obligatoria: competencias específicas y operativas. Propuestas.

Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez

INTRODUCCIÓN

Amparo Escamilla es pedagoga experta en formación inicial y continua del profesorado; autora o coautora de seis libros de didáctica y evaluación, de los glosarios de términos educativos de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo/España (LOGSE), de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación/España (LOCE) y de la Ley Orgánica de Educación/España (LOE), de diferentes guías de recursos didácticos, de proyectos curriculares y de artículos de didáctica y psicología de la educación; coordinadora del equipo de trabajo de proyectos pedagógicos en programas de formación continua, especialmente formación en competencias básicas, evaluación y formación de equipos directivos y profesora de psicología de la instrucción en la Universidad de Comillas.

Este trabajo según la propia autora, trata de fundamentar la relación integradora entre las áreas del aprendizaje y la orientación práctica del proceso enseñanza-aprendizaje con la teoría del aprendizaje significativo; y asume una posición favorable para la transformación sustancial de la educación a través de una voluntad decidida y comprometida con las acciones encaminadas a ello.

A lo largo de la obra fundamenta las competencias básicas, expone algunas notas características referentes a las mismas y realiza un análisis exhaustivo para determinar sus consecuencias en términos de posibilidades y limitaciones. Se presentan los conceptos y tipos de competencias con ejemplos. Analiza las competencias básicas, su valor, contenido y sus relaciones con las diferentes áreas.

Asimismo, se manejan algunas alternativas para integrar las competencias a los documentos de planificación, y algunas sugerencias para su configuración y orientación formal. Además se presentan estrategias de trabajo colaborativo para tratar contenidos desde este enfoque.

Por último, contiene un glosario de términos para hacer más operativa la reflexión y siete anexos con propuestas de competencias específicas y operativas que pueden ayudar a definir y tomar alternativas.

Concepto de competencias

Para la autora, las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer. La consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico; el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico-comprensivo y, también una dimensión de carácter actitudinal.

La pluralidad de significados del concepto de competencia

Escamilla hace referencia a la definición etimológica que presenta Tobón (2006, p. 35), la cual señala que “competencia” viene del latín *cum* y *petere*, “capacidad para concurrir, coincidir en la dirección”, y refiere a la capacidad de seguir en una trayectoria definida; una situación de comparación directa y situada en un momento determinado. Explica que en la actualidad este término se emplea con tres significados; correspondencia o atribución; pugna o enfrentamiento; y aptitud, adecuación, idoneidad, cualificación o eficiencia. Este último uso, que es el más reciente, se halla muy cercano al que se le está dando en educación.

También cita el proyecto DeSeCo en el que la competencia se entiende como la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, que moviliza conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006); y a Zabala y Arnau quienes delimitan el concepto en el sentido que la competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida; supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

En el texto se presentan diferentes definiciones de competencias que siempre van acompañadas de una reflexión y breve descripción incluyendo, en la mayoría de los casos, una propuesta que ayuda al lector a establecer una ampliación o concreción de los conceptos (págs. 47-48).

Clasificación de competencias

Los planteamientos curriculares en diferentes países están recogiendo las competencias básicas en sus programas, a veces bajo otras denominaciones, como competencias clave o esenciales. El Parlamento y el Consejo de Europa (dic. 2006), determinan ocho competencias clave para el aprendizaje permanente.

Las clasificaciones de este trabajo se ajustan al proyecto DeSeCo de la OCDE, pero además, junto con los Proyectos Tuning y Alfatuning (competencias para la educación superior en Europa e Iberoamérica, respectivamente), presentan las competencias desde

una alternativa más integradora que la determinada en las claves de la Unión Europea o en las básicas en España.

En el texto existe específicamente un apartado denominado tipos de competencias, que se organizan en función de diferentes criterios y se acompañan de una reflexión, que vale la pena mencionar y conocer. De esta manera realiza una clasificación general en tres categorías; ámbito o dominio de referencia; sentido o carácter; y grado o nivel de generalidad-concreción.

Dentro del primer rubro, en función de su ámbito, coloca la clasificación de la LOE para primaria y secundaria obligatoria, mencionando que puede manejarse también en los niveles infantil y bachillerato, en tanto que sus currículos están plenamente identificados con esas competencias.

Son ocho competencias llamadas básicas: 1) comunicación lingüística; 2) matemática; 3) conocimiento e interacción con el mundo físico; 4) tratamiento de la información y digital; 5) social y ciudadana; 6) cultural y artística; 7) aprender a aprender; y 8) autonomía e iniciativa personal. Estas competencias se mencionan a lo largo de toda la obra y están muy relacionadas con las ocho competencias clave identificadas por el Parlamento y Consejo Europeos en diciembre de 2006: 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender, 6) competencias interpersonales y cívicas; 7) espíritu emprendedor; y 8) expresión cultural. Como puede observarse, existe una gran similitud entre ambas clasificaciones y la autora repasa en ello con un pequeño análisis (pág.44).

En todos los casos las competencias y los conceptos están bien argumentados respecto de su uso y clasificación, e incluyen, en la mayoría de los casos, ejemplos de cómo podrían implementarse en las aulas.

Se hace referencia a las diez competencias propuestas por Perrenoud (2004): organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua.

También se mencionan las seis competencias de Marchesi: 1) favorecer el deseo de saber de los alumnos y ampliar sus conocimientos; 2) velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar; 3) favorecer la autonomía moral de los alumnos; 4) desarrollar una educación multicultural; 5) cooperar con la familia; y 6) trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

La autora plantea que una competencia básica debe ser desarrollada mediante competencias generales (objetivos y capacidades vinculadas al hacer); las competencias generales exigen ir concretándose en competencias específicas, de esta manera se parte del núcleo competencial para llegar a la destreza (pág.20). Sin embargo, se plantea que la destreza es sólo un medio y no debemos incurrir en confusiones entre propósitos, medios y desarrollos.

Por ejemplo, si alguien domina un tipo de texto literario, no podemos hablar de un lector competente, pero si desarrolla la destreza de análisis en distintos tipos de textos literarios, como poesía, novela, teatro, etc., y la suma a la destreza de análisis de textos informativos de distintos ámbitos, como historia, biología, etc., progresa en el desarrollo de la habilidad.

Así mismo, si analizamos textos de arte, historia y biología será más fácil acercarnos al análisis de textos de filosofía pues comparten tareas transferibles.

Esencialmente se emplea el esquema de las competencias básicas como referente a lo largo de toda la obra.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

En España las competencias básicas se identifican como elemento del currículo en la LOE. Un estudio de los currícula vigentes muestra las ocho competencias que se han definido y permite extraer sus conceptos y componentes esenciales. Muchos contenidos, especialmente los procedimentales, conceptos y actitudes, referentes metodológicos y criterios de evaluación están mostrando la repercusión de esta orientación competencial. Una de las razones que justifican la importancia que se está concediendo a las competencias se halla en la estrecha relación que se ha establecido entre ellas, la evaluación y sus repercusiones. En resumen, las competencias forman hoy parte del currículo. Son un elemento que se vincula con los restantes de un sistema de manera interrelacionada e interdependiente.

La estrecha relación entre competencias básicas y evaluación está teniendo una clara influencia en la demanda de respuestas acerca de la forma de incluirlas en los proyectos educativos y en las programaciones de aula. De hecho, la importancia que se está concediendo a las competencias básicas ha suscitado reflexiones y debates relacionados con su finalidad y gran parte de la polémica se debe a su procedencia, así como el hecho de que hayan colaborado distintos tipos de evaluaciones como la IEA (International Association for Educational Achievement), en EU y el proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE, lo que ha llevado a plantear el estudio sobre el valor que puedan tener las competencias como elemento del currículo.

La autora comenta que el impulso de las competencias básicas se apoya en diferentes perspectivas interdependientes que incluyen aportaciones de la Psicología, Sociología, Epistemología y Pedagogía. La primera, porque las competencias son un tipo de capacidad vinculada al saber hacer. El concepto de capacidad alude al poder para desarrollar acciones. Así, cada competencia está conformada por conjuntos de habilidades que a su vez se materializan en destrezas más operativas. Estas observaciones permitirán sistematizar el trabajo y desarrollo en el aula con base en la determinación de las pautas que hagan posible concretar las competencias básicas en competencias específicas y éstas en competencias operativas. Es aquí donde cobran sentido las directrices que han trazado organizaciones como la OCDE y el Parlamento y Consejo Europeos, respecto a la consideración de las competencias como elemento de referencia para el aprendizaje permanente (pág. 22).

Desde los trabajos de la Psicología de la instrucción, disciplina preocupada por el cómo, se abordan los procesos de aprendizaje para que los sujetos puedan seleccionar, estructurar, interpretar, integrar, aplicar e innovar por medio de las destrezas y habilidades que les conducirán a la adquisición gradual de la competencia. De esta manera, se comprueba que un enfoque educativo basado en competencias exige considerar conocimientos de la Psicología de la educación, de la Psicología de la instrucción y de la Psicología evolutiva, entre otras.

Con respecto a la fundamentación sociológica, se plantea que la educación “formal” ha defendido el valor intrínseco del saber, en ocasiones tradicional y reduccionista, contrario al valor funcional práctico y aplicado. Sin embargo, para saber hacer hay que saber. La autora cita a Pérez Gómez quien menciona que vivimos en una sociedad que plantea al sistema

educativo demandas relacionadas con la capacidad de aprender a aprender, pero el problema no es la cantidad de información, sino su calidad para transformarla en conocimiento y poder aplicarla e diferentes situaciones y contextos (pág. 23).

Desde el punto de vista pedagógico, las diferentes disciplinas que componen el ámbito de las ciencias de la educación dan elementos que justifican la necesidad de manejar competencias. La teoría del currículo lo incluye entre sus elementos básicos y a ello da respuesta la legislación educativa, no obstante, la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la educación comparada pueden mostrarnos que el enfoque competencial se fundamenta en las diferentes medidas de políticas de calidad y equidad (pág.26).

En un apartado especial (pág. 37), la autora aborda las ventajas del enfoque por competencias y puntualiza que su verdadera riqueza reside en su poder para seleccionar e integrar conocimientos de distinta naturaleza y complejidad, ordenarlos y contribuir al desarrollo de capacidades, las más complejas y holísticas. En cierta forma, las oportunidades se manejan como conceptos que pretenden ser retomados del aula para enfocar esfuerzos de conjunto, sobre todo analizando las características de los enclaves en los que se adquieren las competencias y de aquellos en los que podrían aplicarse, todo ello para aportar mayor riqueza al desarrollo del principio de equidad. Algunas ventajas son que superan un foco de referencia puramente instrumental; integran contenidos de distinto tipo; orientan el trabajo educativo hacia elementos de referencia esencial; favorecen la convergencia del trabajo educativo; promueven y exigen el trabajo en equipo; contemplan la formación para afrontar nuevas tareas; y se vinculan al desarrollo de habilidades metacognitivas.

Por otra parte argumenta que los riesgos y dificultades del enfoque están en las malas interpretaciones y en el mal empleo del mismo. En términos muy generales, los problemas señalados son: desarrollar prácticas no fundamentadas, organizar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje alrededor de trabajos prácticos, no llegar a acuerdos entre profesores respecto a cómo llevarla a la práctica, desvirtuar la prioridad del enfoque, y reducir la definición de los elementos del currículo a términos de competencia (pág. 39).

El ámbito de aplicación de las competencias

La autora hace referencia a que las ocho competencias básicas se reconocen en los niveles de primaria y secundaria establecidas por la LOE, sin embargo aclara que existen los fundamentos esenciales para que se puedan manejar en los niveles infantil y bachillerato (pág. 43), y agrega que la no incorporación de estas competencias a dichos ciclos por parte de la administración central, está generando dudas en un ámbito de trabajo que debió ser más claro en esta fase de incorporación al concepto de currículo.

La forma en que se muestran las competencias básicas en los currículos oficiales es explícita en primaria, secundaria obligatoria y formación profesional y en ocasiones es implícita en educación infantil y bachillerato, dependiendo de la forma en que se adopten los currículos autonómicos.

Si las competencias van más allá de la adquisición de conocimientos, la funcionalidad de los aprendizajes supone que la enseñanza ha de estar contextualizada en situaciones cercanas a la vida de los alumnos, la funcionalidad de las competencias se logra cuando los alumnos se dan cuenta de que el aprendizaje en la escuela les es útil para comprender el mundo e intervenir en él (pág. 28).

Por otro lado, un pensamiento imperativo acerca de las competencias básicas, es que al estar determinadas en el currículo deben ser tratadas y concretadas obligatoriamente, lo dispone la normativa y lo fundamentan los cambios científicos, culturales y técnicos que traducen nuevas demandas sociales respecto a las necesidades formativas de los alumnos. Desde este punto de vista, priorizar una o varias competencias puede ser considerado como un derecho, desde la perspectiva de la autonomía pedagógica, y como un deber o una obligación, desde la óptica de dar respuesta a la diversidad de necesidades y posibilidades (pág. 130). Desde el punto de vista de la autora, todos los ciclos deben desarrollar todas las competencias básicas.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Una manera de abordarlas competencias es delimitar, en cada sector del centro educativo, una tarea específica que deberá desarrollarse conforme a las funciones que cada uno desempeña; así, participarían de manera diferencial el director, los jefes de estudios, los coordinadores de ciclo, los jefes de departamento, el tutor y el equipo de profesores de curso y de aula. La metodología, estructura y modalidad de incorporación de las competencias define una estrategia que identifica responsabilidades y tareas, y plantea de manera relativa el cómo (pág.133). Del mismo modo, propone estrategias de trabajo colaborativo para elaborar propuestas competenciales contextualizadas (cuadro 18, pág. 142).

Las competencias básicas pueden aportar un referente de calidad y significación para la enseñanza que se aborda en los contextos educativos institucionales. El desarrollo del currículo en las instituciones educativas exige la integración de las competencias identificadas en los programas oficiales. El enfoque competencial tiene como sentido básico una orientación del trabajo educativo hacia la práctica.

Existen muchos centros y profesores que dedican una gran atención a la dimensión práctica de los contenidos, entendiendo a la práctica como un medio para impulsar los procesos de motivación en los alumnos. Estas tendencias serán reforzadas y adecuadamente situadas con los nuevos argumentos aportados por el enfoque y los trabajos actuales. Es necesario organizar prácticas contextualizadas y sistematizadas: la planificación ordenada de las competencias, unida a los otros elementos del currículo, garantizará su materialización (pág. 17).

Una manera de concretar las competencias es implementar una formación básica de los profesores y actuaciones institucionales específicas, lo que supone: análisis de los programas, fundamentos esenciales orientados al desarrollo de competencias, estudio del contexto sociocultural y familiar, análisis crítico de nuestra actuación, acuerdos con los profesores y acuerdos con los proyectos. Lo anterior es muy relevante en función de que un solo profesor no puede hacer competentes a un grupo de alumnos, se requiere de un contexto general de la escuela para poder llevarse a cabo, pero por otro lado, se plantean ejemplos en los que se puede observar que muchas de las tareas que realizamos en las labores cotidianas de la escuela, llevan implícito el que hacer del desarrollo de competencias, sólo debemos enfocar nuestros esfuerzos a tratar de lograrlo.

Por ejemplo, la autora comenta que cuando se usa una técnica como la paráfrasis, y se pide a un alumno que transforme ciertas definiciones sobre los conceptos de cultura o democracia a su lenguaje personal, respetando el contenido, se impulsan las siguientes competencias: lingüísticas, tratamiento de la información social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender e iniciativa y autonomía personal. Si además se solicita que construya, trabajando en equipo, otras tres definiciones, para que sean entendidas por otras personas, se

refuerzan también las competencias social y ciudadana, y de iniciativa y autonomía personal, subrayando la necesidad de estimular la empatía y asertividad.

Concluye diciendo que así se estimula la capacidad de razonamiento lógico y el despliegue de habilidades que fomentan el desarrollo de los vínculos entre competencias, al tiempo que se comprueba que este tipo de prácticas pueden realizarse en diferentes materias con cualquier otro concepto.

Concretar las competencias en proyectos y en acciones exige conocer los programas oficiales, analizar el entorno en el que nos movemos y llegar a acuerdos con el equipo de profesores del centro educativo para definir competencias específicas, su relación con los criterios de evaluación y su materialización en indicadores de desempeño.

En un principio, el desarrollo de competencias puede resultar muy difícil, por la relación que debe existir entre todas las materias con respecto a todas las competencias, o al menos, con un número significativo de ellas. Por ejemplo, Ciencias Sociales, Geografía e Historia necesitan las siguientes competencias: lingüística, matemática, social y ciudadana, cultural y artística, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, y autonomía e iniciativa personal.

Una propuesta atractiva es observar y reflexionar, como propone la autora, en las competencias del profesor, dado que es él quien llevará la carga de trabajo y responsabilidad al hacer que las competencias se desarrollen en los alumnos.

Conclusiones de la autora

El texto, dirigido especialmente a la educación básica, no presenta conclusiones finales, aunque se puede concluir que los anexos son una propuesta didáctica de cómo desarrollar las competencias.



Zabala V.A. y Arnau B.L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ, 4ª reimpresión por convenio México: Colofón, 226 pp. Colección Ideas Clave. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular.

CONTENIDO

Presentación/ El término «competencia» nace como respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional/ Las competencias son la actuación eficiente en un contexto determinado/ La competencia siempre implica conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes/ Los fines de la educación en competencias son el pleno desarrollo de la persona/ Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional/ El aprendizaje de las competencias es siempre funcional/ Enseñar competencias comporta partir de situaciones y problemas reales/ Las disciplinas no son suficientes para aprender competencias/ El área común: respuesta a la enseñanza de competencias/ Los métodos para la enseñanza de las competencias deben tener un enfoque globalizador/ Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema/ A modo de epílogo.

**Responsables de la reseña: Angélica Galnares Campos,
Lidia Ortega González, Consuelo Arce Ortiz
y Esther Galindo Rivero**

INTRODUCCIÓN

Antoni Zabala Vidiella es licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Dirige la revista *Aula de Innovación educativa* y es miembro del consejo de redacción de la revista *Guix*. Es asesor e investigador en centros educativos sobre diseño curricular y formación de profesores, y autor de numerosos artículos y libros relacionados con la función planificadora.

Laia Arnau Belmonte es licenciada en Pedagogía y con estudios de posgrado en Formación de Organizaciones por la Universidad de Barcelona, donde realiza trabajo de investigación en los grupos GREPI y EVACREA. Anteriormente, centró su trabajo en la formación, evaluación y desarrollo de competencias profesionales y orientación socioprofesional. En la actualidad desarrolla su actividad en el ámbito de la formación en las organizaciones, aunque sigue vinculada a la educación.

Los autores desarrollan a lo largo del texto once ideas clave para responder a once cuestiones en torno a las competencias. En la idea clave 1, consideran que el uso del

término “competencia” hace referencia a la necesidad de superar una enseñanza memorística. En la idea clave 2 abordan la competencia como la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida de los contenidos de la enseñanza. La idea clave 3 aborda el tema de competencia *versus* conocimientos, y plantea que estos no son antagónicos. La idea clave 4 señala que definir cuáles son las competencias que se tratan de desarrollar en la escuela requiere que se definan antes sus finalidades. La idea clave 5 establece que las competencias que se enseñan en la escuela deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.

La idea clave 6 muestra que el aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico e implica un alto grado de significatividad y funcionalidad. La idea clave 7 menciona que enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza que permitan ofrecer respuestas a situaciones y problemas en la vida real. La idea clave 8 trata sobre el análisis de las competencias y su sustento meta-disciplinar. En la idea clave 9 se plantea que la enseñanza de competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos los componentes de carácter meta-disciplinar que permita la reflexión teórica y su aprendizaje sistemático en todas las áreas de conocimiento. La idea clave 10 advierte que no existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo diseñar las estrategias metodológicas, y que todas ellas deben tener un carácter globalizador.

Por último, la idea clave 11 estipula sobre la necesidad de conocer el grado de dominio de las competencias alcanzado por los alumnos, al tratar de resolver problemas derivados de situaciones que simulen contextos reales y contar con los medios (instrumentos) de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.

Concepto de competencias

Los autores mencionan que la competencia consiste en la “intervención eficaz en los distintos ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” y consideran esta definición para el ámbito escolar. El enfoque por competencias se presenta como una alternativa a los modelos formativos que se siguen en la escuela y que son insuficientes para dar respuesta a las necesidades en el ámbito laboral y en los problemas que se enfrentan en la vida diaria.

Pluralidad de significados del concepto de competencias

En el texto existen múltiples maneras para describir lo que debe entenderse por competencia, desde las más generales hasta las más concretas y se exponen dos definiciones básicas, las del terreno profesional y las del ámbito educativo.

Presentan y desarrollan ocho definiciones en el ámbito profesional, y un cuadro donde se muestra, por una parte su dimensión semántica, y por otra su dimensión estructural. Concluyen, una vez revisadas cada una de ellas que: “las competencias tienen como finalidad la realización de tareas eficaces y excelentes, relacionadas con las especificaciones de una ocupación o desempeño profesional claramente definido en un contexto de aplicación, e implican una puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes” (pág. 37).

En el ámbito educativo la definición de competencia, si bien retoma las ideas principales de las competencias profesionales, adquiere mayor profundidad y extensión en lo relativo a su aplicación, y precisan la forma en que los componentes de la competencia se movilizan.

El texto muestra las diferentes definiciones que sobre el concepto se han formulado distintas organizaciones.

- El Consejo europeo (2001) definió la competencia como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”.
- La Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002) la definió como “las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad”.
- La OCDE (2002), a través del proyecto DeSeCo define a la competencia como “la habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de prerequisites psicosociales. Enfatiza los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias”, complementan su definición al señalar que “cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para que la acción realizada en una situación determinada pueda ser eficaz”.

De igual manera, incluye las definiciones planteadas en los documentos Marco para el Currículo Vasco (2005) y la Generalitat de Catalunya (2004).

Con respecto a las definiciones de autores especialistas en el tema destacan las siguientes:

- Monereo (2005), define y diferencia estrategia de competencia de la siguiente manera: “la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas”, mientras que “la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana” (pág. 41).
- Perrenoud (2001) amplía y profundiza las definiciones anteriores, y señala que “competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (pág. 41).

A partir del marco teórico planteado en el informe Delors de la UNESCO, por la OCDE a través del proyecto DeSeCo, el Currículo Vasco y el investigador Monereo, los autores señalan que las distintas competencias revisadas son de carácter general y definidas de forma abstracta, por lo que podrían servir para cualquier país y con múltiples enfoques. Todas ellas corresponden a la idea de formación integral de la persona. Sin embargo, para poder ser consideradas instrumentos para la toma de decisiones educativas, es necesario ubicarlas y trasladarlas a las realidades concretas a las que se pretende que el alumno pueda llegar a enfrentarse.

Las competencias abstractas deben disponerse en función de tres ejes fundamentales: la idea de lo que debe ser uno mismo, el yo; la visión de la sociedad que se anhela; y el papel que se otorga a la naturaleza. Con base en ellos se plantean interrogantes para cada uno de los ejes y dan respuesta a las mismas.

- En qué y para qué ser competente en la dimensión social: implica que la educación prepare a los alumnos para que progresen en los ideales de paz, libertad, equidad y justicia social.

- En qué y para qué ser competente en la dimensión interpersonal: implica la necesidad de promover una cultura de solidaridad, justicia, respeto hacia los demás y hacia sus diferencias que permita, a pesar de la crisis de valores y la ausencia de horizontes alentadores, conseguir que los alumnos se hagan responsables en su vida cotidiana, familiar, profesional, cultural y asociativa, y sean capaces de actuar y pensar incluso contracorriente.
- En qué y para qué ser competente en la dimensión personal: obliga a la escuela a replantearse el tipo de competencias que debe fomentar y a considerar los adelantos en materia científica, tecnológica y de comunicación, así como las nuevas formas de actividad económica y social. La escuela ha de formar ciudadanos autónomos, capaces de comprender, participar y mejorar el mundo social y natural en el que viven. Para ello, la escuela debe ofrecer a los alumnos un espacio de reflexión crítica donde puedan informarse con veracidad, ser capaces de pensar por sí mismos para ejercer de forma responsable y crítica la autonomía, la cooperación, la creatividad y la libertad, mediante el conocimiento y la comprensión de su persona, de la sociedad y de la naturaleza en la que vive.
- En qué y para qué ser competente en la dimensión profesional; establece que el sistema escolar debe dar respuesta a la necesidad que tienen todos los ciudadanos y ciudadanas de acceder al mundo del trabajo en las mejores condiciones posibles, no sólo preparados para un oficio en particular, sino facilitando la adquisición de las competencias que les permitan hacer frente a numerosas y variables situaciones. Plantean que es necesario que, además de que el profesional sepa hacer, también sepa pensar, y para ello se requiere que tenga un nivel de escolaridad elevado, una actitud de formación permanente y de trabajo en equipo.

A partir de los tres ejes fundamentales para la definición de las competencias generales, se debe avanzar a través de sucesivas concreciones o derivaciones para llegar a definir las competencias específicas a lograr en el sistema escolar. Los autores plantean que las competencias específicas están relacionadas de manera directa con los contenidos de aprendizaje (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Estipulan que, para evitar sobrecargar los programas de estudio, es necesario determinar, *qué es necesario saber* (contenidos conceptuales), *qué se debe saber hacer* (habilidades, contenidos procedimentales), y *cómo se debe ser* (las actitudes, los contenidos actitudinales).

Los autores presentan un cuadro que resume las competencias generales y sus derivaciones en competencias específicas para atender las dimensiones social, interpersonal, personal y profesional; así como una propuesta con ejemplos de contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales para desarrollar las competencias generales y específicas en el área de lengua y literatura del currículo vasco para el período de la escolaridad obligatoria.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Respecto a la conveniencia de este enfoque en la educación, se señala que las competencias y los conocimientos no son antagónicos y que las primeras no van en detrimento de los últimos. Advierten que la enseñanza de las competencias enfrenta retos. Entre ellos se encuentran los modelos de enseñanza tradicional y activa, que históricamente han mostrado ser irreconciliables, las falsas dicotomías entre memorización o comprensión y entre conocimientos y procedimientos.

Durante el siglo XX las escuelas llamadas progresistas determinaron la actividad del alumnado como principio metodológico. Esto ocasionó dar una importancia desmedida al “saber hacer” sobre “el saber”, sobrevalorando los contenidos procedimentales y desvalorando e inclusive menospreciando los contenidos conceptuales. A esta corriente educativa se le conoce como falso activismo.

Los autores advierten que para lograr que los alumnos aprendan contenidos procedimentales es necesario que puedan atribuir sentido y significado a las distintas actividades que realizan y esto sólo puede ocurrir cuando se llevan a cabo en contextos reales utilizando objetos de conocimiento. Para lograr vencer la falsa dicotomía entre conocimientos y procedimientos se plantea el nuevo enfoque de competencias. Para ser competente es necesario disponer de unos conocimientos que deben ser comprendidos y aprendidos a utilizar. Para decidir qué competencias son objeto de la educación es necesario definir cuáles son sus finalidades.

El ámbito de aplicación de las competencias

Los autores convienen que formar para la vida, o lo que es lo mismo, ofrecer una formación integral a los individuos, implica que el conocimiento que se aprende pueda ser aplicado en todos los ámbitos incluso en el académico. Formar en competencias en el ámbito escolar se convierte en una verdadera revolución.

También comentan que en las primeras décadas del siglo XX, grupos de profesores se cuestionaron acerca de este tipo de enseñanza basada en modelos de transmisión y reproducción verbal. Como consecuencia se crearon las escuelas conocidas como activas o progresistas. Después de un siglo de debate sobre las ventajas de la escuela tradicional con función instructiva académica y profesional, y de la escuela progresista con una visión educadora encaminada al desarrollo integral de las personas, se preguntan: ¿El sistema escolar tiene que adaptarse a lo que es capaz de hacer la escuela o, por el contrario, la escuela se ha de adaptar a lo que se debe enseñar para ser competente en la vida?

Del mismo modo se plantean la duda de si el profesorado preparado para instruir puede cumplir con una tarea que va más allá de la de impartir conocimientos académicos; se cuestionan si la tarea de educar corresponde más a la familia y a la sociedad.

Como resultado de la reflexión sobre la finalidad de la educación y de la consideración de los planteamientos ideológicos de organismos internacionales y nacionales, los autores recomiendan, en el caso de España, formar en valores universales para el cuidado del ambiente, la salud, la nutrición y los derechos humanos; ofrecer una educación que desarrolle los talentos, las capacidades personales y la personalidad; y brindar elementos para mejorar su vida y transformar la sociedad.

Los autores sintetizan en un cuadro los fines de la educación de las instancias revisadas. Establecen la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo; e indican que éste incluye la educación formal que corresponde al sistema escolar, la *educación informal* que se da de forma no intencional y no planificada, y la educación no formal que se produce de manera intencional y planificada, pero fuera del ámbito reglado en la escuela. Señalan que estos ámbitos se conectan entre sí y que es responsabilidad de los gobiernos establecer el sistema educativo que permita garantizar el pleno desarrollo de la personalidad de sus ciudadanos. En el texto se dan ejemplos.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Con relación a si las competencias pueden enseñarse o solamente desarrollarse existe un gran debate. Si se busca una enseñanza basada en competencias se requiere una redefinición del objeto de estudio de la escuela, y representa realizar una búsqueda de estrategias de enseñanza que sitúen su objeto de estudio de manera que se pueda dar respuesta satisfactoria a situaciones reales y por tanto complejas.

Para implantar el enfoque de las competencias en la educación, en sus dimensiones social, interpersonal, personal y profesional, y en sus componentes, conceptuales, procedimentales y actitudinales, plantean que para algunas basta con tener el componente disciplinar, pero para otras es necesario contar con los saberes de dos o más disciplinas por lo que para su ejercicio se requiere el apoyo epistemológico interdisciplinario o metadisciplinario.

La implantación del enfoque por competencias requiere de la organización de los contenidos de aprendizaje en un sistema que las desarrolle y que permita una intervención pedagógica rigurosa. Puede hacerse en torno a las disciplinas convencionales, pero exige una reformulación de sus características y sentido o de lo contrario no sería el medio para desarrollar las competencias.

Las escuelas y la formación de los profesores están basadas en una enseñanza por materias o asignaturas estables, con una finalidad fundamental de carácter propedéutico para continuar estudios universitarios. El agrupamiento por áreas asume contenidos de disciplinas diversas que tienen en común el objetivo de desarrollar unas competencias que no pertenecen de manera específica o única a ninguna de ellas. Bajo este esquema, en las áreas pueden incorporarse los contenidos disciplinares y los interdisciplinares, conceptuales, de procedimiento y actitudinales; pero quedan pendientes los componentes metadisciplinares que no pertenecen a ninguna área o disciplina.

Para tratar de resolver lo anterior, que es necesario conseguir que todas las áreas se “impregnen” de forma transversal de los contenidos de carácter general relacionados con tópicos no disciplinares. Estos contenidos pudieran agruparse en un área común que agrupe los contenidos procedimentales y actitudinales de carácter metadisciplinar. Los autores advierten necesario tener claro cómo se aprenden los contenidos de la llamada área común, y señalan que deben ejercitarse en todas las demás áreas para lograr el aprendizaje de dichas competencias. Por ejemplo, los procedimientos se aprenden ejerciéndolos a partir de una explicación y visualización de cómo desarrollarlos. Los contenidos relativos a la expresión oral o comprensión lectora pueden desarrollarse en las clases de lengua y en todas la áreas del conocimiento.

Para el desarrollo de las actitudes, los autores plantean que se requiere una reflexión que permita al alumno una asunción personal hacia el cumplimiento de los comportamientos que configuran la actitud. La parte conceptual de contenidos como responsabilidad, cooperación, capacidad crítica, autonomía y libertad está ligada a ciertas disciplinas que los estudian y los definen, pero esto no es así para otras y su inclusión se ve forzada. Para aquellos contenidos que no son susceptibles de ser abordados de manera general, se puede crear un área específica, que necesita contar con su propio tiempo en el currículo escolar. Indican que en el currículo vasco esta área es la tutoría y la orientación común. Explican cómo puede ponerse en práctica y ejemplifican la manera de hacerlo para desarrollar dos competencias relacionadas con los ámbitos social e interpersonal.

Con relación a los métodos para enseñar competencias, los autores aclaran que no existe una metodología propia, pero pueden diseñarse estrategias metodológicas a partir de los siguientes criterios: que los aprendizajes sean lo más significativos posible; que consideren

la complejidad de la propia competencia y su actuación; las que se relacionan con el carácter procedimental del proceso de actuación competente y las características diferenciales de los componentes de las competencias.

Por otra parte, la enseñanza de las competencias de carácter interdisciplinar y metadisciplinar requiere de un área que las formalice y las sistematice. Esto es especialmente útil para las competencias en el ámbito social e interpersonal. Los autores señalan que métodos alternativos de enseñanza como investigación del medio, proyectos de trabajo, análisis de casos y resolución de problemas se requieren para la enseñanza de esas competencias.

Los autores advierten que, en la enseñanza por competencias, el modelo de evaluación tiene que cambiar de tal manera que los aprendizajes sean lo más significativos posibles; es decir que el alumno pueda atribuir sentido a la tarea que ha de realizar; y plantean que, evaluar competencias consiste en evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en la resolución de situaciones problema, la evaluación de las competencias ha de considerar tanto la capacidad de comprensión y análisis del problema a resolver, como la capacidad de conocimiento y selección del esquema de actuación apropiado para que el alumno movilice recursos de diferente orden para su solución. Las competencias se deben evaluar en el lugar y momento determinado en que éstas se utilizan, por lo que una prueba escrita difícilmente puede ser útil para este fin.

Un aspecto clave para evaluar competencias es la forma de enseñar. Con respecto a este tema, los autores concluyen que el problema es el grado de eficiencia con el que éstas se aplican. Por ello, las actividades dirigidas a conocer el proceso y los resultados del aprendizaje deben corresponderse con los medios para dar respuesta a una situación problema que pueda entenderse como real. La simple exposición del conocimiento que el alumno tiene sobre un tema y la capacidad de resolver problemas estereotipados no son estrategias de evaluación apropiadas para evaluar competencias.

Advierten que las actuales pruebas de selección para ingreso a la universidad deben cambiar, si se desea formar con el enfoque por competencias. La evaluación de las competencias no ha de limitarse al conocimiento mostrado en los exámenes, sino complementarse con el resultado de la evaluación de las actividades en el aula. A su vez, los informes de los docentes han de referirse explícitamente a las competencias generales y la valoración de los procesos y resultados debe incluir, para cada alumno, una evaluación con base en criterios definidos, además de la normativa.

Por último, los autores señalan que la competencia es un constructo complejo, que implica utilizar procesos de evaluación múltiples. Esto es, la competencia debe ser aplicada en situaciones y contextos reales, es decir, que hagan referencia a intenciones que se desarrollan fuera de la escuela, por lo que la evaluación en el aula es siempre una aproximación a la realidad. Por tanto para evaluar competencias es necesario tener datos confiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno, identificar los indicadores de logro para los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, puesto que el medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia será la intervención del alumno ante un problema que sea reflejo de una situación real.

Conclusiones de los autores

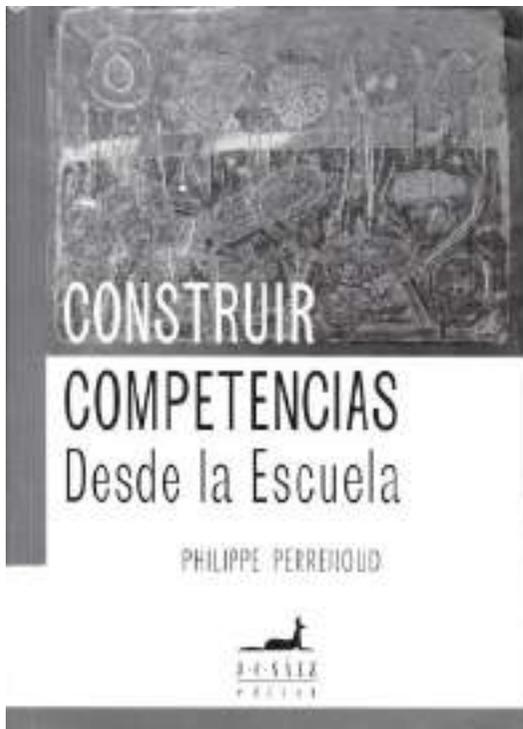
Los autores concluyen planteando que una educación basada en competencias puede ser una nueva oportunidad para que el sistema educativo afronte una educación desde una visión racional, comprometida, responsable y global para la formación de una ciudadanía.

Para garantizar el éxito del enfoque hay que identificar aquellas competencias que son objeto de la educación, que contribuyen a la formación de la persona en todas sus capacidades y que posibilitan la formación de una ciudadanía para la equidad y la justicia.

Plantean que un riesgo que corre este enfoque es la incapacidad de los responsables políticos y técnicos para llevarlo a la práctica, para planificar las medidas y medios para que esta propuesta de cambio no sea una reforma con fecha de caducidad.

Por otro lado, la mayoría de los profesores no disponen de prácticas educativas apropiadas para la enseñanza por competencias, por lo que la formación de éstos debe llevarse a cabo mediante un currículo centrado en las actividades profesionales de la docencia, en el que el objeto de estudio esté basado en buenas prácticas y en soluciones a los problemas que la enseñanza plantea. Una formación continua, fundamentada en la reflexión y el análisis compartido y contrastado sobre la práctica educativa, con el fin de estimular el trabajo decente de calidad; con una organización colegiada institucional donde el eje sea el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, los autores señalan que ante un reto tan grande, la escuela por sí sola tendrá pocas probabilidades de éxito, por lo que es necesario que se involucre la toda la comunidad en este proyecto, y proponen a la escuela como el organismo que diseñe, coordine y supervise las distintas acciones educativas que se lleven a cabo desde los ámbitos formal, informal y no formal.



Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C. Sáez Editor, 125 pp.

CONTENIDO

Introducción/ Primer enfoque/ 1. La noción de competencia, 2. Programas escolares y competencias/ 3. Consecuencias para el trabajo de profesor/ 4. ¿Efecto de moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?

**Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez
José Alberto Gasca Salas
y María del Carmen Crispín Martínez**

INTRODUCCIÓN

Philippe Perrenoud es doctor en sociología y antropología y profesor en la Universidad de Ginebra. Sus trabajos sobre la creación de desigualdades y de fracaso escolar lo han llevado a interesarse por la diferenciación de la enseñanza y de forma más global, por el currículo, el trabajo escolar y las prácticas pedagógicas, la innovación y la formación de profesores. Ha desarrollado una importante producción relacionada con la formación de los docentes reflexivos y sobre el enfoque de competencias en la educación.

Este libro contiene cuatro capítulos además de la introducción, en ellos se aborda el tema de las competencias en el ámbito escolar haciendo el análisis de algunos cuestionamientos centrales sobre este enfoque.

En su primer cuestionamiento aborda el tema: ¿se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias?, continúa con el planteamiento sobre un malentendido al creer que el desarrollo de competencias implica renunciar a transmitir conocimientos. Por otro lado, menciona el dilema en el que se encuentra la escuela, ya que para desarrollar competencias se requiere de tiempo, el cual es restado al requerido para impartir los conocimientos. En este sentido y dentro del debate de la reforma escolar y las contradicciones escolares sobre enseñar competencia o saberes, Perrenoud menciona que la escuela continua considerando el aprendizaje en términos de saberes y un enfoque por competencias pone en crisis la transposición didáctica, la planificación y el contrato didáctico actual.

Su obra se desarrolla de la siguiente manera:

- En el primer capítulo, Perrenoud, aborda la *Noción de competencias*.
- En el capítulo 2, Programas escolares y competencias, analiza el tema de la formulación de programas y objetivos en términos de competencias.
- En el capítulo 3, Consecuencias para el trabajo de profesor, se dirige a los profesores y formula las consecuencias sobre su labor docente y competencias profesionales.
- En el capítulo 4, ¿Efecto de una moda o respuesta decisiva ante el fracaso escolar?, trata de mostrar que es inútil fundar esperanzas en el enfoque por competencias si no se cambia la relación con la cultura general, si no se reconstruye una transposición didáctica realista, si no se tocan los horarios y disciplinas, si se sigue esperando un ciclo que prepare para el siguiente ciclo de estudios, si no se consideran nuevas formas de evaluar, entre otros factores que inciden en la formación escolar.

El concepto de competencias

Perrenoud refiere que no existe una definición clara y unánime de las competencias. La palabra se presta para usos múltiples y nadie puede pretender dar una definición que sea la idónea. Lo que él plantea es dar una definición lo más explícita posible y aferrarse a ella tratando de no distanciarse de su sentido.

Personalmente, dice el autor, una competencia se define como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Las competencias no son conocimientos en sí, sino que utilizan, integran y movilizan esos conocimientos. En el abogado, por ejemplo, su competencia va más allá de la erudición, en realidad consiste en relacionar su conocimiento del Derecho, la jurisprudencia, los procedimientos y la representación del problema por resolver, utilizando un razonamiento y una intuición propiamente jurídicos, del mismo modo que un buen médico moviliza los saberes pertinentes, en el momento adecuado, en una situación concreta.

Para el autor una competencia no sólo es el empleo racional de conocimientos, modelos de acción o procedimientos. La apropiación de conocimientos no permite su movilización en el acto. Algunos investigadores han preferido ampliar la noción de conocimiento con la esperanza de incluir a la acción sin requerir de otros conceptos, así que las ciencias cognitivas han diferenciado tres tipos de conocimientos: declarativos, procedimentales y condicionales.

El experto que posee todos estos conocimientos (declarativos, procedimentales, condicionales), debe juzgar la conveniencia para su aplicación de acuerdo con la situación y movilizarlos de la manera más adecuada. Así, la competencia del experto se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas que aceleran la movilización de los conocimientos y sirvan de base a la investigación y elaboración de estrategias de acción adecuadas.

Por ejemplo, la diferencia entre una computadora y un campeón de ajedrez, es que aquélla puede contener una gran cantidad de soluciones y hacer cálculos más rápido, que forman parte de un repertorio que le permite derrotarlo en situaciones “clásicas”, pero en una situación inédita, el campeón superara a la máquina, porque pone en práctica modelos heurísticos más económicos y poderosos, especialmente cuando demandan un pensamiento analógico.

Considera que en algunos casos las competencias pasan a ser hábitos o habilidades, es decir, en el momento en que un experto haga “lo que se debe hacer”, sin siquiera pensar porque ya lo tiene estructurado, ya lo ha hecho; ya no se hablará de competencias sino de

habilidades o hábitos, aunque desde el punto de vista del autor las habilidades y los hábitos forman parte de la propia competencia. Un experto puede resolver rápidamente ciertos problemas simples sin necesidad de reflexionar, a través de la rápida integración de una serie de parámetros, precisamente porque es muy competente. Bastien (1977, cit. p.32), menciona que “Mientras más experto se es, menos se razona y más se activan los conocimientos adecuados y funcionalmente estructurados”.

El autor enfatiza que la construcción de competencias es inseparable de la formación de modelos de movilización de conocimientos, adecuada en tiempo real al servicio de una acción eficaz.

La pluralidad de significados del concepto de competencias

Perrenoud maneja diversos conceptos de competencias, entre los que destaca el de Etienne y Lerouge, (1997, cit p. 11), por ser de los primeros en plantear que la “creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de estos elementos en una situación de operabilidad. Toda la dificultad didáctica reside en manejar de manera dialéctica estos dos enfoques. Pero creer que el aprendizaje secuencial de conocimientos provoca espontáneamente su integración operacional en una competencia, es una utopía”.

Además, el autor cita a Le Boterf (1994, cit. p.25), quien elaboró la idea fundamental de movilización y definió la competencia como un “saber movilizar”. Aclara que pueden producirse confusiones, ya que la movilización de recursos cognitivos no constituye la expresión de una destreza específica que se denominaría “saber movilizar”, y menos aún con respecto a un “procedimiento de movilización codificado”. Menciona que no existe un “saber movilizar universal” que trabaje en todas las situaciones y aplique todos los recursos cognitivos pues esto podría confundirse con la inteligencia.

Finalmente, cita a Rey (1996, cit. p.36), quien propone una síntesis de la literatura y de los conceptos que tratan las competencias transversales y concluye que toda competencia es transversal. No se trata de relacionar disciplinas, sino de ser apropiado para múltiples situaciones análogas, pero no idénticas. Perrenoud comparte con Rey esta tesis: *“las competencias son interesantes porque permiten enfrentar familias de situaciones”*.

Clasificación de competencias

Perrenoud no aborda este aspecto, aunque hace algunas referencias a las competencias transversales y las competencias clave. Por ejemplo, menciona que ciertas competencias que deben ser creadas son claramente disciplinarias, mientras que otras, sin ser verdaderamente transversales, se hallan en la intersección de al menos dos o tres disciplinas. Las competencias transversales se pueden desarrollar mediante la búsqueda de situaciones problemáticas en un contexto social específico.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Se analiza el cuestionamiento de si la formación por competencias es una labor que corresponde a la escuela, o si ésta sólo debe limitarse a transmitir saberes. Reformulando la idea de Montaigne: ¿vale más un cabeza bien llena o una bien hecha?, hay dos tipos de perspectivas acerca del currículo, una que implica manejar los conocimientos lo más ampliamente posible sin preocuparse de su movilización en situación; y otra que limita de

forma drástica la cantidad de conocimientos para ejercer su movilización en una situación compleja.

Actualmente existe todo un debate en función de la noción de competencias y de su conveniencia en la enseñanza general; no obstante, Francia, Québec y la comunidad francesa de Bélgica han reestructurado sus programas de educación obligatoria con base en esta noción. El sistema de enseñanza se halla entrampado entre aquellos que desean transmitir la cultura y los conocimientos per se, los que desean ligarlos muy rápidamente con prácticas sociales. En este sentido, el autor manifiesta que el enfoque por competencias no rechaza los contenidos ni las disciplinas, sólo enfatiza su puesta en práctica.

El autor señala que aquellos que defienden una nueva orientación de los programas no se encuentran en condiciones de demostrar el valor del cambio que proponen. En la actualidad no se puede afirmar que se trabaja sobre bases sólidas, pero sería peor fingir que se sabe cómo se forman la inteligencia y las competencias fundamentales. Esta controversia se desarrolla entre dos paradigmas, enseñar saberes o desarrollar competencias; entre un enfoque “clásico” que privilegia cursos, lecciones, manuales y pruebas, y un enfoque más inspirado en las nuevas pedagogías y en la formación de los adultos.

Dentro del debate de las competencias y el dilema de la reforma escolar se menciona que:

- Un enfoque por competencias asusta porque pone en crisis la transposición académica, la planificación y el contrato didácticos.
- Es más fácil evaluar los conocimientos que las competencias de un alumno, puesto que en el caso de estas últimas debe observarse en acción, con tareas complejas lo que toma tiempo. Por ejemplo, en la competencia “Unir el aumento de frecuencias cardíaca y respiratoria con el aumento de las necesidades de los músculos luego de un esfuerzo físico”, se observa toda la ambigüedad de este concepto en los programas: la movilización del conocimiento declarativo para tomar una decisión o resolver un problema no es espontánea, requiere una formación tan intensa como la comunicación en una lengua extranjera.
- Existen personas que se oponen a toda tentativa de alejarse de las pedagogías del saber.

Perrenoud menciona que sólo existen competencias estables si la movilización de los conocimientos va más allá de la reflexión que cada cual es capaz de realizar y pone en acción los esquemas creados como herramientas flexibles. Por ejemplo, eliminar la “marca” del adversario en un campo de fútbol es un esquema; aunque encontrar la falla del adversario se adquiere con la práctica, no significa que la acción no esté apoyada en razonamientos teóricos.

El autor retoma a Bourdieu (1972), quien denomina al hábito como “pequeño grupo de esquemas que permiten crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos”, o bien, un “sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas, funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas que tienen la misma forma”. De esta manera, una competencia organiza un conjunto de esquemas; desde la forma en que se origina, una competencia se conforma por razonamientos explícitos, decisiones conscientes, tanteos, dudas, ensayos y errores, y su funcionamiento puede automatizarse y constituir el esquema complejo, “inconsciente práctico”, del que habla Jean Piaget. Por tanto, las competencias son compatibles con una automatización total o parcial, pero no la exigen.

Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Pero al mismo tiempo, ningún recurso pertenece exclusivamente a una competencia, la cual puede funcionar como recurso y movilizarse mediante competencias mayores. Esto hace que sea difícil la creación de listados de competencias.

El hecho de plantear familias de situaciones implica que éstas se abordan empíricamente, pragmáticamente, y se enriquecen según las circunstancias de nuestra existencia. Cada tipología o familia de situaciones demanda competencias específicas, de modo que las competencias de una persona dependen de las situaciones en que se halla más a menudo. Sin embargo, hay que destacar que entre las situaciones inéditas en que se encuentra un ser humano, muchas son lo suficientemente simples como para ser enfrentadas sin competencias particulares, con sólo ser buen observador, atento e “inteligente”.

Por ejemplo, en la escuela los alumnos aprenden formas de conjugar, procedimientos o algoritmos para realizar un escrito o resolver una ecuación; sin embargo, ¿saben en qué circunstancias y en qué momento aplicar estos conocimientos? Una competencia se reconoce precisamente al relacionar de manera adecuada estos conocimientos con problemas específicos.

Algunos autores plantean que la evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias quizá sea la única manera de “dar sentido a la escuela”. Una evolución difícil porque exige transformaciones importantes en muchos campos; los programas, la didáctica, la evaluación, el funcionamiento de las clases, etc., transformaciones que en muchos casos generan resistencia de aquellos para quienes la preservación de las actividades vigentes importa más que la eficacia de la formación.

Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados. Cuando el programa no propone ningún contexto, deja la responsabilidad a los profesores y, con ello, el poder y el riesgo de determinarlo, generando dos problemas: los partidarios de la idea de competencias asumirán responsabilidades considerables en la elección de las prácticas sociales, y los que no, se ampararán en competencias disciplinares consagradas, simple transmisión de conocimientos teóricos y métodos.

Respecto a las disciplinas, el autor comenta que no hay nada más falso que pensar que el desarrollo de competencias desde la escuela lleve a renunciar a las disciplinas de enseñanza y poner todo en términos de competencias transversales. Hipotéticamente las competencias movilizan conocimientos, de los cuales una gran parte seguirán siendo de orden disciplinario mientras que los saberes distinguen disciplinas.

El enfoque por competencias añade a los desafíos que enfrenta el profesor, la exigencia de la centralización en los alumnos, la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que considera los saberes como recursos para movilizar, el trabajo a través de problemas, la creación o uso de otros medios de enseñanza, conducir proyectos con los alumnos, la planificación flexible, improvisar, establecer nuevos contratos didácticos, generar evaluaciones formadoras en situaciones de trabajo y llevar a cabo una menor separación disciplinaria.

Ante el fracaso escolar, Perrenoud comenta que las reformas del sistema educativo sólo representan un desafío auténtico si resultan provechosas para los alumnos con malos resultados en la escuela. Si se propone la profesionalización de los docentes sin poner las dificultades de aprendizaje en el centro del proyecto, los alumnos mejor dotados sabrán abrirse paso en la vida, sea cual fuere el sistema educativo. Es en función de los alumnos

con dificultades que puede medirse la eficacia de las reformas. El fracaso escolar masivo se volvió un problema social desde que el sistema educativo y la educación se consideraron como una inversión.

En cuanto a evaluación se refiere, si el enfoque por competencias no cambia los procesos de ésta, lo que se evalúa y cómo se hace, existen muy pocas oportunidades de “tener estabilidad”. Es imposible evaluar las competencias de manera estandarizada, por tanto es necesario eliminar las pruebas clásicas como paradigmas evaluativos. Las competencias deben evaluarse de acuerdo con situaciones que, según el caso, hacen que unos sean más activos que otros.

Por lo que toca a la equidad en la enseñanza, el autor plantea que no se puede pensar en un enfoque por competencias que no sea sensible a las diferencias. Al plantear una situación-problema, si no se tiene el debido cuidado, se puede favorecer a los alumnos más con más aptitudes. Por tanto, el desafío es poder trabajar con grupos heterogéneos una misma situación de aprendizaje, sin que se favorezca sistemáticamente a los alumnos antes mencionados.

El ámbito de aplicación de las competencias

Para el autor, las competencias y la relación conocimientos-competencias es el núcleo de una serie de reformas de los currículos en varios países como Bélgica, Francia y Canadá. En la escuela básica, lo que corresponde a “las técnicas fundamentales”, leer, escribir, etc.; en la secundaria, las disciplinas se multiplican y la problemática se centra en conocimientos-Competencias.

Por otra parte, el autor menciona que como la noción de competencias fue apropiado por el mundo laboral, la escuela se guiará por el mismo camino, amparándose en la modernidad, en el cambio de valores de la economía de mercado, la gestión de recursos humanos, la búsqueda de la calidad total, la valorización de la excelencia y la exigencia de una movilidad mayor de los trabajadores y de la organización del trabajo; ya no se requerirá definir calificaciones tipo ni atribuir con esta base los puestos de trabajo. El manejo de las competencias en el mundo del trabajo demanda a la educación el cambio de conceptos, de perspectiva y de paradigmas.

En cuanto a la capacitación, el autor refiere que ningún profesional se adapta de inmediato a un puesto, sólo se vuelve “operacional” después de haber integrado lo que hay en su nuevo marco laboral. Por ello, las competencias están situadas más allá de los conocimientos, a través de la creación de un conjunto de disposiciones y esquemas que permiten movilizarlos en situación; son desafíos de primer orden en la formación y pueden responder a una exigencia social orientada a la adaptación de un mercado.

En relación con las prácticas sociales, una competencia no remite necesariamente a una práctica profesional; alguien puede, como aficionado, dar un concierto, organizar viajes, dirigir una sociedad, etc. Una formación profesional consiste en identificar las situaciones adecuadas, las relativamente banales y las excepcionales que demandan la totalidad de la experiencia, creatividad y actuación del ejecutante. Este trabajo se halla al principio de la transposición didáctica en formación profesional.

Y la pregunta obligada, ¿cuál es el principio de identificación de situaciones a partir de las cuáles se podrán reconocer las competencias? Pueden observarse dos estrategias: 1. enfatizar las competencias transversales, aunque su propia existencia está en duda, y 2. “fingir” que las disciplinas forman competencias.

En cuanto a las prácticas sociales y las competencias transversales, se estipula que, para elaborar programas escolares dirigidos explícitamente al desarrollo de competencias, puede considerarse buscar situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales para “extraer” las llamadas competencias transversales.

La insistencia exclusiva en lo transversal, empobrece de manera considerable el enfoque por competencias. Si éstas se hallan articuladas en saberes disciplinarios, es porque las disciplinas organizan, en parte, tanto el mundo del trabajo como la investigación. Sin embargo, para algunas funciones, la disciplina básica tiene menos importancia que la capacidad reflexiva y la facultad de aprender. En resumen, el “todo transversal” no lleva más lejos que el “todo disciplinario”.

En el campo de la formación profesional y la educación para adultos se concreta la observación en situación, al tomar en cuenta portafolios que reúnen actividades que muestran competencias a través de algunos de sus productos.

El enfoque por competencias debería tener mayor continuidad, ya que es una buena razón para darle secuencia a los ciclos anuales que se llevan a cabo en todas las escuelas básicas y, en algunos países, en la enseñanza media, ya que se hace necesario aspirar a un seguimiento de al menos tres años, para identificar su adquisición y consolidación, dado que existe el riesgo de que en cada ciclo se aspire a competencias diferentes.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Un inconveniente acerca de este enfoque, es que si las universidades basan la formación de sus alumnos en competencias, lo hacen de manera tan sutil que parecieran no enunciarlas y ponen más énfasis en los saberes eruditos, teóricos y metodológicos y además, es en los medios universitarios tradicionales donde florecen las críticas más enérgicas a lo que podría liberar a la escuela obligatoria de la transmisión intensa de saberes.

Las sociedades en general ya no están dispuestas a apoyar los presupuestos en educación, tanto la opinión pública como la clase política exigen cuentas, desean una escuela más eficaz sin que el costo sea más elevado. De esta manera, los diplomas escolares han perdido su conveniencia de acuerdo con la desvalorización de los títulos y la escasez de los empleos.

El enfoque por competencias preocupará al conjunto de profesores sólo si los textos oficiales les imponen tareas lo suficientemente precisas como para volverse indispensables y obligatorias para su práctica docente y la evaluación en clase; entonces el enfoque correría el peligro de ser rechazado por una gran parte de los profesores que no hallarían en él ningún interés ni fundamento.

Las competencias profesionales son privilegiadas en la medida en que las situaciones de trabajo dependen del puesto y de la división de las tareas. En el registro profesional, las competencias se crean más rápido.

En este enfoque, los saberes eruditos deben estar muy bien catalogados si se requieren en la acción, ya que constituyen recursos frecuentemente determinantes para identificar y resolver problemas y tomar las decisiones correspondientes. Sólo son válidos si están disponibles en el momento adecuado y se pueden poner acordes con la situación, aún en condiciones poco favorables, de emergencia o estrés. Por esa razón, muchos profesores acostumbrados a un enfoque disciplinario no creen poder “transmitir su materia a través de

un problema". La formación por competencias demanda una pequeña "revolución cultural" para pasar de una lógica de la enseñanza a una lógica de la capacitación. Resulta vano generar esperanzas en el éxito de este enfoque, si no se reconstruye la transposición didáctica, no se modifican las disciplinas ni los diseños de los horarios, no se inventan nuevas formas de evaluar, etcétera.

Trabajar en el desarrollo de competencias genera el contexto de "aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo". ¿Nos podríamos imaginar a un profesor de música o entrenador deportivo que no hayan tenido un nivel aceptable? Para enseñar saberes, basta tener el conocimiento, pero para formar en competencias, es indispensable que los formadores las posean.

En algunos colegios experimentales, sólo se asigna la mitad del tiempo a los contenidos disciplinarios, el resto del tiempo se trabaja de acuerdo con proyectos libres. De este modo, los saberes disciplinarios son introducidos gracias a una gestión de proyecto. Por otro lado, los conocimientos serán movilizados en situaciones en que su pertinencia sea evidente, en que éstos se transformen en herramientas verdaderas que tengan sentido.

Por último, se habla de la posibilidad y necesidad de transformar la formación de los docentes. Los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM), creados en Francia en 1989, forman actualmente docentes fuertemente arraigados en los saberes, aún cuando el discurso oficial pone énfasis en las competencias. La "revolución de las competencias" sólo se producirá si los futuros docentes tienen la experiencia personal durante su formación profesional. Para corregir este desfase, menciona el autor, serán necesarios de cinco a diez años.

Conclusiones del autor

Con relación a las estrategias del cambio, las ciencias cognitivas sugieren que todos estamos involucrados en un proceso de teorización que tendrá aún muchas repercusiones y verá nacer nuevos paradigmas.

Al priorizar las competencias sobre los conocimientos, este movimiento está dirigido a la renovación de la escuela. El enfoque por competencias en los programas escolares reescritos, es quizá sólo la última transformación de una utopía muy antigua: hacer del colegio un lugar en que cada cual aprenda libremente y de manera inteligente cosas útiles para la vida.

Las resistencias a este enfoque se justifican porque la reforma no ha sido completamente convincente. Quienes lo proponen subestiman el camino que han recorrido, se sorprenden de que otros no detecten que sus razonamientos son claros y sus conclusiones evidentes. El enfoque es comprendido de diversas formas no siempre convenientes y se manejan expresiones polisémicas. La razón pedagógica sigue siendo un asunto individual.

Hay que trabajar con las resistencias tanto racionales como irracionales, desde diferentes ángulos, a fin de tomar una postura que debe asumirse solidariamente y de manera colectiva, aunque no signifique que todos los profesores ni todo el personal estén convencidos. En ocasiones hasta una minoría puede poner en marcha el sistema.

Crear competencias desde la escuela exige "tiempo y paciencia". Implica establecer un "nuevo contrato didáctico" en el cual el papel del alumno consiste en involucrarse, participar colectivamente para realizar un proyecto y crear nuevas competencias. El alumno tiene derecho a la prueba y al error, a plantear sus dudas, a tomar conciencia de su forma de

comprender, memorizar y comunicar; a transformarse en un estudiante reflexivo y ejercitar constantemente la metacognición y metacomunicación.

El profesor tiene la capacidad para estimular y guiar al alumno; acepta los errores como fuentes esenciales de regulación y progreso mediante el análisis y la comprensión. Valora y promueve la cooperación entre alumnos en tareas complejas, comprende las resistencias de los alumnos y las considera.

Un enfoque por competencias demanda: implicación para afrontar obstáculos verdaderos para resolver un problema; transparencia con los procesos para que las formas de pensar sean visibles y no se centre sólo en la presentación de resultados; cooperación ya que se requieren diversas habilidades del alumno, en el marco de una división del trabajo; tenacidad para realizar proyectos que son a largo plazo, sin perder de vista los objetivos que habrán de cumplirse; responsabilidad para enfrentar problemas reales y comprometerse con otros.



Argudín, Y. (2005) *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas. 112 pp.

CONTENIDO

Introducción/ Parte I. Acercamiento teórico/ Qué son las competencias/ ¿Por qué competencias?/ La educación y las competencias/ Competencias laborales derivan en competencias educativas/ Competencias y currículum/ Habilidades y valores/ Evaluación, resultado y desempeño/ A manera de síntesis/ El profesor como facilitador/ Parte II. Muestra de ejercicios.

Responsables de la reseña: José Octavio Galván Ruiz y Consuelo Arce Ortiz

INTRODUCCIÓN

Yolanda Argudín posee un doctorado en letras y un posdoctorado por la Universidad de Barcelona. Es autora de diversos libros sobre literatura y didáctica, entre los que destaca *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*.

En la obra objeto de esta reseña, la autora expone, en forma breve los conceptos básicos para comprender qué es la educación basada en competencias, por lo que puede ser calificada como un manual, en el sentido que resume lo sustancial de una materia. La temática es actual, fundamentalmente por la relevancia que la UNESCO, y más recientemente la Secretaría de Educación Pública de México (SEP), han dado a la educación basada en competencias.

El libro está destinado a todo tipo de público interesado en el tema, expone con sencillez pero sin rigor todos los capítulos que lo conforman; su utilidad para las personas involucradas en la educación es cuestionable debido a la simplificación de las explicaciones. Se conforma de dos partes: "Acercamiento teórico", compuesta por nueve capítulos breves, y "Muestras de ejercicios", expuestas en un solo capítulo.

Concepto de competencias

La autora presenta una revisión del concepto de competencias, que toma como punto de partida el origen griego del término, y menciona que en este periodo "las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar, hacia exigencias culturales y cognoscitivas" (pág. 11) para ser el mejor en el saber. Posteriormente muestra la definición de competencias de la UNESCO y la visión de la ANUIES a partir de lo cual afirma que, a través de la educación basada en competencias, México busca unir los diferentes niveles de

educación (básico, medio y medio superior) con la educación superior para que exista coherencia y articulación, e identificar las necesidades del sector productivo y establecer una educación vinculada a las metas de éste (pág. 13).

A continuación, ubicadas las competencias en el terreno educativo, subraya los componentes que distintos autores le han atribuido, distinguiendo el de desempeño, y concluye con la siguiente definición: “una competencia educativa es *un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea*” (pág. 15). Es conveniente señalar que en esta definición no hay ningún elemento que distinga la “competencia educativa” de la noción general de competencia.

En cuanto al empleo del concepto de competencias a lo largo del texto, no existe consistencia y las competencias se confunden con desempeños, habilidades y valores; incluso no se aprecia una comprensión del significado de estos términos, lo que dificulta entender cómo estos elementos conforman las competencias. Por ejemplo, se presenta un cuadro donde se ejemplifica la convergencia entre competencias, valores y habilidades (págs. 53-54), y se ubican en un mismo nivel valores (sin especificar cuáles), habilidades (resolver problemas, interacción y reflexionar) y competencia (liderazgo), pero sin que sea evidente que liderazgo es una competencia; además, de acuerdo con la definición de la autora, las habilidades y valores son elementos que forman la competencia (son subordinados), no convergen con ella. Por otro lado, el cuadro no explica cómo estos elementos se ponen en juego para “*llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea*”.

Clasificación de competencias

La autora ofrece dos clasificaciones de competencias básicas; la primera incluye competencias para enfatizar la formación de los estudiantes en un conjunto de valores específicos; y la segunda contiene las competencias que “se aplican internacionalmente a la educación en todos los niveles” (pág. 55).

En la clasificación de competencias básicas para la formación de valores están siete competencias de comunicación, una competencia de liderazgo y cuatro competencias de autogestión (integrar conocimientos).

Las competencias básicas en todos los niveles que se aplican internacionalmente abarcan: dos competencias de estimación e injerencia, cuatro categorías de habilidades consideradas competencias de comunicación, cinco habilidades de razonamiento incluidas como competencias de pensamiento crítico (valores), cuatro categorías de competencias de relación, otras cuatro de competencias de función, tres categorías de competencias de liderazgo, y competencias de investigación, para la docencia y para la integración de conocimientos (págs. 55-59).

Ni en las clasificaciones ni en sus componentes es evidente una clara distinción entre competencias, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

El texto ofrece información que permite apreciar que la autora considera que la educación basada en competencias es la respuesta a la demanda del sector laboral de “que la escuela se acerque más al mundo del trabajo” (pág. 17). En este sentido, afirma que “hoy podemos

comprobar cómo el binomio hombre-empresa para su real sustentación exige que la vinculación entre los procesos de educación y formación, con los procesos de producción de bienes y servicios, se realice de manera pertinente, y atendiendo de manera puntual a los criterios de resolución de problemas y producción de nuevos bienes y/o servicios que fortalezcan la posición de la empresa en el mercado con calidad, productividad y competitividad” (pág. 22).

También resalta que los avances científicos y tecnológicos y la problemática social y cultural mundial “obligaron a repensar el proceso educativo, e idear las *competencias educativas, que se basan en la economía y en la administración* e intentan aproximar la educación a estas materias, en un intento de crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva” (pág. 26). En sus palabras, el mejoramiento de la calidad de la educación tiene el propósito de “que los estudiantes puedan competir exitosamente en el campo laboral y, como resultado indirecto, los productos y servicios compitan con buenos resultados en los mercados internacionales” (pág. 26). En este contexto destaca como habilidades del trabajador: pensar creativamente y resolver problemas, trabajar en equipo y la necesidad de seguir aprendiendo; es decir, “la *capacidad de gestión, la capacidad de aprender y la capacidad de trabajo grupal*” (pág. 26).

El ámbito de aplicación de las competencias

Con la noción de las competencias como el medio a través del cual se vinculan la educación y el sector productivo, la autora orienta su disertación a la formación para el trabajo; afirma que “es importante que el currículum deje de centrarse exclusivamente en los contenidos de las disciplinas, porque en la actualidad este modelo de formación profesional resulta inadecuado, pues no permite que el sistema educativo coincida con el mundo laboral” (pág. 39); y ofrece como ejemplos, un diseño de currículo (págs. 45 y sigs.) y una propuesta de evaluación del desempeño (págs. 64 y sigs.), que no corresponden a aplicaciones reales y son insuficientes para comprender la forma de instrumentar este enfoque en educación.

Por otro lado, al confirmar la perspectiva de formación para el trabajo, en la comparación de las principales características del enfoque tradicional y del enfoque basado en competencias (capítulo 9, *El profesor como facilitador*, pág. 82), la autora considera para el segundo, elementos que hacen pensar en una certificación exterior; lo cual se reafirma con la primera de las cuatro preguntas que sugiere contestar para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir: “¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?”.

Como una muestra más del énfasis en el desempeño y la formación para el trabajo, el libro tiene una segunda parte: *Muestras de ejercicios*, que es un ejemplo en sí mismo de las dificultades para comprender e implantar el enfoque por competencias.

En esta sección llama la atención que, salvo el *Modelo de una unidad de un plan de trabajo basado en competencias* (págs. 94-95), los formatos invitan a hacer ejercicios parciales y descontextualizados de planeación didáctica o evaluación de conocimientos y comprensión del profesor que no difieren de los que se utilizarían en otro enfoque; particularmente es interesante la similitud con el modelo de Bloom en el uso de verbos para la construcción de competencias (pág. 96), para distinguir niveles de competencia, de los diferentes tipos de objetivos (págs. 97-98), o de pensamiento crítico (págs. 105-108), y la concepción de que diseñar “un esquema para iniciar un curso basado en la interacción y en la interdisciplina” lo único que requiere es especificar un gradiente de interés desde lo “global” hasta “para los alumnos de esta edad” (pág. 102).

Si en el enfoque por competencias “el resultado del desempeño es un fin que ha sido planificado y que requiere que también se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, elegidas de acuerdo con el resultado o desempeño que se desea ofrecer” (pág. 64), estas muestras de ejercicios no son evidencia de ello.

Conclusiones de la autora

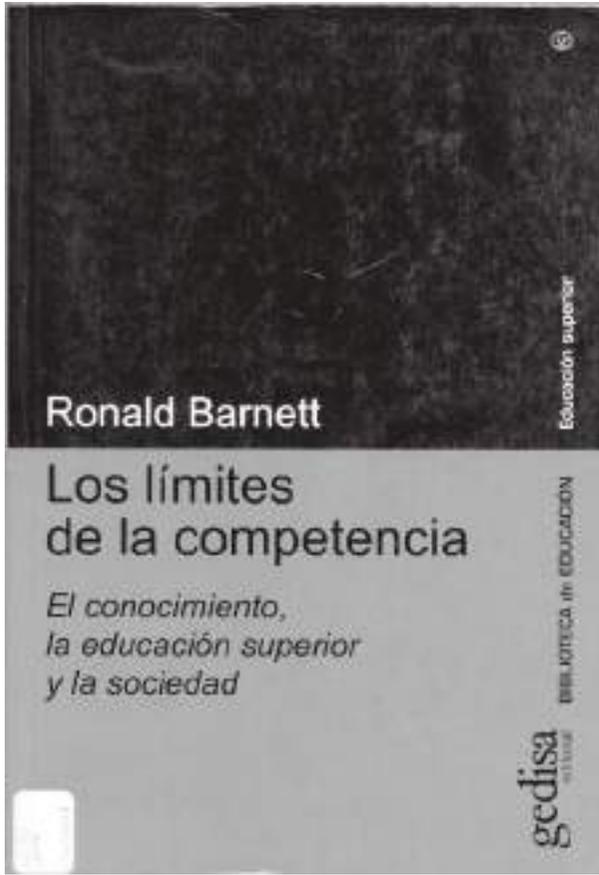
En la medida que este texto es un manual de divulgación, no se presentan conclusiones, salvo las planeadas en la introducción, donde la autora afirma que el desarrollo de competencias es indispensable para el cambio educativo de manera adecuada, eficaz y eficiente de forma que éste pueda responder a las necesidades del mundo globalizado del siglo XXI.

I. Las competencias en el ámbito educativo

Referencias bibliográficas

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas, 112 pp.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, 201 pp. Colección Popular, 676.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAÓ. 219 pp. Colección Crítica y fundamentos.
- Perrenaud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor, 125 pp.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 420 pp. Traducción de la primera edición en inglés (2001).
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior. Políticas hacia la calidad*. Colombia: Ecoe Ediciones, 220 pp. Colección Textos Universitarios.
- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. 2ª. ed., Bogotá: Ecoe Ediciones, 266 pp. Colección Textos Universitarios.
- Zabala, V.A. y Arnau, B.L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: GRAÓ, 4ª reimpresión por convenio México: Colofón, 226 pp. Colección Ideas Clave. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular.

II. UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS



Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 286 pp.

CONTENIDO

Introducción/ El conocimiento, la educación superior y la sociedad/ El nuevo vocabulario/ Revisión de la competencia/ Retrospectiva y coda.

Responsable de la reseña: Lidia Ortega González

INTRODUCCIÓN

Ronald Barnett es profesor en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y es uno de los especialistas de mayor reconocimiento internacional en el campo de la enseñanza superior, aunque es menos conocido en nuestro medio debido a que son escasas sus obras traducidas al español.

Barnett reflexiona sobre los cambios actuales en las siempre complejas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad, en un contexto sociopolítico en el que el “saber por el saber” es descalificado, en el que se considera improductiva la preparación que brindan las universidades y en el que los gastos en educación se deben justificar con “resultados educativos”. Contexto en el que es evidente que el Estado no considera suficiente el conocimiento académico, sino que reclama una capacitación que habilite a los individuos para actuar eficazmente en el campo laboral.

El autor aborda el cambio de las ideas y los significados de la educación superior, y explora el modo como éstos se reflejan en la incorporación meteórica en el lenguaje y el *currículum* de todos los niveles educativos de términos como competencia, eficiencia, capacidad, resultados de aprendizaje y aprendizaje experiencial. El lenguaje es social y los términos deben ser considerados de manera amplia por sus resonancias y usos sociales. El nuevo vocabulario de la educación evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones de conocimiento y razonamiento.

Para Barnett, no sólo estamos siendo testigos de una transformación súbita, rápida y profunda de los valores y del quehacer de la vida académica y de la función de la educación superior, que siempre ha debido adaptarse a los requerimientos de la sociedad que la alberga, sino de un cambio profundo en la educación. Históricamente los académicos han controlado en gran medida lo que se ofrece a los alumnos, ahora estamos pasando a una situación en la cual la sociedad define las formas de conocimiento que considera valiosas, y éstas a su vez sirven para definir el carácter de la educación superior. En muchos países el Estado ya ha establecido sistemas de supervisión de las actividades institucionales y está participando directamente en la configuración del currículo y ocupándose de su inspección.

Barnett cuestiona la promoción desde el Estado y el mundo empresarial de una formación universitaria basada en competencias. En todo caso, el autor considera que coexisten dos tendencias dominantes sobre la competencia: la académica y la operacional, la primera está siendo definitivamente desplazada por la segunda. Barnett considera que la primera responsabilidad de los educadores es situarse dentro del llamado de sus disciplinas: deben permanecer fieles a su vocación, pero deben poder verla con el desapego que requiere una educación para la vida. Opina que la resistencia ante enfoques surgidos fuera del ámbito académico no implica aceptar el *statu quo*, y propone, aunque de manera poco acabada, una idea de competencia que va más allá de la sola utilización del conocimiento.

La pluralidad de significados del concepto de competencias

La idea de competencia es un tema importante en el análisis del cambio. La competencia no es problemática en sí misma como objetivo educativo, se torna problemática cuando se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho.

Existen dos versiones de la idea que rivalizan en el ámbito académico: una es la forma interna o académica de la competencia, construida en torno de la idea del dominio de la disciplina por parte del estudiante y otra, muy difundida hoy, es la concepción operacional de la competencia, que reproduce el interés de la sociedad en el desempeño.

¿Son las habilidades generales del mundo del trabajo las mismas que las propias del ámbito académico?; cuando el mundo del trabajo y el académico hablan de “habilidades comunicativas”, ¿quieren decir las mismas cosas? A partir del análisis que realiza el autor es evidente que no se refieren en absoluto a lo mismo. La academia no puede renunciar a su interés por la verdad; tiene la responsabilidad de buscarla. En el mundo del trabajo es más importante obtener resultados. La transferibilidad que se asocia con lograr que las cosas se hagan y obtener efectos sobre las personas y las organizaciones no puede ser la misma transferibilidad de las habilidades intelectuales asociadas con el triunfo a partir del mejor argumento.

El autor insiste que la educación superior se enfrenta a dos definiciones opuestas de competencia: la académica y la operacional que contienen conjuntos alternativos de ideas y que llevan a diferentes interpretaciones de la transferibilidad, la habilidad, la comunicación, etc. Las dos definiciones son conjuntos de creencias y valores que marcan proyectos distintos. Ambos son ideológicos: reflejan intereses sociales estructurados, son proyectos normativos pensados para lograr fidelidad por parte de sus seguidores:

II. UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

	Competencia académica	Competencia operacional
Epistemología	Saber qué	Saber cómo (<i>know how</i>)
Situaciones	Definidas por campo intelectual	Definidas pragmáticamente
Foco	Proposiciones (declarativo)	Resultados
Transferibilidad	Metacognición	Metaoperaciones
Aprendizaje	Proposicional	Experiencial
Comunicación	Disciplinaria	Estratégica
Evaluación	De verdad	Económica
Orientación hacia valores	De la disciplina	De supervivencia económica
Condiciones de límites	Normas del campo intelectual	Normas organizativas
Crítica	Para la mejor comprensión cognitiva	Para la mejor eficacia práctica

Las dos concepciones de competencia contienen puntos de vista muy diferentes acerca del ser humano. El operacionalismo busca desarrollar seres humanos que tengan una aparente facilidad para desempeñarse eficazmente en el mundo y valora a esos individuos. El academicismo busca desarrollar seres humanos que se sientan cognitivamente cómodos viviendo en el marco de las disciplinas, que comprendan sus demandas. Ambas posiciones son incoherentes. Las dos concepciones son polos opuestos, para el academicismo la acción está subordinada al pensamiento, para el operacionalismo es al revés.

Cuando se describe el carácter general de las competencias se suelen utilizar frases como “habilidades, conocimientos y comprensión”, pero se centran principalmente en las habilidades. Sólo se incluye el conocimiento en la medida en que sea necesario, a la comprensión se le presta menos atención. El concepto de conocimiento representa un desafío importante para la noción de competencia.

Clasificación de competencias

El autor propone que la educación superior prepare para el mundo de la vida. A diferencia de lo que sucede con el aprendizaje experiencial de la competencia operacional y con el aprendizaje proposicional de la competencia académica, el mundo de la vida apunta a un aprendizaje que se puede caracterizar como metaaprendizaje. La sociedad está cambiando y los individuos se verán obligados a renovar continuamente su estado cognitivo, es decir, a seguir aprendiendo. Desde la perspectiva de la competencia operacional significaría que se debe estar dispuesto a adquirir nuevas habilidades para mejorar su capacidad productiva. Para la competencia académica significaría que los individuos deben estar dispuestos a abordar nuevos campos intelectuales a medida que la definición de sus campos profesionales va cambiando. Pero el metaaprendizaje es un aprendizaje sobre sí mismo, sobre los propios proyectos y prácticas, para descartarlos cuando ya no sirven. Es un proceso que no tiene fin.

Si la competencia operacional tolera la crítica siempre que ésta aporte una mayor eficacia y si la competencia académica considera a la crítica como un mejoramiento de la comprensión dentro de un marco disciplinario, la crítica en el mundo de la vida tiene como objetivo mejorar nuestra comprensión de nuestro propio mundo de la vida, de nosotros mismos. La crítica aquí es práctica, de múltiples perspectivas, es consensual y dialogística; tiene por objeto permitirnos manejar mejor nuestras situaciones. Mejor en todos sentidos: con sensibilidad respecto de los demás, captación de los valores en conflicto que presenta la situación, apreciación estética, preocupación por el entorno y también nos permite ver situaciones de nuevas formas. La crítica debe estar organizada para desarrollar soluciones o al menos posibilidades imaginativas

II. UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

	Competencia operacional	Competencia académica	Mundo de la vida
Epistemología	Saber cómo (<i>know how</i>)	Saber qué	Conocimiento reflexivo
Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definidas por campo intelectual	Definición abierta y reinterpretación (con planteamientos múltiples)
Foco	Resultados	Proposiciones (declarativo)	Diálogo y argumento como tal
Transferibilidad	Metaoperaciones	Metacognición	Metacrítica
Aprendizaje	Experiencial	Proposicional	Metaaprendizaje
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria	Dialogística
Evaluación	Económica	De verdad	Por consenso
Orientación hacia valores	De supervivencia económica	De la disciplina	El “bien común” (definido por consenso)
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual	Normas prácticas del discurso
Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva	Para la mejor comprensión práctica

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

El autor plantea que un currículo centrado en habilidades es ideológico porque intenta cambiar a la universidad en una dirección que refleja intereses sociales particulares, y resulta amenazante porque su incorporación a la educación superior reducirá las posibilidades de la universidad de darle al alumno todo su potencial emancipatorio.

Lo anterior no implica desvalorizar las habilidades. Hacer algo, escribir algo, decir algo, postular algo, llevar a cabo un experimento y provocar un fenómeno comporta un logro verdadero. Muchas de las formas de habilidades, conocimiento y capacidad que el mundo externo requiere son provistas voluntariamente por la educación superior. Las nuevas demandas planteadas a la universidad no son más que fortalecimiento de influencias que existen desde hace mucho tiempo.

Un cambio muy importante tiene que ver con nuestra concepción de cuáles son los conocimientos que cuentan. Llamamos “conocimientos” a significados elaborados, contruidos en torno de conjuntos de problemas, conceptos, estrategias y formas de comunicación (a todos los cuales denominamos disciplinas). Dentro de las formas específicas de conocimiento que imparte la educación superior, hay también formas metadisciplinarias de comprender y dirigir el mundo.

Una de las dificultades para la educación radica en postular un componente necesario (las competencias que indican los empleadores) como el único criterio válido. La identificación de las competencias necesarias no es algo absoluto. Cualquier lista de competencias será discutible. Existe además otra dificultad: las competencias de hoy no son las de mañana. Lo que se cuestiona es la creencia de que alguna competencia puede habilitarnos para avanzar en un mundo cambiante. Existe una tercera dificultad de orden más técnico: no es relevante cómo se adquieran, pueden adquirirse en la escuela, el trabajo o por cuenta propia.

Por otra parte, las competencias se muestran mejor en situaciones “reales” y la comprensión se da a conocer en los desempeños, pero el conocimiento de alto nivel puede tener que ser evaluado en contextos más o menos convencionales, y podemos entender algo sin mostrar

al mundo que comprendimos. El de competencias es un enfoque en el cual el ser humano es un ser operacional, no hay una idea de persona como ser pensante y reflexivo.

En cuanto al concepto de resultado, cuando se trata de formas de razonamiento verdaderamente abiertas e interactivas, no hay resultados. Hay procesos continuos, con puntos intermedios donde detenerse antes de continuar con el análisis. La noción de resultado es característica de la razón instrumental, de hacer o decir cosas con un propósito determinado. Las distintas formas de razón deben tener un lugar proporcionado en los currículos de educación superior. Los resultados por sí mismos no pueden proporcionar una base sólida para el currículo.

Las habilidades de comunicación, la reciprocidad (escuchar a los demás y adoptar seriamente su punto de vista), el trabajo en equipo, las habilidades analíticas generales y demás son lo que la economía moderna necesita, pero estas habilidades no son resultados en un sentido estrecho, sino que son procesos que no se pueden elaborar como algo instrumental.

Una educación genuina pensada para las profesiones no se contentará con aportar las competencias definidas profesionalmente, sino que incluirá en el currículo modos alternativos de razonamiento, acción y reflexión. Una educación profesional adecuada no puede conformarse con las definiciones contemporáneas de profesionalismo, sino que debe buscar influir sobre la ética (y la práctica) profesional dominante. Sin embargo, estamos comenzando a apreciar síntomas del achicamiento de la educación superior que se limita a conjuntos de habilidades de tipo práctico (competencias) y a operaciones conductuales.

En conclusión, para el autor, las competencias y los resultados no pueden servir como guía para un currículo de educación superior. La educación superior debe desarrollar capacidades críticas. Las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros. Si finalmente es cierto que los intereses del mundo corporativo y los del ámbito académico pueden convivir unos con otros y con los requerimientos del mundo de la vida, esos intereses no podrán ser expresados a través de un lenguaje de competencias y resultados.

El autor señala que tanto la perspectiva educativa como la empresarial, apuntan a disolver las fronteras entre el mundo de la educación superior y el mundo en general, a ampliar las definiciones de aprendizaje y conocimiento, a unir el conocimiento y la acción, y a desarrollar comportamientos que permitan manejarse en un mundo cambiante. Ambos comparten la sensación de que la educación no da suficientes respuestas a los requerimientos de la sociedad y la idea de que los estudiantes sufren algún tipo de carencia en su experiencia de aprendizaje y deben tener la experiencia de ser responsables de sus aprendizajes dentro de un entorno riguroso e interactivo.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Un programa se puede diseñar en torno al marco de una disciplina y puede contener al mismo tiempo procesos educativos destinados a promover las habilidades generales de los estudiantes, con miras al mercado de trabajo. Sin embargo, lo que el currículo moderno está experimentando es un movimiento dominante de currículos basados en la promoción de habilidades transferibles cuando hay casi consenso de duda acerca de la existencia de las habilidades transferibles.

El término transferibilidad podría referirse a las habilidades académicas de mayor nivel, como el análisis, la argumentación, la recolección de evidencias, la comunicación escrita y el

establecimiento de relaciones de dominios cognitivos. Sin embargo, este término ha pasado a referirse a habilidades académicas que trascienden el contexto de una disciplina y a la posibilidad de adaptarse a los cambios en los mercados mundiales, la economía nacional y el mercado de trabajo.

La sociedad que aprende desea que se produzcan capacidades espontáneamente ante los cambios. Se nos dice que todos tenemos que estar dispuestos a adquirir “habilidades transferibles” y preparación para enfrentar con confianza situaciones enteramente nuevas y hasta para producirlas.

Barnett aporta una visión del ser humano que no se sitúa ni en lo operacional ni en la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total en el mundo de los seres humanos. El término “mundo de la vida” está tomado de Jürgen Habermas y capta la cuestión de que lo que está en juego es una educación para el mundo de la vida humana. El mundo de la vida es más amplio que el de la competencia corporativa o el de la competencia académica.

Una epistemología orientada hacia el mundo de la vida debe proponer el conocimiento reflexivo. El conocimiento reflexivo es independiente de las formas de conocimiento. No adopta una posición fija sino que acepta todos los tipos de conocimiento que puedan ayudarnos a conocer mejor el mundo. Adopta una postura irónica respecto de todas las formas de conocimiento. Sabe que todas las formas de conocimiento son parciales y se mantiene alerta respecto de todas ellas.

En cada momento hay muchos modos de investigar el mundo y configurarlo. El mundo de la vida se encuentra menos estructurado que el mundo corporativo o el mundo académico, y tiene sus propias dimensiones de política, intereses, juegos de poder, valores no analizados y motivaciones. Todo ejerce límites respecto a lo que se puede lograr.

Barnett considera que todavía no tenemos una educación superior para la sociedad que aprende. Todavía reina la reproducción adentro y afuera. La competencia sigue siendo una estrategia para la reproducción y no para la transformación, para la que lo que cuenta es aumentar la capacidad productiva.

Contra el saber-cómo de la competencia operacional y el saber-qué de la competencia académica, propone el conocimiento reflexivo. El conocimiento reflexivo es independiente de las formas de conocimiento, acepta todos los tipos de conocimiento que puedan ayudar a conocer mejor al mundo, y sabe que todas las formas de conocimiento son parciales.

Conclusiones del autor

En la sociedad moderna se han ampliado las instancias y capacidades para la generación del conocimiento, y las instituciones educativas ya no tienen el monopolio de éste. Ya no es sólo la universidad la que determina cuáles son los conocimientos importantes, sobre lo que se debe conocer y aprender, sino que se trata de conceptos sociales que son reformulados continuamente, como respuesta a los cambios sociales y tecnológicos, y a las demandas de los empleadores quienes desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo que ofrecen los graduados.

¿Quién debe determinar lo que tiene valor en el mundo? ¿Se están menoscabando los intereses importantes para la vida académica o se le está pidiendo justificadamente al mundo académico que deje los valores propios de una época anterior? El interés de la sociedad se inclina hacia las formas de conocimiento que tienen un valor de uso en el

II. UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

mercado de trabajo. Se ven favorecidas las formas de conocimiento relativas a lo tecnológico, lo matemático, lo informático y lo administrativo.

La educación superior no se puede explicar como fenómeno aparte de los intereses de la sociedad y el Estado. Estos intereses ejercen su influjo sobre el ámbito académico. Pero la universidad no puede limitarse a cumplir sin más los programas que la sociedad le presenta; debe contraponer una función crítica o al menos reflexiva y no limitar la formación de la universidad a una formación económica. Sin embargo, tampoco lo logrará sosteniendo a ultranza sus propias formas de racionalidad. El autor cita a varios estudiosos del tema quienes postulan que la empresa académica ha perdido su rumbo porque está dominada por una epistemología que propugna el conocimiento por su propio valor, y que ha perdido el rol civil que los académicos tuvieron en algún tiempo de formar a la sociedad.

Es posible apreciar alguna congruencia entre los deseos del Estado y la misión de la universidad. Ambos parecen valorar la apertura, el desafío a lo establecido, la flexibilidad de pensamiento, y la tolerancia frente a la ambigüedad, el cambio y los diferentes desarrollos. Otra semejanza es la preparación para compartir el pensamiento con los demás, de abrirlo a la inspección y al desafío, de permitir que otros lo tomen. Sin embargo, la semejanza es más aparente que real. Las mismas palabras: comunicación, resolución de problemas, creatividad, flexibilidad, no necesariamente representan conceptos iguales. El empresario busca la utilidad pragmática: contar con habilidades que permitan poner los conocimientos al servicio de las demandas del empleo, reaccionar de manera adecuada a las complejidades de la vida comercial, mientras que el académico se interesa en la veracidad, solidez y creatividad de las afirmaciones, sea cual fuere el interés que tenga en las aplicaciones de las mismas.

En este sentido, preocupa la migración hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios, algunos de los cuales pueden tener justificación educativa: “flexibilidad”, “habilidades comunicativas”, “trabajo en equipo”, “estar preparado para desarrollar nuevas capacidades”, al tiempo que se desatienden el pensamiento original, la comprensión profunda, la independencia de pensamiento, la colaboración en el esfuerzo intelectual y la responsabilidad por las propias afirmaciones, que no pueden promoverse a menos que se incluyan en el *currículum*.

En una sociedad en la que importan la adquisición inmediata de habilidades, se producen cambios en el ámbito académico respecto de cuáles son los conocimientos importantes. La función de la universidad moderna pasa a ser la captación de los problemas del aquí y ahora, tal como los identifica la “sociedad”. Para algunos, de cierto modo, estos cambios serán positivos: las definiciones de la universidad sobre el conocimiento y la educación se harán más amplias.

En principio no puede existir objeción para el uso de términos como competencia y resultados en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante y los cambios pueden llevar a un estrechamiento de la conciencia humana: la comprensión es reemplazada por la competencia; la perspicacia, por la eficiencia, y el rigor de la discusión por las “habilidades comunicativas”.

Los datos y la información se pueden acumular, vender y comprar en el mercado. Por el contrario, no es sencillo comercializar la comprensión y el entendimiento que promueve la universidad, lo que ha llevado a que otras formas innovadoras de aprendizaje: aprendizaje basado en problemas, enseñanza para la comprensión, desarrollo del pensamiento crítico, se omitan en las iniciativas patrocinadas por los estados respecto de la educación.



Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*. Tercera época, XXVIII(111), México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, 7-36.

**Responsables de la reseña: María de Lourdes Valenzuela Ramos
y Consuelo Arce Ortiz**

INTRODUCCIÓN

El doctor Ángel Díaz Barriga es egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM e investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); sus líneas de investigación son la didáctica, el currículum, la evaluación educativa y la teoría sobre la subjetividad en la educación.

Este ensayo pretende caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y –desde un sentido más pedagógico–, ubicar su posible aplicación en el campo curricular. Está dirigido a aquellos profesores preocupados por la educación en México, y su propósito es orientar a los encargados de renovar el sistema educativo, a los directivos de instituciones y a los responsables de elaborar programas.

Concepto de competencias

Al hablar de las competencias en el campo de la educación y el currículo, el autor no se adhiere a ninguna definición, más bien señala que no hay acuerdo sobre el significado del término (pág. 20); que se reconocen dos puntos de influencia en su empleo, uno proveniente de la lingüística y otro del mundo del trabajo, por lo que “el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido

claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas” (pág. 14); y que las competencias suponen la combinación de tres elementos: una información, el desarrollo de una habilidad y la puesta en acción de estos componentes en una situación inédita (pág. 20). Esta falta de acuerdo y precisión en la dimensión conceptual de las competencias, afirma, puede ser la causa “de la generación errática de procedimientos técnicos” (pág.17).

Cabe señalar que, de acuerdo con Díaz Barriga, desde mediados de la década de los noventa, “la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (pág. 8). En opinión del autor, en este periodo aumenta la literatura dedicada al tema y en ella se aprecia el desconocimiento de la problemática conceptual que le subyace, lo que provoca aplicaciones del enfoque por competencias parciales, que suelen generar orientaciones apresuradas e insuficientes para promover el cambio que se pretende en los documentos formales; por ello, para que los planteamientos del enfoque por competencias no queden en el discurso sino que se incorporen a la mejora de los procesos educativos, considera importante atender cuatro cuestiones fundamentales: la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto, las limitaciones de su empleo en el campo del currículo, la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta y la necesidad de dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas (págs. 12-18).

Clasificación de competencias

En lo que respecta a la clasificación de las competencias, la aportación más relevante de este trabajo, Díaz Barriga plantea que “no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinentes” (pág. 20).

Para ratificar la afirmación anterior, ofrece cinco clasificaciones de competencias usadas en el ámbito de la educación y, en particular, en planes y programas de estudio, que atienden propósitos específicos y tiene dificultades particulares:

- **Genéricas:** competencias para la vida y competencias académicas.
- **Desde el currículo:** competencias disciplinares y competencias transversales.
- **Desde la formación profesional:** competencias complejas o profesionales, competencias derivadas y subcompetencias o competencias genéricas.
- **Desde el desempeño profesional:** competencias básicas, competencias iniciales y competencias avanzadas
- **A partir del nivel de dominio de aptitudes y habilidades:** competencias umbral y competencias diferenciadoras.

Si se usa la clasificación de competencias genéricas ha de distinguirse su manejo en educación básica (para la vida y académicas), del empleo de éstas en la formación profesional. Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano; las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Por su parte, las competencias genéricas en la formación profesional agrupan las subcompetencias que representan desempeños generales de formación profesional.

De esta perspectiva en el manejo de las competencias genéricas en educación básica se derivan dos problemas: 1) en ningún momento se puede afirmar que la competencia ya se logró, pues se trata de procesos que nunca concluyen, siempre se puede mejorar la competencia; y, 2) el grado de generalidad en la enunciación de las competencias es tan amplio que no orienta la formulación del plan de estudio. Se ha intentado resolver este último problema colocando indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero esto lleva la programación a algo muy parecido a la redacción de objetivos de comportamiento típico de otro modelo (págs. 16 y 23).

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Díaz Barriga comenta que algo que distingue a las reformas educativas es la “innovación”, que la mayoría de las veces va acompañada de una compulsividad que impide su revisión conceptual, y se pregunta: ¿Es el enfoque de competencias una innovación o sólo una apariencia de cambio?

El investigador sostiene que las innovaciones representan un problema permanente en el campo de la educación, pues su implantación se utiliza como un argumento válido en tiempos de cambio, y se da por sentado que necesariamente supera a lo que anteriormente estaba vigente. Si bien es cierto que la innovación incorpora elementos novedosos, también conlleva riesgos. El principal de ellos es la descalificación de lo “anterior”, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos que merecen ser conservados o recuperados. El impulso al cambio es un rasgo que caracteriza el inicio de una gestión, la cual no se da el tiempo suficiente para analizar los resultados de lo propuesto anteriormente y, en ocasiones, tampoco se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites.

Es en esta lógica de innovación en la que se inserta el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación y los resultados muestran inconsistencias, por ejemplo, en un nivel de estudios particular, unos son los planteamientos de la propuesta y otra la forma en que se hace la reforma educativa y, en distintos niveles de estudios, aparentemente las mismas competencias hacen referencia a diferentes grados de generalidad o inclusión (págs. 14-15), tal es el caso de las competencias genéricas.

El ámbito de aplicación de las competencias

El empleo del enfoque por competencias se empieza a generalizar en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio. “Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior” (págs. 14-15). En este momento, la certeza que prevalece es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en estos niveles educativos; sin embargo, cada vez se recurre más a su empleo y la ausencia de reflexión es la constante. “En educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias (...) La propuesta curricular por competencias en educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios” (págs. 14-15).

Experiencias y retos del enfoque por competencias

El autor analiza las competencias disciplinares y menciona que, en el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar los conocimientos y habilidades vinculados directamente con una disciplina. Para la tarea de elaboración de planes y de programas de estudio hay que reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinaria básica y otro referido a su empleo en problemas específicos. “Un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización de la información es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar (...) La forma como esto se puede realizar en un plan de estudio de educación básica y otro de formación profesional adquirirá formas específicas” (pág. 25).

Algunos autores enfatizan que no tiene sentido construir ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto que proviene de la realidad, pero esta idea no es exclusiva del enfoque por competencias, varias propuestas educativas la comparten, como la escuela activa, el aprendizaje situado y el aprendizaje basado en problemas.

Conclusiones del autor

Las aportaciones identificadas por Díaz Barriga en el enfoque por competencias son:

- Volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto del aula.
- Avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación.
- La posibilidad de incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza (pasar de los modelos centrados en información a los modelos centrados en desempeños).

No obstante, el autor destaca también sus aspectos críticos: dificultad para construir una metodología que oriente con precisión la elaboración de planes de estudio y para diseñar estrategias para aplicar tales propuestas a situaciones prácticas en el aula, concebir las habilidades y destrezas para la vida (OCDE) ayuda a definir una estrategia de evaluación y a construir reactivos para una prueba (PISA), pero no permite realizar una construcción curricular, la enorme confusión generada por la diversificación en el empleo del término competencias, la inexistencia de una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza, y la contribución de la discusión de las competencias al establecimiento de un discurso hueco de innovación; y termina afirmando que “en todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen” (pág. 35).



Coll, C.y Martín, E. (2006, diciembre). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Revista *PRELAC*, 3, Chile: UNESCO, 6-27. Recuperado el 4 de febrero de 2010 de 2010. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>

Responsable de la reseña: Consuelo Arce Ortiz

INTRODUCCIÓN

César Coll es doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa en la Universidad Central de Barcelona. Ha promovido y dirigido numerosos proyectos de investigación y estudios relacionados con la implementación e implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la intervención y asesoramiento psicopedagógico, el diseño y desarrollo del currículum escolar, el análisis de los procesos interactivos en situaciones educativas y la evaluación del aprendizaje en contextos escolares.

Elena Martín es catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus publicaciones e investigaciones se han centrado en los temas relacionados con el currículum, el asesoramiento psicopedagógico, y la evaluación de los procesos de aprendizaje y de los centros y sistemas educativos. Ambos autores participaron activamente en el diseño, preparación y puesta en marcha de la reforma educativa española promovida por la LOGSE en 1990.

Los autores consideran que las reformas y cambios curriculares son temas que atrapan el interés de académicos, profesionales de la educación y responsables políticos y técnicos encargados de analizar y valorar los procedimientos más adecuados para definir y hacer realidad las intenciones educativas en el entorno escolar; en particular, llaman la atención los aspectos del currículo donde se evidencian planteamientos y enfoques no coincidentes. Por ello, afirman, es importante que los planificadores y responsables educativos analicen y valoren las tendencias que se observan en las reformas curriculares y ponderen las posibles consecuencias de sus decisiones. Con la finalidad de contribuir a esta reflexión, los autores identifican los principales debates y tensiones actuales en el ámbito del currículo, y detallan los tres temas que les parecen especialmente relevantes: la identificación y definición de los aprendizajes básicos; la concreción de las intenciones educativas en términos de competencias; y el papel de los estándares de aprendizaje y las evaluaciones de rendimiento en los procesos de cambio y reforma curricular.

Concepto de competencias

Los autores afirman que “el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato comportamental” (pág. 13). Retoman las definiciones del proyecto DeSeCo de la OCDE y de la Comisión Europea (pág.16):

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores” (DeSeCo, 2002).

“El término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo. (...) Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida” (Comisión Europea, 2004).

Con base en estas definiciones hacen un análisis de los aciertos, limitaciones y posibles riesgos del enfoque por competencias (págs. 16-18).

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Los autores identifican como componentes esenciales del concepto de competencia: la movilización de conocimientos, la articulación e interrelación de los diferentes tipos de conocimiento y el contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que hay que utilizarlo posteriormente (págs. 16-17). Afirman que “el objetivo de que las competencias constituyan la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida implicaría desarrollar capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo. Un aprendiz competente es aquel que conoce y regula sus procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrente” (pág. 17).

Asimismo señalan que, si bien los componentes del concepto de competencia son acertados, no son novedosos; otros modelos curriculares los han asumido con mayor o menor énfasis. Por ello, también es importante analizar “las limitaciones e incluso los riesgos que la asunción acrítica del concepto de competencia puede implicar para las reformas curriculares actuales” (pág. 17).

Entre éstos encontramos:

II. UNA VISIÓN CRÍTICA SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

1. La identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos. Es más, definir los aprendizajes básicos únicamente en términos de competencias puede ser engañoso, porque su adquisición va siempre asociada a una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) que, no por el hecho de estar implícitos, dejan de estar implicados (...)
2. El riesgo de homogeneización cultural que conlleva la definición de los aprendizajes básicos en términos de competencias cuando éstas se desgajan de las prácticas socioculturales en las que inevitablemente se enmarcan (...)
3. El enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Como sucedía en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado de la capacidad o capacidades implicadas. Las competencias son un referente para la acción educativa; debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, lo que hay que comprobar es que todos los alumnos y alumnas hayan adquirido al término de la educación básica el nivel de logro establecido. Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores más precisos de evaluación (attainment targets, estándares, criterios de evaluación, niveles de logro, etc), y acertar en las tareas que se le pide al alumno que realice.

Tal vez el riesgo principal del concepto de competencia resida en que la novedad del constructo, asumido en ocasiones con excesivo entusiasmo por gobiernos y agencias y organismos internacionales, haya hecho pensar que permitía resolver de un plumazo –o al menos soslayar sin grandes perjuicios ni pérdidas– una serie de cuestiones y temas curriculares de gran complejidad. Lo cierto, sin embargo, es que estas cuestiones, especialmente las relacionadas con las decisiones sobre los aprendizajes básicos en la educación escolar, no desaparecen mágicamente por dejar de hablar de capacidades y pasar a expresarnos en términos de competencias. En cambio, debido a la aparente y engañosa facilidad que ofrece para definir y concretar las intenciones educativas, el uso generalizado y acrítico del concepto de competencia puede contribuir a hacer más opacos los criterios que subyacen a estas decisiones, sustrayéndolas al análisis y al debate públicos y presentándolas como las únicas posibles cuando de hecho son siempre el resultado de opciones determinadas (págs. 17-18).

El ámbito de aplicación de las competencias

El análisis se centra en los aspectos que deben tomarse en cuenta a fin de estar en las mejores posibilidades de “redefinir lo básico en educación básica”; es decir, decidir lo que se debe enseñar y aprender en educación infantil, primaria y secundaria.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Los autores parten de la consideración de que la complejidad de un tema como el currículo, la variedad de realidades educativas sometidas a análisis, el acelerado proceso de cambio que tiene lugar en estas realidades y la divergencia de opiniones ideológicas hacen muy difícil asentar los enfoques curriculares (pág. 6); e inician la reflexión que permitirá identificar los elementos a considerar para decir qué enseñar y aprender en educación básica con las

preguntas: ¿cuál es el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que es necesario adquirir para desenvolverse con garantías en la sociedad que nos tocó vivir?, ¿qué hay que intentar enseñar para que los alumnos y alumnas aprendan en las escuelas?, ¿cuáles son los aprendizajes que todo el alumnado debería poder alcanzar en el transcurso de la educación básica? (pág. 9).

También afirman que “desde hace algunos años el debate sobre los aprendizajes básicos refleja cada vez con mayor intensidad la tensión generada por la necesidad de atender a dos exigencias que parecen orientarse en direcciones opuestas. Por una parte, en el nuevo escenario social, económico, político y cultural que están contribuyendo a dibujar los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, la economía basada en el conocimiento, etc., parece cada vez más evidente la necesidad de incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica. La convicción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en este nuevo escenario se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar está ampliamente extendida y se encuentra en la base de una demanda generalizada para subsanar con urgencia esta carencia. Esta demanda se ve además reforzada como consecuencia de la creciente ‘des-responsabilización social y comunitaria’ ante la educación (Coll, 2003) que ha llevado a transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.)” (pág. 9).

Para evitar responder a esta demanda produciendo currícula sobrecargados y excesivos, se destaca la necesidad de una revisión del currículo orientada a reducir los contenidos de aprendizaje a partir de la definición de “qué es lo básico en educación básica”; esto hace necesario:

1. Reconocer que los currícula sobrecargados son un obstáculo para el aprendizaje significativo y funcional, una fuente de frustración para el profesorado y el alumnado, y una dificultad añadida para seguir avanzando hacia una educación inclusiva; y aceptar que “cuando se amplían o se introducen nuevos contenidos o nuevas competencias en el currículo de la educación básica, hay que recortar o excluir otros” (pág. 10).
2. Distinguir entre *básico imprescindible* y *básico deseable* en el currículo de la educación básica. Los contenidos y competencias identificados como básicos justifican su presencia en el currículo escolar con la consideración de que son aprendizajes necesarios para que los alumnos alcancen uno o varios de los siguientes propósitos:
 - a) hacer posible el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de la sociedad de referencia;
 - b) construir y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio;
 - c) asegurar un desarrollo personal emocional y afectivo equilibrado; o
 - d) acceder a otros procesos educativos y formativos posteriores con garantías de éxito.

Sin embargo, afirman los autores, hay que preguntarse si estas razones para justificar lo “básico” de los aprendizajes son igualmente relevantes en los distintos niveles de la educación básica –infantil, primaria y secundaria–; y si el aprendizaje de los contenidos y competencias incluidos en el currículo contribuye por igual a garantizar o asegurar lo que se pretende mediante su inclusión. Quizá no todos son igualmente “imprescindibles” para el logro de los propósitos que justifican su presencia en el currículo, aunque pudieran ser todos ellos “deseables” en el sentido de que su aprendizaje favorece y potencia el logro de dichos propósitos.

“*Lo básico imprescindible* hace así referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades. *Lo básico deseable*, por su parte, remite a los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse; además, son aprendizajes que pueden ser “recuperados” sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria” (pág. 11).

Esta distinción es problemática porque la decisión de dónde ubicar los aprendizajes dependerá, entre otras razones, del propósito que satisface lo “básico”, del contexto social y cultural, y de la función o funciones que se le asigne a la educación escolar en la sociedad actual.

3. Buscar equilibrio entre considerar las exigencias educativas y de formación derivadas de las demandas sociales, en especial del mundo laboral; las derivadas del proceso de desarrollo personal del alumnado; y las derivadas del proyecto social y cultural (tipo de sociedad y de persona) que se desea promover mediante la educación escolar.
4. Identificar la responsabilidad de la educación escolar y de otros escenarios y agentes educativos en los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas. Se trata de diferenciar, en la medida de lo posible, entre los aprendizajes que dependen fundamentalmente de la educación escolar, aquellos que demandan una responsabilidad compartida entre la educación escolar y otros escenarios y agentes educativos, y los que sólo involucran de manera “secundaria” o “complementaria” a la educación escolar (pág. 12).
5. Reconocer que la educación básica no es una característica exclusiva de la educación obligatoria inicial. Hay necesidades básicas de formación de las personas que no pueden ser adecuadamente satisfechas, o que pueden serlo solamente de forma parcial e incompleta, durante la educación obligatoria.
6. Identificar y definir qué hay que enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias.

“La entrada por competencias por si sola no basta para resolver el problema de la sobrecarga de contenidos. Además, la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos, aunque en ocasiones puedan sugerir lo contrario la manera de presentar los currícula elaborados en esta perspectiva y los argumentos justificativos que los acompañan.

En efecto, igual que sucede en los currícula que definen los aprendizajes esperados del alumnado en términos de capacidades, las competencias remiten a la movilización (Perrenoud, 2002) y aplicación de saberes que pueden ser de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores, actitudes). El énfasis –sin duda justificable y a nuestro entender apropiado y oportuno– en la *movilización o aplicación* de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de éstos, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y formulan de forma explícita como sucede en ocasiones en los currícula por competencias. Para adquirir o desarrollar una capacidad o una competencia, hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes, y además aprender a movilizarlos y aplicarlos.

En este sentido, definir únicamente qué enseñar y aprender en la educación básica en términos de competencias puede acabar resultando engañoso si no se indican los *saberes asociados a la adquisición y desarrollo de las competencias* seleccionadas. Tras una lista aparentemente razonable de competencias puede agazaparse fácilmente un volumen en realidad inabarcable de saberes asociados. Hay que tener en cuenta que una misma capacidad o competencia puede desarrollarse o adquirirse a menudo a partir de saberes distintos, o al menos no totalmente idénticos. En resumen, incluso en el caso de unos currícula de educación básica definidos en términos de competencias, es razonable hacer un esfuerzo por identificar los contenidos o saberes en sentido amplio –conocimientos, habilidades, valores y actitudes– que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las competencias incluidas en ellos.

La entrada simultánea por *competencias* clave y por saberes fundamentales asociados a las mismas emerge así, a nuestro juicio, como otro de los aspectos esenciales en los esfuerzos actuales por ‘redefinir lo básico en la educación básica’” (pág. 14).

7. Tener en cuenta tanto las necesidades de aprendizaje relacionadas con el ejercicio de la *ciudadanía en las sociedades* de pertenencia como las relacionadas con el ejercicio de una ciudadanía mundial. En este aspecto se perciben con mayor claridad las implicaciones de la propuesta de entrada simultánea por competencias clave y saberes fundamentales asociados.

“Ahora bien, en los diferentes países y sociedades el despliegue y la utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido *vygotskiano* de la expresión, que exigen a los participantes el dominio de unos saberes específicos –conocimientos, habilidades, valores, actitudes– no reductibles a una aplicación desencarnada y descontextualizada de las competencias implicadas.

La toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no sólo es una necesidad, a nuestro entender, para asegurar su adquisición y desarrollo. También es una garantía para elaborar unas propuestas curriculares que hagan compatibles la aspiración de educar al alumnado para el ejercicio de una “ciudadanía universal” con la aspiración de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte” (pág. 14).

8. Utilizar el concepto de *alfabetización* y la identificación de las “*nuevas*” y “*viejas*” alfabetizaciones como plataforma para la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica.

“La propuesta de partir de las ‘nuevas’ y ‘viejas’ alfabetizaciones en la identificación y definición de los aprendizajes básicos significa centrar los esfuerzos, primero, en identificar las ‘culturas’ de las que debe poder llegar a formar parte el alumnado; y segundo, en proporcionar una descripción de las mismas en términos de herramientas simbólicas, prácticas socioculturales y saberes. Todo esto con el fin de utilizar esta descripción como guía y orientación para tomar decisiones sobre qué enseñar y aprender en la educación básica” (pág. 15).

En cuanto a la evaluación del rendimiento y su relación con los procesos de revisión y actualización del currículo, los autores consideran que: “Las intenciones educativas se plasman en el currículo en forma de conocimientos, habilidades, valores, actitudes o competencias que deseamos que los alumnos adquieran o desarrollen como efecto de la enseñanza. En la medida, por tanto, en que las evaluaciones de rendimiento del alumnado sean capaces de proporcionar efectivamente información fiable y válida sobre el grado en

que se ha conseguido que los alumnos aprendan lo que se desea que aprendan en los términos establecidos en el currículo –objetivos, contenidos, estándares, competencias–, es evidente que dichas evaluaciones se convierten en un instrumento de gran valor para una adecuada y correcta conducción de reforma curricular.

Sin embargo, el hecho de poner el acento en las intenciones educativas como referente último del currículo también pone de relieve algunas limitaciones y debilidades del esquema sobre las que conviene llamar la atención. Quizás su mayor debilidad resida en el supuesto de que es posible remontarse sin mayor dificultad de las informaciones sobre los resultados de rendimiento del alumnado a los factores que los explican, de que es posible realizar inferencias sobre las causas del rendimiento directamente a partir de la medida del mismo. Y lo que es aún, si cabe, más complejo y discutible, el supuesto de que las causas a las que se atribuyen los resultados de rendimiento se sitúan inequívocamente en el ámbito del currículo” (pág. 20).

Conclusiones de los autores

Los autores finalizan su trabajo reiterando que los temas curriculares siguen en el centro de los esfuerzos por mejorar la educación escolar. También resaltan la importancia de que la formación inicial y permanente del profesorado, y la elección y elaboración del tipo de apoyos o materiales didácticos tome en cuenta estas intenciones educativas.

Por último, afirman que la definición de lo básico, las aportaciones del enfoque de las competencias y la función de los estándares, aunque son temas que tienen identidad propia, se articulan en torno al problema de las intenciones educativas, definidas a través de los resultados esperados expresados conjuntamente en términos de competencias y saberes culturales. Acertar en esa definición, concluyen, sigue siendo uno de los retos fundamentales de cualquier reforma educativa.

El *cómo* debemos enseñar a los alumnos para favorecer al máximo sus procesos de aprendizaje no es ajeno a qué queremos que aprendan y *por qué* queremos que lo aprendan. Mucho menos independientes todavía resultan las decisiones relativas a *qué* y *cómo* evaluar el grado de éxito con el que se van alcanzando las intenciones deseadas

II. Una visión crítica sobre el enfoque por competencias

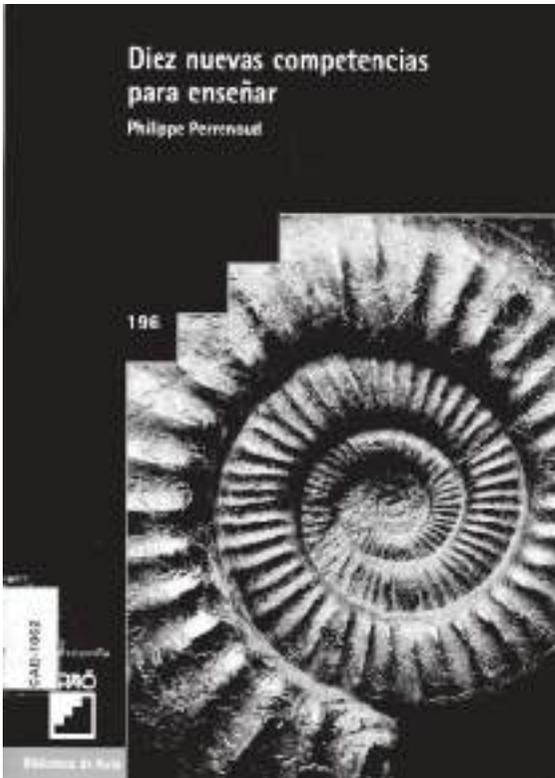
Referencias bibliográficas

Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 286 pp.

Coll, C. y Martín, E. (2006, diciembre). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Revista *PRELAC*, 3, Chile: UNESCO, 6-27. Recuperado el 4 de febrero de 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, Tercera época, XXVIII(111), México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, 7-36.

III. COMPETENCIAS DOCENTES



Perrenoud, P. (2007) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona/ México: Graó/Colofón, 168 pp. Biblioteca de Aula. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular. Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado.

CONTENIDO

Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar/ Organizar y animar situaciones de aprendizaje/ Gestionar la progresión de los aprendizajes/ Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación/ Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo/ Trabajar en equipo/ Participar en la gestión de la escuela/ Informar e implicar a los padres/ Utilizar las nuevas tecnologías/ Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión/ Organizar la propia formación continua/ Conclusión: ¿hay un oficio nuevo?

Responsable de la reseña: Angélica Galnares Campos

INTRODUCCIÓN

Philippe Perrenoud es sociólogo y profesor en la Universidad de Ginebra en Suiza. Su preocupación por la educación y los trabajos realizados en torno al fracaso escolar lo han conducido a interesarse de manera global en temas como el currículo y el trabajo escolar, las prácticas pedagógicas, la innovación y de manera especial lo relativo a la formación de los profesores. Es autor de numerosos libros sobre estas temáticas.

El presente libro tiene por objeto abordar la profesión del docente y proponer un inventario de competencias que ayuden a redefinir la profesionalidad del docente. El autor toma como guía un documento sobre competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración trabajó activamente. En el texto agrupa las competencias seleccionadas en diez grandes familias que dan lugar a cada uno de los diez capítulos que conforman el libro. La obra describe un futuro posible y deseable acerca de la profesión docente.

Concepto de competencias

El autor plantea que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos para hacer frente a un tipo de situaciones, y la complementa señalando que los conocimientos, habilidades y actitudes no son en sí mismas competencias, pero se movilizan, integran y orquestan para atender una situación determinada única. Señala que el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, que permiten realizar una acción adaptada de manera rápida y eficaz a una situación. En particular, señala que las

competencias profesionales se crean, en formación, pero también como resultado de la experiencia en situaciones de trabajo diferentes.

Clasificación de competencias

Perrenoud aborda un total de 44 competencias que están agrupadas en lo que él nombra diez familias, prioritarias en la formación continua de los profesores. Este referencial de competencias remite a un análisis pragmático de los problemas a resolver.

El agrupamiento que hace de las competencias docentes no obedece a un método inductivo que formaría parte de una mirada de gestos profesionales descubiertos en la práctica, ya que esto conduciría a una visión bastante conservadora de la profesión y a una reagrupación de las actividades según criterios relativamente superficiales. Por ejemplo, señala que en el libro no encontraremos actividades como planificar un curso o las lecciones, por dos razones, la primera es por el deseo de romper la representación común de la enseñanza como “sucesión de lecciones” y, la segunda, la voluntad de englobar los cursos en una categoría más amplia: organizar y fomentar situaciones de aprendizaje.

El autor plantea que lo anterior no invalida el recurso de la enseñanza magistral, que a veces es una situación de aprendizaje más apropiada, pero destaca que los profesores que quieran trabajar para modernizar y democratizar el sistema educativo encontrarán un conjunto de propuestas relativas a los recursos del cual depende el cambio. Por otra parte, señala que aquellos profesores que se interesen más bien por las prácticas y la profesión pueden hacer abstracción de las competencias, para seleccionar solamente los gestos profesionales que éstas sostienen, pero también será de utilidad para los que busquen identificar y describir las competencias profesionales, cuya única originalidad reside en basarse en una visión explícita y argumentada de la profesión docente y su evolución.

Complementa lo anterior con un cuadro que titula “Referencial completo”, basado en el Referencial de Ginebra, que contiene los diez dominios de competencias.

La competencia docente “Organizar y animar situaciones de aprendizaje”, de acuerdo con las didácticas contemporáneas, hace referencia a un proceso de investigación y resolución de problemas.

La competencia docente específica que considera trabajar a partir de las representaciones de los alumnos obliga a reconocer que éstos cuentan con ideas previas de muchas cosas, aspectos que el profesor debe conocer. Para ello es necesario que la clase se desarrolle como un espacio de libertad donde los alumnos puedan expresar lo que saben de manera correcta o no. El profesor no debe olvidar lo difícil que es el camino del conocimiento, lleno de obstáculos e incertidumbres. Para esto, lo que se requiere es que el profesor disponga de la competencia didáctica.

El autor plantea que la competencia docente “Gestionar la progresión de los aprendizajes” requiere que la enseñanza debe ser estratégica para ser digna de ese nombre, y cita a Tradif (1992), quien considera que la enseñanza debe ser concebida a largo plazo. Las progresiones rígidas de planear la enseñanza por semana, o día por día en las instituciones, han demostrado ser un obstáculo y señala que la responsabilidad de la tarea de enseñar es de los profesores. El autor considera que esta competencia se moviliza en los profesores a través del desarrollo de otras más específicas. Entre ellas cita, tomar en cuenta las posibilidades de los alumnos para concebir y controlar las situaciones problema que se revisarán en clase, ajustadas al nivel educativo; tener visión longitudinal de los objetivos planteados en su enseñanza, llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes con un

enfoque formativo y establecer controles a lo largo del curso que permitan conocer el avance en el desarrollo de las competencias.

Si se reconoce que generalmente las escuelas se organizan en ciclos anuales, el desarrollo de la enseñanza y el seguimiento de los aprendizajes en los alumnos, permite al profesor determinar si el alumno puede ser promovido al siguiente nivel o es preferible que permanezca en el mismo ciclo. Esta competencia docente lleva a plantearse ciclos de aprendizaje que requieren de innovación en todo el proceso de enseñanza, para conseguir los aprendizajes esperados, tomando en cuenta la individualidad de los alumnos para avanzar.

La competencia docente “Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”, demanda mucho del profesor, ya que en las situaciones reales de la clase, el profesor no puede hacerse cargo a nivel personal de crear una situación de aprendizaje óptima para cada uno de sus alumnos, simplemente porque no alcanza el tiempo. El autor señala que esta competencia sistémica requiere movilizar una serie de competencias específicas como son: hacer frente a la heterogeneidad del grupo, promover la enseñanza mutua a través de la cooperación entre alumnos, así como atender y asesorar de manera especial, con la ayuda de un profesor con experiencia, ya sea en clase o fuera de ella, a los alumnos con grandes dificultades.

El autor afirma que los profesores deben desarrollar competencias didácticas, epistemológicas y de relación a través de la competencia docente “Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo”.

Las competencias específicas que debe desarrollar el profesor son: suscitar el deseo de aprender; explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en el alumno; instituir un consejo de alumnos por clase o de la escuela, que permita negociar las reglas de funcionamiento y las obligaciones; ofrecer actividades de formación de manera opcional y favorecer la definición de un proyecto personal al alumno.

La competencia docente “Trabajar en equipo” hace referencia a las ventajas que obtienen los docentes al formar grupos para atender la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y resolver los problemas que se viven a diario en la profesión.

Los equipos de profesores incorporan especialistas en pedagogía y psicología y en algunos casos pueden también contar con el apoyo de profesores adjuntos que se encargan de brindar atención a los alumnos que presentan dificultades o retrasos con respecto al resto del grupo. El autor plantea cinco competencias específicas para lograr la competencia clave: Elaborar un proyecto de equipo, representaciones comunes; impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones; formar y renovar un equipo pedagógico; confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales; hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

“Participar en la gestión de la escuela” es la sexta competencia clave que plantea el autor. Esta competencia es novedosa y permite a los profesores su profesionalización al participar de manera activa en los distintos ámbitos escolares. Para lograr desarrollar esta competencia en los profesores, el autor señala que se requiere también un cambio en los directivos, quienes tienen que aprender a delegar, pedir cuentas, conducir, proponer o negociar proyectos y animar la participación responsable y comprometida de los docentes.

La competencia clave “Informar e implicar a los padres” está compuesta de tres competencias específicas: fomentar reuniones informativas y de debate; conducir reuniones;

e implicar a los padres en la construcción de los conocimientos. Perrenoud indica, que aún cuando el docente desarrolle las competencias para tener éxito en el trato con los padres de familia, el vínculo más importante se establece teniendo como intermediario al niño, ya que él lleva y trae los mensajes y comentarios de sus padres a la escuela y de su profesor a casa.

“Utilizar las nuevas tecnologías” es una competencia docente necesaria en este tiempo. El autor señala que no es una cuestión de moda. Las TIC han transformado la manera de comunicarnos, pero también comenta que resulta difícil distinguir las proposiciones claras y desinteresadas de los efectos de su uso, de las estrategias de mercado por parte de los vendedores de máquinas y software. Plantea que los profesores deben desarrollar competencias específicas que ayuden a realizar el trabajo de forma más eficiente y moderna; para ello destaca cuatro desempeños prácticos: Utilizar programas de edición de documentos; explotar los potenciales didácticos de los programas en relación con los objetivos de enseñanza; comunicar a distancia mediante la telemática; y utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.

La competencia docente “Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión” hace ver lo difícil que es educar en una sociedad que se encuentra en crisis. No bastan las buenas intenciones, falta crear las situaciones que permitan la construcción de valores, la toma de conciencia, así como el desarrollo de una identidad moral y cívica. El autor plantea cinco competencias básicas para lograr lo anterior: prevenir la violencia en la escuela y la ciudad; luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexual, étnica y social; participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta; analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase; y desarrollar el sentido de responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia. Afirma también que debe trabajarse con coherencia y evitar el individualismo.

La competencia “Organizar la propia formación continua”, es considerada por el autor de gran importancia, ya que condiciona el desarrollo de todas las anteriores, además de señalar que ninguna competencia se conserva por inercia, ésta debe ser reforzada con el ejercicio regular. Lo anterior ayuda, pero no garantiza, que el profesor esté al día en las competencias que requiere para enseñar, sobre todo si apreciamos que la escuela no es estática; las prácticas en ella cambian lenta pero profundamente, por lo que se requiere renovación y desarrollo de las competencias adquiridas en la formación inicial. El autor afirma que saber organizar la propia formación continua es mucho más que elegir un curso de un programa de formación docente y plantea cinco competencias específicas para el desarrollo de este campo: saber explicitar sus prácticas; establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios; negociar un proyecto de formación común con los compañeros profesores de la escuela, institución o red; implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo; y acoger y participar en la formación de otros colegas.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Perrenoud, menciona que los conocimientos relativos a la metacognición son movilizados por las competencias tratadas en distintos capítulos del libro, por lo que no propone un inventario sistemático de conocimientos, que además rara vez se relacionan a una sola competencia. Hace una clara distinción entre los conocimientos teóricos de las ciencias de la educación que se organizan en campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas a resolver en la práctica. Ejemplifica lo anterior al indicar que si el profesor va a movilizar recursos informáticos para el desarrollo de su clase, deberá tener los conocimientos necesarios para

utilizar una computadora, sus programas y periféricos, para evitar que en el ejercicio su desempeño se vea comprometido.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Para el logro de lo anterior, los docentes requieren conocer ampliamente su disciplina, los conocimientos que deben enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje; trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, teniendo en cuenta los errores y obstáculos que se presentan al aprender; diseñar secuencias didácticas y construir dispositivos para enseñar; y comprometer a sus alumnos en las tareas de investigación y en proyectos de conocimiento.

La tarea del profesor en lo referente a traducir el programa en objetivos de aprendizaje no es una tarea sencilla, tiene que considerar los intereses de los alumnos, pero favoreciendo la transferencia de los conocimientos de manera activa. Se requiere saber identificar los conocimientos núcleo o las competencias clave en torno a los cuales se organizan los aprendizajes y que sirven de guía para el desarrollo de la clase.

Uno de los problemas más graves que enfrentan los profesores, en los ciclos obligatorios de la escuela, es lograr que el alumno se ocupe de sus aprendizajes y se responsabilice de su trabajo. El autor plantea que durante mucho tiempo se afirmó que el profesor poco podía hacer para lograr en sus alumnos la voluntad por aprender, y que las teorías sobre la voluntad de trabajar y aprender son tan diversas e imprecisas como las representaciones de la inteligencia y su génesis.

Como una alternativa para conseguir mejores resultados con los alumnos que se muestran apáticos, desinteresados e irresponsables, actitudes frecuentes en la etapa escolar posterior a la primaria, el autor señala que deben aligerarse los programas, para integrar al tratamiento de los temas los elementos que permitan a los alumnos darle sentido y tener ganas de apropiarse de los conocimientos; contar con más tiempo para el tratamiento de los temas es sólo una condición necesaria.

La participación de los padres de familia en la escuela de sus hijos es una actividad que ha operado cambios en el tiempo. El autor indica que en el pasado los padres de familia con recursos económicos suficientes enviaban a sus hijos a colegios que ellos fundaban y controlaban, por lo que su educación estaba en sus manos, más que en las de los profesores. Al fundarse las escuelas públicas y hacer obligatoria la asistencia de los niños, la responsabilidad recayó en gran medida en los profesores. Sin embargo, los padres de familia se interesan por mantener contacto con la escuela y con los profesores de sus hijos, e intervenir en sus procesos escolares. Esto no siempre ocurre sin dificultades y se requiere que los docentes desarrollen competencias para hacerle frente.

Conclusiones del autor

Después de señalar las dificultades que tuvo en la elaboración de este texto referencial sobre las diez nuevas competencias para enseñar, y que tienen que ver con los diferentes contextos en que se mueve cada profesor y, por tanto, con las diferentes interpretaciones que cada uno le da a cada competencia planteada, Perrenoud manifiesta que su propósito, aún con estas dificultades, fue contribuir al debate sobre el nuevo oficio de enseñar.

Hace hincapié en las diferencias entre las competencias existentes o tradicionales del oficio de enseñar y las competencias emergentes que convierten el oficio en una profesión completa, a la vez autónoma y responsable.

Sostiene que los profesores experimentados tienen algunas competencias de evaluación de las que carecen los principiantes, aunque la experiencia tradicional de evaluación se ha centrado más en los aspectos de gestión que en los pedagógicos.

Señala que ante las complicaciones que parece implicar un referencial por competencias, los profesores pueden querer refugiarse en la posición conservadora, por la falta de voluntad para enfrentar la diferencia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. Aunque también puede haber respuestas más positivas en el sentido de evaluar lo que se tiene y orientar la reflexión y la formación personal en el sentido de desarrollar las nuevas competencias docentes.

Perrenoud concluye que la profesionalización es una transformación estructural, es una aventura colectiva pero que incluye el compromiso personal de los profesores. Como todo cambio social, no es una suma de iniciativas individuales ni la simple consecuencia de una política gubernamental, por ello no avanzará si estas últimas no encuentran actitudes, proyectos e inversiones de personas o grupos. Cada uno puede contribuir al desarrollo de la profesionalización esforzándose en:

- Centrarse en las competencias a desarrollar en los alumnos y las situaciones de aprendizaje más productivas.
- Diferenciar su enseñanza, practicar una evaluación más formativa, para luchar contra el fracaso escolar.
- Desarrollar una pedagogía activa y cooperativa, basada en proyectos.
- Asignarse una ética explícita de la relación pedagógica.
- Seguir formándose, leyendo, participando en las reflexiones pedagógicas.
- Cuestionarse, reflexionar sobre su práctica, de forma individual y grupal.
- Participar en la formación inicial de futuros profesores o en su formación continua.
- Trabajar en equipo, explicar lo que se hace, cooperar con los compañeros
- Implicarse en un proyecto institucional o en una red.
- Comprometerse en métodos de innovación individuales o colectivos.

“Lo importante es el proceso de autoformación, con el tiempo, la energía que exige, los desequilibrios y los cambios identitarios que puede provocar, su coste y sus riesgos... En el mejor de los mundos, los profesores eligen libremente elaborar un balance y construir competencias, sin que sea necesario incitarlos a ello en forma autoritaria... Idealmente, la autoformación resulta de una práctica reflexiva que debe más a un proyecto (personal o colectivo) que a un deseo explícito de la institución... El hecho de que los interesados se encarguen de su propia formación continua es uno de los índices más seguros de la profesionalización del oficio” (pp. 153-154).



Cázares, A.L. y Cuevas, G.J.F. (2007) *Planeación y evaluación basadas en competencias: Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas, 149 pp.

CONTENIDO

Introducción/ Las competencias: un invitado sorpresa en el mundo de la educación/ El diseño curricular: tránsito entre la partitura y la interpretación musical/ La puesta en práctica/ Evaluación y competencias. De la tradición educativa a la evaluación transformadora/ Cerrando las competencias.

Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez

INTRODUCCIÓN

La intención del libro es ser un apoyo para desarrollar el saber, el hacer y el ser docente a través de las historias y experiencias vividas que han sido sistematizadas y se han transformado en estrategias que guíen la práctica educativa. Se considera un medio para la generación de habilidades educativas para el trabajo de aplicación y diseño de competencias. Así mismo, ofrece una serie de orientaciones para ser adaptado a los diferentes tipos y estilos de ser docente.

Los autores plantean la idea de que el enfoque basado en competencias funciona como un medio para reconocer que la práctica docente es el punto de partida para la transformación y el cambio reflexivo. Incluyen algunos términos como “innovación educativa”, que los autores entienden como la propuesta que resuelve un problema educativo concreto, de manera distinta de lo que generalmente se acostumbra, al integrar elementos de contexto y el uso diverso de recursos; proceso educativo contra proceso enseñanza aprendizaje, donde es esencial recurrir al término de proceso educativo para concentrarse en la concepción constructivista previa al enfoque por competencias, que se distingue por cambiar el enfoque desde el docente por un enfoque desde el alumno.

Los autores optan por educar en vez de enseñar y formarse en vez de aprender, alejados de la segmentación por materias y abocados a la generación de procesos educativos desde grandes campos formativos o líneas de formación específicas. La actitud y la intención son

los fundamentos de acción, por lo cual debe haber claridad en la intención educativa para trabajar con el enfoque por competencias.

El concepto de competencias

Desde el punto de vista de los autores, el concepto de competencia presenta tres acepciones: la competitividad en cuanto a ser mejor que los demás; la que se relaciona con un ámbito de responsabilidad; y la que se vincula con la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible.

En esta noción de competencia, se propone la integración de cuatro saberes básicos: el saber por sí mismo, como conocimiento base que considera la comprensión; el saber hacer, como las habilidades basadas en conocimientos; el saber ser, de carácter actitudinal; y el saber transferir, como posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas condiciones o transformarlas.

Destacan dos definiciones de competencias con una connotación más amplia; la de Ignacio A. Montenegro (2003): “Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano” (pág. 17); y la de la UNAM campus Iztacala: la competencia es “una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones (holística, contextual y correlacional)” (pág. 18).

Por su parte, los autores entienden a la competencia como “una interacción reflexiva y funcional de saberes –cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos– enmarcada en principios de valor, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad” (pág. 18).

La pluralidad de significados del concepto de competencias

Debido a la multiplicidad de concepciones en torno a las competencias, éstas se han convertido en una especie de campo de batalla donde las críticas han sido severas por el reduccionismo presente en su implementación.

Los autores citan a Chomsky que ya desde los sesentas propuso las competencias comunicativas como el bagaje inherente al ser humano, mientras que para Dell Hymes la competencia considera como base el conocimiento y la habilidad de usarlo en contexto. Por su parte, Argudín ubica la competencia en el mundo educativo y la considera como “una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”.

Clasificación de competencias

En este trabajo se plantea una clasificación de competencias básicas de la docencia, con base en la concepción de Abdón Montenegro: interpersonal, social, intelectual y biológica, a las que denomina patrones de comportamiento requeridos para subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario.

Bajo este contexto se detallan cinco competencias:

competencia 1: Intenciones e instituciones educativas;
competencia 2: analizar la práctica docente y el ser docente;
competencia 3: valoración;
competencia 4: de adaptación y traducción;
competencia 5: de comprensión y focalización.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Con respecto a este punto, los autores convienen en relacionar la articulación de la educación con el trabajo, y mencionan que las competencias mueven saberes de distintos orígenes, se construyen en la práctica social, en procesos dialógicos, y son flexibles, ubicándolas más como procesos de habilitación que como productos terminados.

Es interesante cómo se incluye el tema de metacompetencias y la forma en que se estructura (Arquitectura de las metacompetencias), visto desde la idea de que hay una diferencia fundamental entre el planteamiento por objetivos y el planteamiento por competencias, el cual se genera en función de la intención de realizar avances educativos. Mientras que por objetivos se diseña lo que en el futuro podría ser un alumno, en las competencias se enuncia en presente lo que ahora es capaz de realizar dentro del plano pragmático, estableciendo un continuo entre pensamiento y acción.

Por esta razón, las metacompetencias se entienden como la agrupación de capacidades docentes necesarias para desarrollar el enfoque por competencias desde la institución escolar y a través de la práctica docente; las orientaciones para el diseño curricular, la puesta en práctica y la evaluación de los aprendizajes deben ser sometidos a procesos reflexivos y formativos para ser desarrollados en un enfoque por competencias.

Bajo estos términos, de diseño curricular, el enfoque por competencias requiere del constructivismo como paradigma y del diseño por proyectos. Así, el desarrollo de las competencias se articula con proyectos de carácter transversal a través de una metodología constructivista, lo que lleva a pensar en currículos transdisciplinarios, debido a que el énfasis recae en la manera en que las disciplinas interactúan para favorecer el desarrollo de desempeños. Se concluye que las competencias, proyectos transversales y constructivismo pueden ser muy buenos aliados para generar aprendizajes significativos y extrapolables más allá de los muros escolares.

Si se pretende integrar el diseño curricular en la planeación, un enfoque basado en competencias, así como teorías de aprendizaje con perspectiva constructivista y desarrollo de habilidades de pensamiento, se generan dos problemas: la carencia de referentes precisos para realizar la planeación y la falta de claridad respecto de los requisitos mínimos para la ejecución de este enfoque. Una planeación eficaz por competencias es aquella en la que se observan aprendizajes. Del mismo modo, la planeación basada en competencias no implica eliminar métodos establecidos. Así, se puede planear por proyectos a partir de un diagnóstico de las necesidades formativas de la institución, pero se hace necesario determinar cuáles son las competencias esperadas y las evidencias que reflejarán los logros obtenidos.

¿Por qué cambiar a un enfoque basado en competencias? ¿Qué ventajas ofrece? Algunas respuestas podrían ser: necesidad de renovación de la docencia, desarrollo de una planeación basada en fines prácticos, empleo de temas integradores, inclusión de un enfoque constructivista en el diseño, incorporación de nuevas experiencias de aprendizaje y

pensar en la planeación-acción con base en el desarrollo de experiencias significativas, entre otras.

El ámbito de aplicación de las competencias

El tema de las competencias entró en el ámbito educativo de manera abrupta despertando interés y suspicacia debido a su procedencia desde el mundo laboral. Sin embargo debemos diferenciar entre las competencias laborales y los posibles enfoques que ha recibido la noción de competencia en los espacios educativos. María Antonia Gallart y Claudia Jacinto piensan que las competencias son la clave en la relación educación-trabajo: “La competencia es inseparable de la acción pero exige conocimiento; exige aplicación de conocimientos en circunstancias críticas” (pág. 16).

En el programa de educación preescolar (2004), la Secretaría de Educación Pública describe el manejo del curriculum para transferirlo a competencias y campos formativos, como una acción para “identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil y contribuir a la organización del trabajo docente... facilitando la identificación de intenciones educativas claras... y permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias que realizarán los niños” (pág. 45). Por ejemplo, puede observarse cómo las materias ordinarias de primaria se organizan en los campos formativos de preescolar, recordando que las competencias se interrelacionan y se complementan: 1. desarrollo personal y social (educación cívica, educación artística); 2. lenguaje y comunicación (español, historia, educación cívica); 3. pensamiento matemático (geografía, matemáticas); 4. exploración y conocimiento del mundo (ciencias naturales, geografía, historia); 5. expresión y apreciación, artísticas (educación artística); y 6. desarrollo físico y salud (educación física, ciencias naturales).

“Para la secundaria y el nivel medio superior, el ordenamiento de estas grandes capacidades curriculares está determinado por varias fuentes: capacidades científicas, sociales, históricas, técnicas profesionales, por áreas, o culturales” (pág. 46); los autores sugieren que cada centro escolar puede ir definiéndolas de acuerdo con sus propias especificidades e intereses educativos. Por otra parte, en la educación superior y posgrado, los campos formativos deberán tomar en cuenta las especializaciones sin perder de vista la generalidad. Recordemos que los saberes específicos profesionales están sustentados en competencias generales.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Para estos autores, las competencias se infieren sólo a través de las evidencias que muestra una persona. ¿Cómo saber si alguien es competente? Para ellos, nunca se es competente del todo, pero un elemento importante son los criterios, entendidos como cualidades que deben contar con las evidencias pertinentes para determinar los niveles de desarrollo de dichas competencias.

Como una herramienta de trabajo, plantean principios docentes basados en un enfoque constructivista como punto de partida para desarrollar, de forma eficaz y con mejores resultados educativos, la aplicación del enfoque por competencias, de manera que quien los integre a su desempeño docente, tendrá más probabilidad de realizar prácticas eficaces con una estructura congruente y consciente del hecho educativo que se pretende.

La aplicación de estos principios implica que el profesor deberá cuidar que todo lo que hace tenga que ver con la competencia longitudinal o transversal planeada; deberá reflexionar

permanentemente intentando acercarse a la comprensión de lo que hace; ¿qué hago?: describir, ¿qué significa lo que hago?: informar, ¿cómo he llegado a ser como soy?: confrontar, y ¿cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?: reconstruir. De esta forma, para los alumnos será notorio cuando el docente utilice la integración de habilidades de pensamiento con el fin de mejorar la capacidad de razonamiento, estimular la creatividad, contribuir al pensamiento interpersonal, desarrollar la comprensión ética y facilitar la capacidad que permita encontrar sentido a la experiencia.

Por otro lado, se plantea que la evaluación presenta muchas dificultades. La evaluación por competencias implica aprender estrategias diversas que trasciendan la sola aplicación de exámenes. En este ámbito se exige del docente descubrir nuevas formas y problematizar el fenómeno educativo con la finalidad de evitar reduccionismos, ya que las competencias pueden, por su diseño, llegar a ello en los procesos educativos.

Dentro del tema del diseño curricular, los autores presentan una propuesta metodológica en la que plantean que la eficacia en la planeación y en la acción puede alcanzarse en la medida que se cumplan ciertos satisfactores para su desarrollo, los cuales incluyen a los alumnos y a las competencias docentes, la planeación curricular institucional, la comunidad, los modelos en el aula y los principios docentes para el enfoque por competencias.

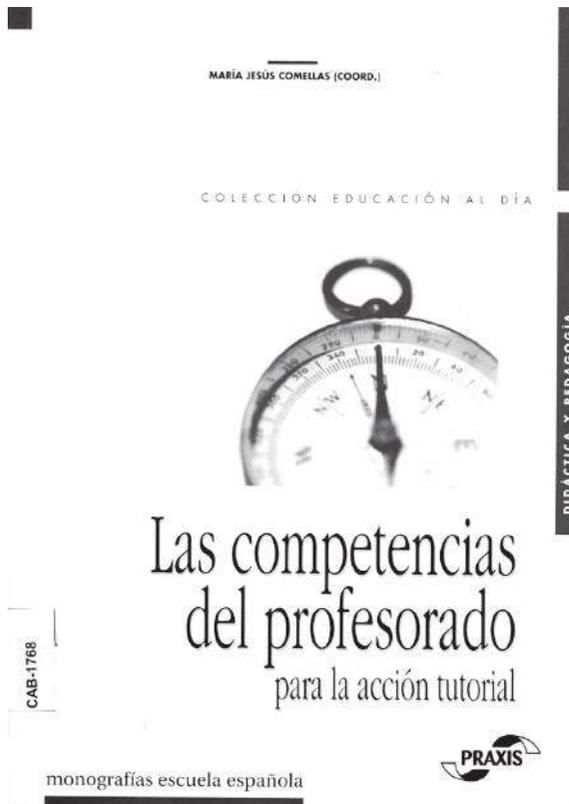
Alcanzar un nivel de competencia determinado implica tener bien claro lo que se pretende que los alumnos desarrollen, tratando de asegurar que la planta docente tenga las capacidades necesarias para realizar el proceso de acompañamiento curricular. Por lo que deben pensarse, dentro del marco macroinstitucional, las siguientes etapas: revisión y análisis de su propósito central; misión, visión, valores y principios básicos; reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, epistemológicos, educativos, sociológicos, políticos, etc.; análisis del entorno; definición de perfiles con base en competencias; desarrollo de campos formativos o líneas de formación; construcción de la metodología didáctica, considerando al constructivismo; y, determinación de las transformaciones necesarias para la gestión escolar, desde lo pedagógico, lo organizativo y lo relativo a la vinculación entre los que participan.

Los autores mencionan que el enfoque basado en competencias presenta una dificultad fundamental: no especifica en profundidad las competencias personales y profesionales que deben poseerse para orientar las actividades dentro del salón de clase. Se hace necesario un modelo de profesor que presente las competencias básicas y específicas que le permitan interactuar de manera más estrecha con cada estudiante; que más allá de las dificultades del presente tenga la visión del futuro por el que trabaja a diario.

Por último, en cuanto a la evaluación, plantean que se trata de evaluar competencias como un intento de ver, reconocer, validar y emitir un juicio, en un momento determinado del aprendizaje de los alumnos. Deben plantearse sistemas alternativos de evaluación acordes con las necesidades formativas, evaluar los desempeños y productos de una determinada competencia, insertar medios diferentes a los implementados, variar, imaginar y soñar con nuevas formas de recuperar la evidencia de los alcances obtenidos en un curso. Por tanto, la evaluación sigue siendo un problema que debe conducirnos hacia la reflexión sobre nuestra praxis para cuestionar nuestros supuestos de operación. Los autores proponen un método en el que se elaboran tres hexágonos, uno para cada tipo de evaluación: diagnóstica, formativa y sumaria, que responden a las cuestiones ¿Qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Cuándo? y ¿Quién?

Conclusiones del autor

El enfoque basado en competencias, como se ha conceptualizado, podrá realizarse cuando tanto las instituciones como los docentes y el resto de la comunidad educativa logren mantener una acción reflexiva y permanente. Esta actitud es particularmente importante en los docentes, a quienes en última instancia se responsabiliza de la puesta en práctica y ejecución de las intenciones diseñadas en el papel. Existen muchas interrogantes que podrían despertar el interés de cualquiera ¿Qué vendrá? ¿Cómo será un docente altamente capacitado en competencias? ¿Qué pasará cuando la escuela ideal se realice? Seguramente llegarán nuevas ideas de cómo mejorar, basadas en los errores de la acción de una educación por competencias.



Comellas, M. J. (Coord), Ballesteros, M., Brito, T., Lojo, M., Monroy, A., Redó, M., Sugranyes, E. (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. España: Praxis, 147 pp. Colección educación al día. Didáctica y Pedagogía, Monografías escuela española.

CONTENIDO

Presentación/ Introducción/ Concepto y objetivos generales/ Perspectivas de análisis de la acción tutorial/ Análisis de los aspectos específicos de la acción tutorial/ La relación entre los agentes de la acción tutorial/ Formación del profesorado para la acción tutorial/ Ejemplo de desarrollo de la acción tutorial.

Responsable de la reseña: Alejandro Martínez Pérez

INTRODUCCIÓN

Las autoras de este libro tienen diversas formaciones relacionadas con la Psicología y la Pedagogía. Además de sus investigaciones, han desempeñado diversas funciones en el ámbito educativo y tienen experiencia docente.

En esta monografía centran su atención en las tutorías y su organización en los centros escolares, y se apoyan en diferentes estrategias de control y en la resolución de problemas, para lo cual detectan y desarrollan ciertas competencias.

Para tener un panorama de la organización del libro, señalaremos que en el capítulo I, se exponen los principales conceptos de la acción tutorial y de las competencias relacionadas con esta acción; en el II, se analiza la acción desde diferentes perspectivas; en el III, se continúa con el análisis de aspectos específicos; el IV aborda la relación entre los agentes de la acción tutorial; en el capítulo V se exponen las características para la acción tutorial que debe tener un profesor en su formación inicial y cómo debe continuarla. Por último, en el capítulo VI, se muestra un ejemplo a partir de un *grupo diana*, en el que se aplican los diferentes aspectos tratados en los capítulos previos.

Este texto está escrito específicamente para profesores que deseen ampliar su criterio acerca de lo que son las actividades tutoriales, la manera como se organizan y algunas formas para resolver ciertos casos específicos. Asimismo se plantea cómo debe desarrollarse la actividad tutorial con base en las competencias del profesorado.

El concepto de competencias

En el segundo subtema, “Competencias para la acción tutorial”, las autoras centran el concepto en el campo educativo, analizan el concepto de competencia a partir de diversos autores y definen como saberes específicos de una persona competente: el saber, el saber hacer y el saber estar, que le permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja. La competencia es, de acuerdo con las investigadoras, un proceso que se muestra como un poder interno y es indisociable de la capacidad de dar respuesta ante una situación. La persona competente aplicará el saber que ha aprendido, actuará analizando el contexto y valorando la oportunidad de sus decisiones (saber hacer), y se implicará en su actuación (saber estar), por lo que se puede asumir que una competencia es más completa que una capacidad, y que en la acción tutorial es preciso que el profesorado sea competente.

En lo que se refiere a las competencias en educación se plantea que, además de la competencias base, se requieren competencias que impliquen actuaciones (capacidades de acción), que permitan al individuo ser capaz de reaccionar y tomar decisiones.

Clasificación de competencias

Las competencias en la acción tutorial se clasifican en:

- Competencias del profesorado son inherentes a la persona y pueden ser: comunicativas, afectivas o emocionales, relacionales y cognitivas; o bien competencias profesionales entre las cuales están: la visión amplia del quehacer educativo, el análisis de la realidad, la comprensión del contexto, la comprensión de las diferentes especialidades, así como la comprensión y uso flexible de los recursos educativos.
- Competencias personales, entre las que se plantean el saber hacer y el saber ser. Estas competencias se hacen evidentes en la cotidianidad, en las relaciones interpersonales y en la práctica profesional; constituyen la forma de ser de cada persona.
- Competencias comunicativas que implican tanto expresar como escuchar; comunicar pensamientos; estructurar, manejar y relacionar información; analizar los pensamientos ajenos y dar respuestas basadas en el respeto y la comprensión.
- Competencias afectivas. Éstas permiten manejar las emociones y sentimientos propios. Están estrechamente relacionadas con las experiencias, la madurez y el equilibrio afectivos, primordiales para la salud psíquica. Se dice que a través de ellas se pueden canalizar tensiones, temporalizar reacciones, comprender y comprenderse, por lo que son un elemento clave de la personalidad. Forman parte de la propia identidad, del autoconcepto y de la autoestima.
- Competencias relacionales. Son derivadas de las anteriores pues constituyen el núcleo de la socialización, posibilitan la solución de conflictos, el análisis de las relaciones y la comprensión de los roles. Implican aspectos comunicativos como la empatía, complicidades y actitudes positivas hacia el grupo, favoreciendo una actitud cooperativa y respetuosa.
- Competencias cognitivas. Ayudan a que el individuo conceptualice, reflexione y tome las decisiones pertinentes. Son factor clave para acceder a una comprensión más elaborada del mundo.

- Competencias específicas basadas en el análisis de un perfil profesional. A partir de las competencias generales citadas se profundiza en el análisis de aquéllas que son más específicas de la acción tutorial: el análisis de la realidad desde diferentes puntos de vista; la comprensión del contexto del alumnado y valoración de los aspectos y factores que inciden en él; la relación y comprensión de las diferentes especialidades vinculadas con el campo educativo, así como la comprensión y flexibilidad de los recursos educativos (didáctica, organización, metodología...).

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Las autoras destacan que la tutoría es una práctica pedagógica dirigida al aprendizaje de mutuas vivencias en la relación maestro-alumno y que se desarrolla en un proceso interactivo de toma de conciencia dentro y fuera de la escuela. En este sentido, la mayor contribución de la acción tutorial está en la búsqueda de las competencias para orientar al alumnado en la reflexión acerca de su contexto.

Retomando el concepto de las competencias del profesorado, sugieren que la acción tutorial oriente a los estudiantes para que desarrollen la habilidad de tomar decisiones, por lo que se espera que pueda garantizarse que en el proceso de individualización se asuman los juegos del lenguaje, los signos y códigos de la cultura, de manera crítica y reflexiva, tratar de llegar al descubrimiento de las metas, orientar el desarrollo de las capacidades de comprensión del alumno en el contexto social, basado en la cooperación entre el alumnado y los profesores e intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno guiándolo en su formación de la percepción del mundo.

El ámbito de aplicación de las competencias

En el segundo capítulo se pone de manifiesto que la diversidad implica un cambio de paradigma y aporta una gran cantidad de interpretaciones y la superación de contradicciones por medio de la interacción, que implica a su vez un avance en la mejora de la educación. La diversidad puede de este modo, ser una fuente de oportunidades y riqueza. En este contexto la acción tutorial desempeña un papel clave al no categorizar ni estigmatizar al alumnado. Como complemento se definen las “Competencias específicas para la atención de la diversidad”, que se clasifican con relación al rol profesional, el alumnado y la práctica tutorial, y con la dinámica que se establece entre los profesores.

Se sugiere que en la tutoría el profesor debe tener una formación integral y global (cognitiva y humana), para incidir en los alumnos y coadyuvar a orientar su autonomía personal. Las autoras afirman que una de las tareas del docente es promover la socialización de los jóvenes en el contexto de diversidad, para aprender y adquirir hábitos nuevos como compartir experiencias, participar en proyectos colectivos y ser solidario con los demás, observar y explorar sus necesidades, evaluar sus motivaciones para actuar, así como desarrollar actitudes y capacidades que los ayude a definir sus metas.

En cuanto a la “Adquisición de competencias básicas”, se propone tratar de garantizar que todo lo que se aprenda se constituya en competencia. Se plantea que debe posibilitarse que los alumnos sean quienes construyan sus conocimientos, relacionándolos con diferentes campos del saber (significatividad), y que puedan aplicarlos a una situación real (transferencia), lo que desarrollará competencias a lo largo del período. Para garantizar esta transferencia han de generarse situaciones que la hagan necesaria.

Plantean la necesidad de retomar el objetivo de promover la adquisición de las competencias básicas que constituyen el bagaje para la integración del alumnado: comunicar, comprender, participar, compartir y aprender, que son la columna vertebral de todos los aprendizajes futuros. Dentro de las competencias básicas, la comunicación oral y escrita; en el área de las matemáticas, el conocimiento del sistema de numeración decimal, operaciones básicas, medidas, resolución de problemas, aplicación a la vida cotidiana y economía básica, doméstica y social; en cuanto a las competencias para la vida cotidiana, madurez personal, autonomía, cuidado de la salud y nutrición. Agregan que el área verbal debería hacer posible el acceso a la cultura y, por tanto, a la calidad de vida. El área matemática tendría que posibilitar el desarrollo cognitivo y la planificación, así como el análisis para la resolución de problemas.

Dentro de la misma adquisición de competencias básicas, las relaciones entre los profesores y los alumnos se basan en tres bloques eje: la relación *positivo-afectiva* (saber ser), que valora al alumno y lo estimula tanto en el aprendizaje como en la formación; *el aspecto específico de la metodología* (saber hacer), actuar como mediador del proceso de aprendizaje; y *la autonomía del trabajo* (saberes), para poder llegar a la metacognición, para lograr un aprendizaje significativo y consciente.

Entre las competencias más relevantes de los profesores destacan: comprensión de los diferentes modelos curriculares para un aprendizaje eficaz que evite el fracaso escolar; relación con el mundo real para favorecer su comprensión y significado; adecuación de los recursos didácticos para que el alumnado participe en su aprendizaje; acompañar a los alumnos en la adquisición de los saberes de cada especialidad, generando actitudes positivas hacia la materia, el saber y los conocimientos, favoreciendo la motivación y despertando el interés por la autoevaluación y metacognición para su futuro profesional; fomento del interés por la cultura, para que valore la doble misión de la escuela: la adquisición de las competencias básicas y el acceso al mundo de la cultura.

El profesor debe participar de forma crítica y constructiva en la escuela, conocer y asumir como propios los objetivos del colegio (Proyecto educativo, Proyecto curricular, Reglamento, etc.), así como conocer cuantitativa y cualitativamente la disponibilidad de recursos. Deberá poder dinamizar las relaciones del equipo educativo, saber escuchar, reflexionar, sustentar enfoques flexibles y establecer vínculos de trabajo con colegas de otros centros. En su práctica docente y tutorial, aplicará las competencias que le permitirán diseñar y desarrollar diferentes estrategias organizativas; buscar y estructurar la información disponible sobre los alumnos, la familia y el entorno social; llevar a cabo una buena gestión de tiempo y espacios, relacionarse con los agentes sociales externos para crear y mantener una red de comunicación fluida del entorno y evaluar reflexivamente las consecuencias en los diferentes ámbitos para decidir de forma estratégica la toma de decisiones.

Por su parte, la escuela requiere una cultura de colaboración y de trabajo en equipo para integrarse como una institución concebida como unidad, conformada por cuatro niveles de organización: el microsistema, que es el escenario concreto de cada individuo, que puede ser el salón de clase; el mesosistema que corresponde al centro educativo como sistema abierto a los procesos dinámicos de los microsistemas; el exosistema, que es el entorno del centro educativo, y el macrosistema, que constituye el conjunto de conexiones que se establecen en todo el contexto. Existe una relación dialéctica entre los diferentes niveles de acuerdo con sus interrelaciones.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

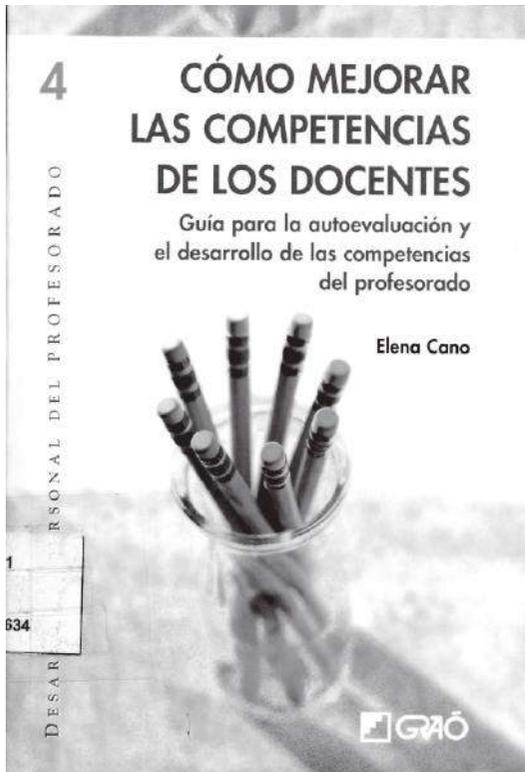
En cuanto al uso de los recursos disponibles, éste debe ser lo suficientemente flexible para favorecer el proceso educativo, de socialización y de aprendizaje. Se recomienda despertar la creatividad, autoevaluación y sensibilidad, así como las adecuaciones pertinentes en función de la realidad. Asimismo se plantea evitar la rigidez, las modas y los estereotipos de manera que se considere más a los recursos como un apoyo, que como el eje al que hay que adaptarse.

Conclusiones de las autoras

La tutoría se organiza en función de las necesidades y los recursos y, una vez establecidos éstos, se determinan los objetivos, las estrategias, el protagonismo de cada miembro y la metodología que ha de seguirse. Este modelo pretende ser eficaz en la medida que estas tres funciones se involucren de manera coordinada, por lo que se establece que un Plan de Acción Tutorial (PAT) debe plantearse de forma explícita.

Exponen el por qué de la acción tutorial y cuáles son los roles de cada parte involucrada: los profesores, los alumnos y la familia; en la segunda parte, se plantean las competencias para desarrollar la acción tutorial, y se plantea el concepto de competencia y las competencias involucradas en la educación. En cuanto a los profesores, les atribuye la mediación entre la sociedad y el alumnado.

Para las autoras este texto puede resultar muy útil para los profesores novatos que requieren lecturas como guía para desempeñar un mejor papel en las labores académicas; para los profesores expertos representa una puerta más a través de la cual pueden observarse algunas ideas que no se había considerado y que pueden ser aplicables en los centros de trabajo.



Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: GRAÓ, 213 pp. Colección: Desarrollo personal del profesorado.

CONTENIDO

Presentación/ La formación basada en competencias/ Las competencias del nuevo docente/ Capacidad de planificación y organización del propio trabajo/ Competencias comunicativas/ Capacidad de trabajar en equipo/ Habilidades interpersonales para la resolución de conflictos/ Capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación/ El autoconcepto, la base de nuestro trabajo/ La autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora.

Responsables de la reseña: Lucio Arreola González y Esther Galindo Rivero

INTRODUCCIÓN

Elena Cano, la autora de este libro, es doctora en Pedagogía y licenciada en Ciencias Económicas, así como profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. A lo largo de los últimos años ha trabajado temas de formación, evaluación y calidad en todos los niveles educativos, materias sobre las que tiene diversas publicaciones.

En la presentación del libro se pone énfasis, por un lado, en que una formación profunda sobre la disciplina que impartimos los profesores resulta imprescindible; por otro, en que la formación psicopedagógica no resulta menos importante; y finalmente, en lo indispensable que es disponer de ciertas competencias (profesionales, pero también personales) para desarrollar nuestro quehacer diario.

La Dra. Cano subraya su interés en la formación y actualización de los docentes, quienes deben disponer de ciertas competencias que les ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época actual, especialmente para el enfoque basado en la enseñanza de las competencias, que deben adquirir los estudiantes de diversos niveles educativos.

Concepto de competencias

La autora asume la definición de Gallart y Jacinto (1995), quienes consideran a las competencias como “el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo” y plantea que “los

conocimientos son razonados, y que no existe competencia completa si no está acompañada por cualidades y capacidad para ejecutar decisiones”; y agrega que todo lo anterior “combinado, conlleva a tener una competencia”, y se debe “enfaticar el componente aplicativo y el carácter contextualizador” (págs. 18-20).

El interés fundamental del texto es abordar las competencias docentes. La autora cita de manera especial el decálogo de Perrenoud, publicado en 2004, acerca del carácter teórico práctico de éstas. Señala que la aplicabilidad es característica de las competencias y éstas se movilizan en un determinado contexto, son flexibles, suponen la capacidad de innovar y se crean y recrean continuamente en la práctica profesional. Según la autora se adquiere la competencia cuando se unen conocimientos, procedimientos y actitudes y no pueden entenderse de forma individual, sino como resultado de la interacción con los demás y con el contexto.

La pluralidad de significados del concepto de competencias

El texto es una guía para los profesores en el cual la autora aborda las Competencias Docentes y hace referencia a la polisemia del concepto. En ella se presentan cuatro de las definiciones de competencias que, a juicio de la autora, son las más conocidas. En la primera se definen como “el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares” (AQU, 2002). La segunda las considera “una aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001). La tercera las define como “la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000). En la cuarta se definen como “el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo” (Gallart y Jacinto, 1995).

Clasificación de competencias

La autora plantea tipos de competencias y clasificaciones de competencias. Con respecto a los tipos de competencias señala que se pueden dividir en dos:

- 1) Transversales, como las de razonamiento y sentido crítico, las de los valores éticos profesionales, las de manejo y comunicación de la información, las de gestión entendidas como planificación y responsabilidad, y las interpersonales que se refieren al trabajo en equipo y el liderazgo.
- 2) Específicas, derivadas de la exigencia de un contexto o trabajo concreto como los conocimientos, técnicas y teorías propias de una profesión.

Sin embargo, plantea que todo lo anterior, para ser considerado competencia, ha de revelarse en la práctica, movilizar diferentes recursos y conocimientos, y hacer frente a una situación problemática (pág. 21), de lo contrario, el término competencia se pervierte y se confunde con habilidades y capacidades.

A continuación, aborda las características de las competencias y cita distintos autores como Perrenoud, Le Boterf, Imbernón y Monclús. Entre las principales características de las

competencias describe las de carácter teórico-práctico, las aplicativas, las contextuales, las reconstructivas, las combinatorias y las interactivas.

Con respecto a las clasificaciones de las competencias que la autora considera exclusivamente docentes, presenta cuatro propuestas realizadas desde diversos ámbitos por diferentes autores:

La selección de competencias de Scriven (1998), incluye: el conocimiento del campo concreto de la competencia, apoyo al alumnado con necesidades especiales, habilidades de comunicación generales, mantenimiento de la disciplina en clase, gestión para evitar emergencias y para cuando sea necesario enfrentarse a ellas, energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza, conducta ética en comportamiento personal y profesional, promoción y modelado equitativo a los alumnos, compañeros, padres, conformidad con las normas y reglamentos escolares, y refuerzo de las normas escolares (págs. 32-34).

Angulo clasifica a las competencias en cinco clases: destrezas de comunicación, conocimientos básicos, destrezas técnicas, destrezas administrativas y destrezas interpersonales. Desarrolla cada una de ellas en un conjunto de competencias mucho más amplio (págs. 34-37).

La clasificación de Perrenoud (2004) consiste en diez competencias básicas para enseñar: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, gestionar la propia formación continua (pág. 37).

La clasificación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004), que determina las competencias transversales que se requieren para obtener el título de maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior, establece que las competencias están agrupadas en tres categorías: competencias instrumentales, competencias personales y competencias sistémicas. Entre las competencias instrumentales se encuentran la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, comunicación oral y escrita en lengua materna y extranjera, los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio, la capacidad de gestión de la información, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Las competencias personales consideradas son el saber trabajar en equipo, el trabajo en un contexto internacional, las habilidades en las relaciones interpersonales, el reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, el razonamiento crítico y el compromiso ético. Las competencias sistémicas importantes son el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, el conocimiento de otras culturas y costumbres, la iniciativa y espíritu emprendedor, la motivación por la calidad y la sensibilidad hacia temas medioambientales (pág. 38).

La autora señala que si se revisan las diferentes clasificaciones se encuentra coincidencia entre los diferentes autores, y selecciona las más reiteradas para el desarrollo de su propuesta, las explica, ejemplifica y ofrece alternativas para su aplicación en contextos educativos.

Estas son:

- 1) la capacidad para planificar y organizar el propio trabajo,
- 2) la competencia comunicativa,
- 3) la capacidad de trabajar en equipo,

- 4) las habilidades interpersonales para la resolución de conflictos,
- 5) la capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación,
- 6) el autoconcepto, la base del trabajo docente, y
- 7) la autoevaluación del trabajo como vía para la mejora (págs. 40-41).

La autora presenta una propuesta de competencias clave a las que denomina genéricas, las cuales consisten en diversos tipos de habilidades que los docentes en general deben tener. Considera que los docentes, además de las competencias académicas, deben tener una serie de competencias transversales que organiza en tres tipos: interpersonales, cognitivas e instrumentales.

En los demás capítulos de la Guía se desarrollan las competencias seleccionadas para el trabajo docente, la manera de trabajarlas, la importancia de la reflexión al respecto, destaca la importancia de mejorarlas y argumenta los beneficios para la labor del profesor en su escuela y sus relaciones con los padres de familia y la comunidad externa.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Es una propuesta de carácter general que según la autora puede aplicarse desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria y por los formadores en general, para disponer de ciertas competencias que ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que nos ha tocado vivir, y el desarrollo de otros individuos que tenemos encomendados en nuestro trabajo.

El ámbito de aplicación de las competencias

La Guía es un material de apoyo para el profesorado, por lo que tiene un enfoque de competencias laborales para la profesión docente y ofrece ejemplos para aplicar cada una de las competencias seleccionadas, las cuales se describen brevemente a continuación:

La “Capacidad de planificación y organización del propio trabajo”, se ilustra con un ejemplo del problema que se presenta al no planear el trabajo que se pretende desempeñar, y se dan propuestas a través de actividades y algunas reflexiones de cómo distribuir el tiempo para las diversas tareas a realizar, con la finalidad de mejorar la capacidad de organizar el trabajo de cada docente.

En “Competencias comunicativas” se destaca que el profesorado debe estar atento a la recepción de estímulos e informaciones constantes y la transmisión de mensajes en diversas situaciones, ya que la enseñanza es, en esencia, un acto comunicativo. Por lo anterior, la autora dedica un gran espacio a las actividades prácticas que tienden a mejorar la comunicación, para evitar caer en errores en ambos sentidos: emisor-receptor y viceversa; así como cuidar los mensajes verbales y no verbales en la comunicación.

Con el desarrollo de la “Capacidad de trabajar en equipo” se favorece la comprensión de los beneficios de esta modalidad de trabajo. A través de diversas actividades se logra que el profesor comprenda qué es trabajar en equipo, sus ventajas y desventajas, cuándo es aconsejable abordar el trabajo de esa manera, qué se aporta al trabajar en equipo y qué se recibe; también sugiere cómo hacer más dinámico el trabajo por medio de diferentes técnicas, considerando el tamaño del equipo. Con la finalidad de fomentar una actitud colaborativa del lector, se plantea una actividad de autoevaluación de esta competencia. Por otra parte, se aborda la forma más efectiva para aprovechar las reuniones convocadas en los

centros educativos, mediante acciones efectuadas antes, durante y después de dichas reuniones. Finalmente, la autora cita varios puntos de reflexión para mejorar la competencia.

En el apartado que corresponde a “Las habilidades interpersonales para la resolución de conflictos” se define, por medio de actividades, una noción de conflicto que se contrasta con la definición de la autora: “conflicto significa la percepción de una divergencia de intereses o la creencia de las partes de que sus aspiraciones actuales no pueden satisfacerse simultánea o conjuntamente” (pág. 120). Sin embargo, queda claro que el conflicto puede verse desde diversas perspectivas que aquí son analizadas. Elena Cano establece dos tipos de causas de generación de conflictos: las personales y las organizativas. Aborda cuáles son los conflictos más frecuentes en el aula, hace algunas propuestas para caracterizarlos y plantea una posible solución; advierte que existen diferentes estilos en la resolución de conflictos y destaca la importancia de aprender a distinguir que éstos pueden estar en diferentes fases o momentos. Al final propone una actividad que permite analizar la última situación conflictiva que vivió el lector, y expone los pasos para su solución, según lo aprendido.

Con respecto a la “Capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, la autora evalúa, con ayuda de una actividad, cuáles son las principales competencias que se posee en el uso de las TIC y reflexiona sobre los factores que inhiben la incorporación de las mismas. De acuerdo con los resultados de diversos investigadores, recomienda las habilidades mínimas en el manejo de las nuevas tecnologías que los docentes deberían de poseer y que podrían mejorar y acrecentar. Ayuda a entender que el manejo de las TIC corresponde a una dimensión no sólo instrumental. A través de una actividad, nos permite ser conscientes de que su uso, además de producir cambios técnicos, puede dar lugar a cambios pedagógicos y en el quehacer profesional. Por último, al ejecutar una actividad propuesta en el libro, se puede conocer el grado de habilidades en el uso de las TIC, su importancia en el trabajo, la posibilidad de aprenderlas y desarrollarlas, así como la habilidad para priorizar las necesidades de actualización de acuerdo con las circunstancias de la realidad en que se vive.

“El autoconcepto, la base de nuestro trabajo”, ayuda a comprender que la autoestima es necesaria para desempeñar la profesión docente, para lo cual, a través de diversas actividades de autoevaluación, se favorece la valoración de algunas cualidades y las actitudes positivas que deben potenciarse; así como las aptitudes y habilidades que se poseen para el desempeño profesional. Lo anterior con la finalidad de que, por medio de algunas estrategias propuestas por ella, podamos acrecentar el valor personal, alimentar la autoestima y, superar las actitudes y sentimientos negativos, además de ajustar nuestras propias expectativas y retos en forma realista para así mejorar el concepto que tenemos de nosotros mismos.

“La autoevaluación de nuestro trabajo como vía para la mejora” nos lleva a considerar la autoevaluación como una práctica cotidiana para examinar las experiencias, con la finalidad de tomar mejores decisiones, ser más reflexivos, profundizar en nuestras acciones y aprender constantemente. Se analizan herramientas de autoevaluación como los diarios, que son informes personales que se utilizan para recoger hechos de una manera continua; así como el texto paralelo, que es una especie de diario reflexivo. Se hace hincapié en que la autoevaluación sólo tiene un valor real si el docente tiene cierta actitud que le permita tener una percepción más fiel de su actuación en el aula.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

La Dra. Cano señala la importancia de la preparación disciplinaria y psicopedagógica de los profesores, así como los aspectos personales que deben ser atendidos por ellos mismos para tener éxito en la labor educativa.

Explica que el tema de las competencias no es nuevo y puede vincularse con otros que describe como la microenseñanza y, el pensamiento y las funciones del profesorado.

En especial, en los modelos de enseñanza centrados en el aprendizaje, la autora señala las siguientes competencias a desarrollar con sus alumnos: 1) enseñar para comprender la profundidad como un desafío, 2) promover el aprendizaje autorregulado o sea el logro de la autonomía moral e intelectual y, 3) promover el aprendizaje cooperativo. Para cada caso da sus características.

Conclusiones del autor

Este texto es una guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias de los profesores, por esta razón no presenta conclusiones finales.

III. Competencias docentes

Referencias bibliográficas

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: GRAÓ, 213 pp. Colección: Desarrollo personal del profesorado.
- Cázares, A.L. y Cuevas, G.J.F. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias: Fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas, 149 pp.
- Comellas, M. J. (Coord), Ballesteros, M., Brito, T., Lojo, M., Monroy, A., Redó, M., Sugranyes, E. (2002), *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. España: Praxis, 147 pp. Colección educación al día. Didáctica y Pedagogía. Monografías escuela española.
- Perrenaud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona/México: GRAÓ/Colofón, 168 pp. Biblioteca de Aula. Serie Didáctica/Diseño y desarrollo curricular. Serie Formación y desarrollo profesional del profesor.

IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPOS



De Zubiría, S.J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Delfín, 220 pp.

CONTENIDO

Introducción/ Los cambios de paradigma en educación/ ¿Qué son las competencias?/ ¿Qué es argumentar?/ Algunas reglas de la argumentación/ Argumentación y educación.

**Responsables de la reseña: Lilia Bertha Alfaro Martínez
y Esther Galindo Rivero**

INTRODUCCIÓN

El Maestro De Zubiría es economista e investigador pedagógico. Ha sido consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Convenio Andrés Bello para seminarios en Centro y Sudamérica. Actualmente es Vicepresidente de la Federación Iberoamericana de Talento y Excepcionalidad.

El libro está dirigido a los docentes de Educación Media Superior y aborda el modelo de competencias educativas como eje central de una nueva escuela flexible e individualizada, que responda mejor a esta época contemporánea. Hace una crítica a la escuela tradicional de América Latina que basa sus modelos educativos en la transmisión del conocimiento, a través del aprendizaje mecánico que ya no tiene sentido en la época actual.

El propósito principal de la obra es que el docente aplique diferentes técnicas argumentativas, con el fin de que éstas sean empleadas como un elemento pedagógico en el salón de clases, y así los alumnos puedan desarrollar competencias de análisis, síntesis y pensamiento crítico.

La pluralidad de significados del concepto de competencias

De Zubiría plantea el origen filosófico del concepto de competencia en la Grecia antigua y cómo es retomado por Chomsky en 1965, para distinguir entre competencia y actuación en el terreno de la lingüística. Chomsky define la competencia lingüística como un saber formal innato (págs. 69-72); este concepto es reformulado por Hymes, quien plantea que la competencia debe ser entendida de manera contextualizada, social y culturalmente, y transforma el concepto de competencias lingüísticas en competencias comunicativas (págs. 72-73)

Explica el concepto de competencias desde diferentes enfoques, retoma a autores como Chomsky, Piaget, Sternberg, Gardner, Ausubel, Wallon, entre otros. El autor reconoce el carácter polisémico del concepto de “competencia” y plantea que en su definición se superponen por lo menos cuatro acepciones diferentes: la de desempeño comprensivo, formulada por Gardner y Perkins en la sustentación del Proyecto Zero de Harvard; la de acción mediada, retomada de la formulación de Vigotsky y Feuerstein; la de conocimiento de carácter abstracto universal pero afectada por el contexto en el que se desenvuelve, formulada por Torrado; y la de “un saber hacer en contexto”, formulada por Hymes (pág. 78). En especial, esta última está muy influenciada por los enfoques histórico-culturales, y ha sido retomada en los planteamientos pedagógicos de la última década del siglo XX por los investigadores del medio educativo. La competencia es entonces definida “como un saber hacer en contexto”, “una actuación idónea en un contexto con sentido” o “como un conocimiento situado”

Clasificación de competencias

El autor clasifica las competencias en disciplinares y genéricas, las primeras tratan de responder las preguntas ¿qué debe saber y saber hacer el profesionista para cumplir con su función? y ¿cómo debe hacerlo? Las segundas se caracterizan por movilizar la formación integral, por lo que se fundamentan en habilidades, actitudes y valores indispensables en la formación de los estudiantes, su dominio apunta hacia una autonomía creciente de los alumnos tanto en el ámbito de su aprendizaje como de su actuación individual y social.

Retoma de forma especial la formulación de Henri Wallon (1984) que clasifica a las competencias en tres tipos: analíticas o cognitivas; socio-afectivas, personales o valorativas; y prácticas (págs. 80-81).

El autor presenta otras clasificaciones de competencias:

Las competencias laborales definidas por la Universidad de Harvard para desarrollar a los estudiantes en la escuela: comprensión lectora, solución de problemas semi-estructurados, habilidad para formular y probar hipótesis, comunicación oral y escrita, y manejo de tareas simples en la computadora (págs. 83-84).

Las competencias básicas a desarrollar en la enseñanza media en los Estados Unidos de Norteamérica, habilidades básicas y esenciales para el trabajo, son: mejorar la habilidad para manejar recursos monetarios, cualificar en el alumno los sistemas y criterios para el manejo de la información, dotarlo de herramientas para favorecer la comprensión y el uso de computadoras, y orientarlo para el manejo más eficiente de las tecnologías contemporáneas (pág. 85).

Aunque dentro de las 12 competencias de tipo cognitivo, socio-afectivo y prácticas demandadas por las empresas en Colombia para los niveles de enseñanza básica y media,

según la Universidad de Antioquia y Corpoeducación, la mayor parte son de tipo cognitivo, el autor destaca la importancia que han adquirido las competencias sensible-afectivas como la “ética y autodisciplina”, la necesidad del “trabajo en equipo” y el desarrollo de la “inteligencia emocional” (págs. 84 y 86).

Finalmente el capítulo cinco, “Argumentación y educación”, establece la importancia de las competencias argumentativas en la educación, ya que con ello se logra desarrollar el pensamiento abstracto y reflexivo, lo que favorece las habilidades para analizar e interpretar las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelven los estudiantes. El autor analiza las posibilidades de trabajar con las competencias argumentativas en cuatro contextos educativos: escribir y leer ensayos, elaborar exposiciones, ver y comprender películas, y elaborar exámenes.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

El autor realiza un análisis sobre “Los cambios de paradigma en educación” y en él destaca la importancia de cambiar los actuales paradigmas, para que se adapten a las demandas del mundo contemporáneo; hace énfasis en la relevancia de la innovación educativa y para ello indica que debe haber claridad en las metas institucionales de los centros educativos, calidad en la dirección, planes y programas vinculados con las demandas de la sociedad y con el desarrollo de habilidades básicas.

De Zubiría plantea que las posibilidades de aplicación de las competencias argumentativas en la educación son múltiples, considera que uno de los retos actuales de las escuelas tiene que ver con “lograr mayores niveles de desarrollo del pensamiento en los jóvenes al favorecer las habilidades para analizar e interpretar las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelven” (pág. 181).

Además de enseñar a pensar a los estudiantes, se les debe proporcionar herramientas cognitivas y redes conceptuales necesarias para la comprensión de cualquier ciencia. Comenta que sólo el 4% de los estudiantes de enseñanza media en la ciudad de Bogotá presenta un nivel alto en el manejo de las competencias argumentativas y se pregunta qué nivel tendrán los docentes.

El autor afirma que la escuela tradicional está en crisis en el mundo entero y que las escuelas que se centran en rutinas, aprendizaje mecánico, cumplimiento y obediencia, no tienen sentido en esta época. Debe considerarse que no todos los alumnos son iguales en sus capacidades, intereses y edades de desarrollo; también, que estamos en un mundo cambiante en el que se considera que el conocimiento humano se duplica cada doce años y que en una era globalizada, con más de mil millones de computadoras interconectadas, se ve alterado el entorno laboral y la escuela tradicional centrada en la palabra del maestro.

El ámbito de aplicación de las competencias

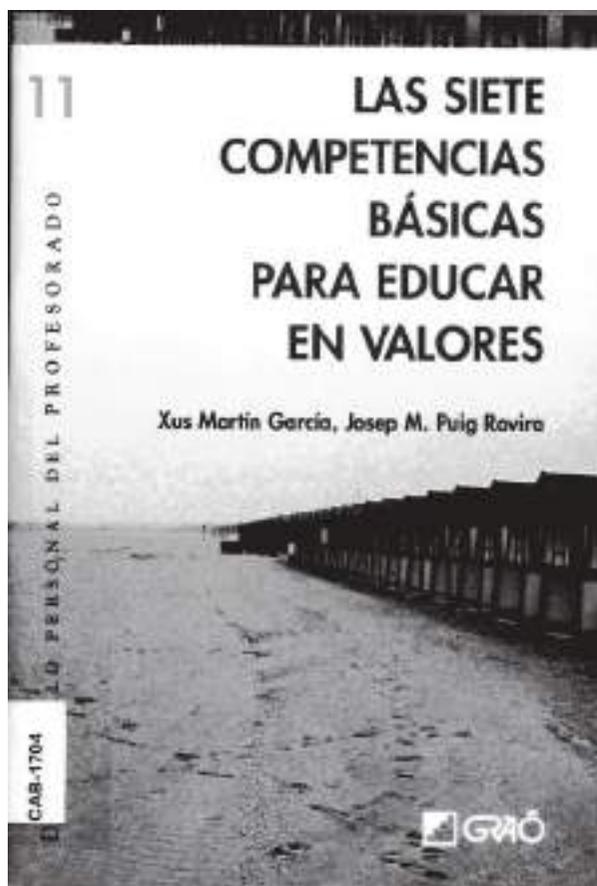
Al hacer una reflexión acerca de los cambios en la educación, trabajando menos aspectos, pero a un mayor nivel de profundidad, plantea la necesidad de seleccionar y reasignar nuevos propósitos y contenidos a ser trabajados en la escuela, y cita una frase de Platón “La ignorancia absoluta no es el peor de los males. Una vasta extensión de conocimientos mal digeridos es cosa peor”. Narra, que uno de los debates más importantes que se han dado en Europa en la década de los años ochenta ha estado centrado en la delimitación de los contenidos mínimos y básicos de la escuela obligatoria, al igual que en los Estados Unidos donde se ha levantado la consigna “menos es más” (págs. 86-87).

IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPOS

De manera particular, plantea las modificaciones realizadas en Colombia en la Educación media a partir del año 2000, y que atiende el enfoque por competencias básicas de tipo laboral, definido por la Universidad de Harvard. Señala que de las cinco, tres son de tipo cognitivo y dos de tipo práctico, según la clasificación de Walton. Las cognitivas son interpretativas y argumentativas, según el lenguaje adoptado por el Instituto Colombiano para el Fomento a la Educación Superior (ICFES), Instituto Estatal adscrito al Ministerio de Cultura. Lo anterior, indica, “dio un giro pedagógico muy importante al priorizar lo general y abstracto y no lo particular y específico como sucedía antes”; esto a su vez, ha traído cambios y críticas a las pruebas de Estado en materia educativa aplicadas por el ICFES (págs. 83-102).

Conclusiones del autor

El autor concluye que la caracterización de la argumentación y la definición de los diferentes tipos de argumentos: causales, empíricos, analógicos, de autoridad y deductivos, son indispensables por tratarse de una competencia específica a desarrollar en la escuela de enseñanza media; y que las reglas de la argumentación, abordadas desde la perspectiva de la lógica informal: paso previo, falacias, completud, lenguaje y definiciones, coherencia, verificación, fuentes y causalidad, contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.



Martín, G.X. y Puig, R.J.M. (2007) *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: GRAÓ, 182 pp. Colección Desarrollo personal del profesorado, 11.

CONTENIDO

Introducción/ Revolución educativa y educación en valores/ Ser uno mismo/ Reconocer al otro/ Facilitar el diálogo/ Regular la participación/ Trabajar en equipo/ Hacer escuela/ Trabajar en red.

Responsable de la reseña: María Cristina Carmona y Zúñiga y Esther Galindo Rivero

INTRODUCCIÓN

Los autores son docentes de la Universidad de Barcelona y miembros del grupo GREM (Grup de Recerca en Educació Moral), Xus Martín García es profesora de Teoría e Historia de la educación y Josep M. Puig Rovira lo es de Teoría de la educación. Ambos tienen varias publicaciones relacionadas con el tema de la educación moral.

En la introducción se lee: “El objetivo de este libro tiene una muy fácil explicación: quiere presentar un listado de competencias personales y profesionales para educar en valores y, sobre todo, quiere proponer un conjunto de ejercicios para desarrollarlas.” El destinatario son todos los profesores que deseen usarlo (indistintamente de grados o especialidades), el libro forma parte de una colección para la formación de profesores.

El libro está dedicado a todos los profesionales dedicados a la educación en todos sus niveles y en general para la educación ciudadana. La estructura del libro comprende una introducción sobre la educación en valores, y sobre las competencias personales y profesionales requeridas, pero, lo más valioso son los siete capítulos siguientes donde se proponen una serie de ejercicios orientados a sistematizar la observación, reflexión y puesta en práctica de siete competencias para educar en valores. Cada capítulo se refiere a una competencia y son las siguientes: ser uno mismo, reconocer al otro, facilitar el diálogo, regular la participación, trabajar en equipo, hacer escuela y trabajar en red.

El concepto de competencias

El manual no define el concepto de competencias, pero de su lectura se infiere el enfoque. Este, pretende atender la necesidad de educar a los niños y jóvenes para aprender a vivir, tarea que se plantean los profesores en la escuela, pero no basta con enseñarles a “saber hacer”, se requiere además que los alumnos sientan “estimación y pasión por este saber hacer”. Para lograr lo anterior, se requiere que el profesor sea apreciado por el alumno y se establezca un “vínculo afectivo” entre ellos. Enseñar a desarrollar competencias para crecer en valores requiere que el profesor desarrolle las competencias personales y profesionales que le permitan influir en el aprendizaje, una manera de vivir de forma personal, grupal y en el conjunto de su comunidad.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Se abordan las circunstancias que hacen necesario, hoy día, formar en valores. Se plantea un triple reto pedagógico referido a la necesidad de: a) pasar de una pedagogía de la selección a una pedagogía de la inclusión; b) pasar de una pedagogía monocultural a una pedagogía intercultural; y c) el esfuerzo por construir una ciudadanía activa.

Estas exigencias son la base de “La intención última de la educación en valores [...] ayudar a los chicos y chicas a aprender a vivir” (pág. 16); y a fin de aprender a vivir, los autores retoman las formulaciones ya familiares de aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a participar, aprender a habitar el mundo. Seguidamente, se aborda el problema sobre la posibilidad de enseñar a vivir y mencionan: “enseñar a vivir no es informar ni aprender conocimientos... no es transmitir saberes, sino un «saber hacer»... [el cual se aprende] mediante la observación, la práctica, el ejercicio y el refuerzo que otorga a las personas apreciadas... la adquisición de este dominio hace imprescindible el ejercicio y el entrenamiento: la participación activa en prácticas de valor propias de una comunidad” (pág. 19).

El ámbito de aplicación de las competencias

Los autores plantean la necesidad de desarrollar las competencias profesionales de los profesores que les permitan efectuar las tareas propias de los siguientes ámbitos de intervención: uno mismo, la relación interpersonal, el grupo-clase, los equipos docentes, el centro educativo y el entorno social. Este libro forma parte de una colección española titulada “Desarrollo personal del profesorado” y presenta un conjunto de competencias personales y profesionales para educar en valores, además de incluir una serie de ejercicios para practicarlas.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

En la introducción los autores señalan que el enfoque por competencias es resultado de la revolución que vive actualmente la educación. Esta revolución en España está dada entre otras causas, por la necesidad de escolarizar a toda la población hasta los dieciséis años, atender a los niños y jóvenes producto de la inmigración al país, y la desaparición de muchas de las seguridades en las cuales se fundamentaba la educación en el pasado. Los retos producto de esta revolución, si bien pueden tener solución de manera parcial desde el ámbito político, requieren una decidida acción pedagógica. Para lograrla, los docentes deben ampliar su rango de acción de la tarea de instruir a la tarea de formar para que los alumnos

sean personas completas, con equilibrio entre el ser y el saber. Los autores se preguntan qué pretende la educación en valores y qué aprender para aprender a vivir. Como consecuencia de lo anterior, se preguntan si es posible enseñar a vivir a los alumnos. En un intento por apoyar a los docentes a trabajar para formarse en esta nueva tarea, plantean siete competencias profesionales del docente que tienen diferentes ámbitos de aplicación y que en conjunto dan a los docentes las competencias personales para mejorar como profesor y poder atender los retos que plantea la revolución educativa.

Las competencias que seleccionan y el ámbito de intervención son las siguientes:

1. Ser uno mismo – uno mismo
2. Reconocer al otro – la relación interpersonal
3. Facilitar el diálogo – el grupo-clase
4. Regular la participación – el grupo-clase
5. Trabajar en equipo – los equipos docentes
6. Hacer escuela – el centro educativo
7. Trabajar en red – el entorno social

Para desarrollar la competencia “Ser uno mismo”, se proponen cinco actividades para el profesor, encaminadas a reflexionar sobre el proceso de autoconocimiento y sobre la intervención docente en situaciones moralmente controvertidas. Las actividades consisten en hacer una síntesis breve autobiográfica y una línea de vida como educador(a), y un escrito sobre un tema libre autobiográfico como, por ejemplo, la experiencia del primer año como educador o la influencia de los hechos sociopolíticos en su tarea educativa. Las cuatro últimas actividades son: aprender sin imitar, mis valores, entrevistarse a sí mismo y qué debería hacer.

Los autores señalan la utilidad que aporta el observar a los compañeros de trabajo, detectar sus cualidades y después imaginar algunos comportamientos que ayuden a incorporar esas cualidades en su práctica educativa. La actividad de “mis valores” consiste en que, a partir de un listado de valores, el profesor seleccione diez que le gustaría inculcar en sus alumnos y diez que le gustaría desarrollar él. La entrevista, según los autores, tiene por objeto que el profesor se plantee diez preguntas para hacerse una entrevista a sí mismo con la intención de mostrar su manera de ser como educador(a). La última actividad que proponen es una reflexión ante un caso donde la moral del profesor se ve comprometida ante la pregunta de un alumno.

“Reconocer al otro” es la competencia por lograr en los objetivos de valorar las consecuencias formativas de las relaciones interpersonales y saber cuáles son los aspectos relevantes para conseguir relaciones de calidad en clase. Las actividades son: Fijarse en todo el alumnado, ¿Cómo me relaciono con chicos y chicas?, Fijarse en el lado bueno y decirlo en cinco líneas, ¿Podemos regular las creencias? Y Ponerse en su lugar.

La actividad para el profesor que los autores plantean como ejercicio para distinguir en qué casos debe darse un trato igual y en cuál un trato diferente a sus alumnos, empieza por poner atención a cada uno de ellos y detectar con cuáles la relación es más difícil y con cuáles es más fácil, así como los motivos que lo determinan. Un segundo ejercicio consiste en que el profesor(a) valore su comportamiento en una escala del 1 al 5 sobre aspectos que tienen relación con darles atención y esforzarse por entenderlos, comunicar las normas en clase, propiciar que emitan su opinión, escucharlos con atención, evitar ponerles etiquetas negativas, etcétera.

Un tercer ejercicio tiene por objetivo que el profesor(a) reconozca el lado bueno de sus alumnos y lo diga en cinco líneas. Los autores señalan que por lo general, los profesores

identifican más fácilmente los aspectos negativos de sus alumnos, sin ver los aciertos. La actividad sobre sí es posible regular las creencias, propone que se haga este ejercicio que ayuda a los profesores a considerar el papel de las mismas como generalizaciones basadas, a veces, en una sola experiencia, en ocasiones cierta, pero en otras falsa, que influyen en el comportamiento de las personas. Por último sugieren el ejercicio titulado “Ponerse en su lugar”, por medio del cual el profesor reflexiona sobre las acciones de conocer, entender y aceptar a sus alumnos y practicar una serie de pasos para facilitar el conocimiento de los demás.

La competencia denominada “Facilitar el diálogo” propone seis objetivos, entre los que destacan: “saber cuál es la repercusión del diálogo en la formación de la personalidad moral y en la regulación de la vida colectiva”, y que los profesores-lectores sean “conscientes de su propio estilo docente y puedan optimizarlo”. Para su desarrollo, los autores presentan cuatro actividades para el profesor, de las que se describen dos como ejemplo.

La primera, ¿Qué pienso sobre el diálogo?, consiste en completar una serie de enunciados o dar respuesta a unas interrogantes. El profesor muestra lo que piensa sobre el diálogo, su finalidad, las reglas para llevarlo a cabo y los resultados positivos o negativos del mismo.

La actividad denominada “Autoscopia: preparación”, tiene como objetivo tomar conciencia del propio estilo docente. Para ello sugieren que se realice una grabación de varias sesiones de clase que le será útil al profesor para autoevaluarse. Se requiere preparar la clase y la grabación y después hacer un análisis que puede ser también en colectivo. El análisis de la grabación ofrece al profesor una gran cantidad de datos acerca de cómo desarrolla su clase, si tiene claros los objetivos y contenidos de la misma, si los explica claramente a sus alumnos, si tiene claro la sucesión de las actividades, si pone énfasis en lo que él considera lo más importante, si se llega a las conclusiones y se da pie a lo que se abordará en la siguiente.

Con el desarrollo de la competencia “Regular la participación”, se propone lograr seis objetivos, de los cuales destaca, “distinguir diferentes niveles de participación y las posibilidades que ofrece cada uno de ellos”. Para el desarrollo de la competencia, proponen cuatro actividades; la primera, “Escribir sobre la participación en el aula”, consiste en escribir un diario y utilizarlo para reflexionar sobre la propia práctica. Un mes puede ser suficiente. La segunda actividad, “¿Cómo participa mi alumnado?”, incluye, según los autores, una gran cantidad de aspectos que pueden ser difíciles de detectar. La actividad “Tres libros y cinco ideas” tiene por objetivo que el profesor(a) imagine que va a viajar a un país distante donde no se habla su lengua y no puede llevar mucho equipaje, por lo que debe escoger sólo tres libros que le gustaría llevar por su valor y que considera que le serían de gran utilidad, y anotar por qué los seleccionó. A continuación se le pide que indique cinco ideas pedagógicas derivadas de los libros que seleccionó. Por último, la actividad “Puntos de vista”, tiene como propósito presentar algunas ideas sobre participación y que el profesor(a) desarrolle lo que piensa al respecto, que califique con una escala de 1 al 4 y complete, con su personal opinión, las afirmaciones que se le presentan.

Aprender a enseñar a “Trabajar en equipo” es una competencia docente importante porque permite sumar los esfuerzos del profesorado de la escuela y aportar conocimientos y experiencias que faciliten el trabajo en la misma. Para su desarrollo se sugieren como actividades: “Pausa para reflexionar”, normalmente debiera aplicarse en situaciones de tensión, conflicto, dificultad o desorientación, para darse cuenta de lo que se está haciendo, hacer una rápida valoración y modificar el comportamiento si resulta oportuno; y “¿Qué significa cooperación?”, la cual sirve para analizar desde diferentes perspectivas este concepto como valor para trabajar en equipo. En esta actividad se considera al egocentrismo una de las principales dificultades para realizar el trabajo en equipo y la calidad de las

escuelas dependiente, en gran parte, de las actividades de los equipos de profesores por lo que es conveniente buscar la forma de eliminarlo.

La competencia “Hacer escuela” se propone lograr: “conocer los elementos que configuran la cultura moral de una escuela y las prácticas que permiten trabajar cada uno de esos elementos”, “reflexionar sobre la importancia que tienen las familias en la educación de sus hijos” y “conocer recursos para favorecer su implicación en la escuela”. Para favorecer esta competencia se sugieren algunas actividades para el profesor como: organizar la materia que imparten; detectar los síntomas de las dificultades en la escuela, así como la identificación de las causas que las producen; facilitar el éxito escolar a sus alumnos; pensar y analizar las buenas experiencias que se viven en la escuela y, abordar el tema de los conflictos que se generan en las escuelas cuando los alumnos no aceptan la disciplina por convencimiento sino ésta se impone desde los adultos, lo que genera un ambiente escolar que no muestra bienestar.

Finalmente, la competencia “Trabajar en red”, ayuda a valorar la influencia de los diferentes medios en la formación de los alumnos y ofrece, al docente, elementos que les permiten actuar y mejorar su entorno a través de: 1) “Preparar las reuniones”, en la cual se detalla el valor de invertir tiempo y esfuerzo en los preparativos logísticos para capitalizar los resultados de la reunión; 2) “Dialogar y evaluar las reuniones”, en la que se enfatiza la conveniencia de los buenos modales y la habilidad de los participantes para dialogar en forma constructiva; y 3) “¿Cómo pensar un proyecto en colaboración?”, sugiere que lo primero que debe hacerse es proponer los objetivos del mismo, los pasos a seguir para su desarrollo y los recursos a utilizar; lo anterior, no como algo inamovible, sino como un guión flexible susceptible de modificarse.

Conclusiones de los autores

Este texto es una guía para educar en valores, por esta razón no presenta conclusiones finales; sin embargo, en la introducción señala que pretende ofrecer recursos para reflexionar y mejorar nuestra práctica educativa en valores, así como proporcionar herramientas para coordinar el trabajo colegiado e institucional, en esta área.



Caruncho, M. (editor). (2007, abril-junio). Educar por competencias: inicio del debate. *Íber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, año XIII (52), Barcelona: GRAÓ, 126 pp.

CONTENIDO

Presentación de la monografía/ La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias/ Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales/ Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos/ Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006/ Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia/ Enseñar historia desde las «competencias, para la comprensión»: el EpC de la Universidad de Harvard/ ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias?/ Los medios de comunicación de masas y las representaciones sociales sobre la violencia/ Contenidos procedimentales en geografía mediante materiales multimedia/ Enseñar geografía desde la historia del arte: apuntes culturales del territorio aragonés/ Reseñas. Encuentros. Recursos.

**Responsables de la reseña: Felipe de Jesús Patiño Santander
y Consuelo Arce Ortiz**

INTRODUCCIÓN

Esta publicación consta de una breve y descriptiva presentación, de siete interesantes artículos sobre competencias, y tres más de otros tópicos, uno en la sección denominada “Investigación y opinión”, y dos en el apartado llamado “Desde y para el aula”.

Como resultado de una serie de encuentros de carácter académico, como congresos y simposios, profesores de nacionalidad chilena iniciaron trabajos sobre el análisis y discusión del tema “competencias”. De manera casi simultánea, docentes españoles emprendieron el estudio y discusión sobre la misma temática. Los trabajos sobre las competencias tomaron mayor importancia e interés cuando se pudo lograr que algunos profesores chilenos realizaran largas estancias en la Universidad Autónoma de Barcelona y en la Universidad de Barcelona. Así, estos investigadores de ambos países, expertos en el tema, participaron en la publicación de esta monografía.

De los siete artículos sobre competencias se eligieron las secciones que atienden los aspectos que se consideran relevantes para entender dicho enfoque. Posterior a esta sección se presentan breves comentarios de los artículos que atienden el tema de competencias.

Concepto de competencias

Como los artículos atienden distintos intereses, no manejan un concepto único de competencias e, incluso, algunos de ellos no consideran una definición o sólo presentan las más comunes y hacen algunos comentarios al respecto. En dos artículos hay una consideración manifiesta: Bravo y Milos parten de una concepción de competencia entendida como la movilización que un sujeto realiza de determinados contenidos y capacidades en situaciones concretas ante cierto problema; por su parte, Pavié que trabaja con competencias docentes, afirma que “la competencia docente no es una característica del campo científico que se transmite, ni siquiera una característica del trabajo docente en sí mismo, sino una característica de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que definen la formación inicial del docente, y se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional” (pág. 16). Lo anterior aunado a los ejemplos con que ilustra los principales enfoques sobre el concepto de competencia, permiten ubicar sus consideraciones en el ámbito laboral. En el resto de los artículos la noción de competencias se infiere del contenido.

La pluralidad de significados del concepto de competencias

Pavié presenta una revisión de los distintos enfoques con que se ha abordado la noción de competencias. Por su valor para clarificar las interpretaciones y aplicaciones que se ha dado al concepto de competencias, en el cuadro A de la página 152 se presenta la comparación de conceptos, ejemplos y países de adopción de la noción de competencias de acuerdo a cuatro enfoques: conductista, funcionalista, constructivista y holístico o integrado.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

Pagés inicia su artículo afirmando que “la razón más importante del actual interés por las competencias educativas se encuentra, en mi opinión, en el impacto de las evaluaciones PISA” (pág. 29), cuyos conceptos base son la alfabetización y las competencias. Menciona que la comparación internacional de los resultados obtenidos en estas evaluaciones está llevando a muchos países a revisar sus currículos y a conceder más importancia a la evaluación de los resultados de aprendizaje que al debate sobre el proceso enseñanza-aprendizaje o sobre los contenidos, estrategias e importancia de estos aprendizajes.

También dice que “sin discutir ni negar la importancia que tiene la evaluación de los aprendizajes, ni la necesidad de cimentar los currículos en algo más que unos hechos o conceptos disciplinares o de unos problemas sociales más o menos relevantes, la apuesta por otorgar a las competencias un papel decisivo en su configuración me parece que obedece a un intento de las autoridades políticas y económicas por recuperar el control político de los currículos. [...]

El predominio de políticas educativas neoconservadoras y la racionalidad neopositivista que las impregna explica, por ejemplo, el uso de un concepto como competencia de probada eficacia en el mundo laboral y empresarial, pero de poca tradición en educación. [...] Además, la pervivencia de determinadas prácticas educativas obsoletas y anacrónicas, la existencia de un porcentaje aún alto de alumnos, en especial en la enseñanza secundaria, abocado al «fracaso escolar», son también en mi opinión elementos a tener en cuenta para comprender el auge y el discurso de las competencias en todos los ámbitos educativos” (págs. 30-31).

Los resultados de la revisión de este autor muestran gran diversidad en la determinación y especificidad de las competencias incluidas en los currículos de ciencias sociales, geografía e historia en los distintos países. Ante esto, Pagés sostiene que “no se puede pensar en competencias sin pensar simultáneamente en contenidos. Tampoco hay que olvidarse de la complejidad de la tarea de enseñar. Creer que los problemas del aprendizaje de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia se solucionarán determinando con la mayor precisión posible las competencias es ignorar qué está ocurriendo en las aulas y cuáles son las características de las prácticas de estas enseñanzas” (pág. 36).

Por su parte, María Teresa Rojas que aborda la enseñanza-aprendizaje de la historia desde el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), y Osandón y Ayala que estudian la importancia del contenido de enseñanza en el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque por competencias, afirman que con el modelo de enseñanza para la comprensión se llega a una noción muy similar a la de las competencias, pero al contrario de ellas, se pone especial énfasis en el contenido para, a continuación, visualizar una posible articulación de desempeños que los estudiantes en etapa escolar pueden construir; Osandón y Ayala concluyen afirmando: “los contenidos en las competencias cumplen un papel fundamental y no sólo circunstancial. Si nos tomamos en serio este aspecto de las competencias, deberíamos tener mucho más cuidado en arriesgarnos a incorporar esta perspectiva del aprendizaje a los currículos, pues, en lo que se refiere a los contenidos históricos, lo que está en juego es mucho más que el afinamiento de habilidades de pensamiento que se despliegan adecuadamente mediante algunas fórmulas de cruce entre contenidos, capacidades y situaciones” (pág. 81).

El ámbito de aplicación de las competencias

En los artículos de Vásquez y Montecinos, Pagés, Bravo y Milos, y Rojas donde se propone una intervención en ciencias sociales, geografía o historia y en el de González Gallego que revisa la propuesta de incorporación de este enfoque en educación, el nivel con que se trabaja es la educación secundaria. El artículo de Pavié atiende las competencias del profesorado en un ámbito de formación para el trabajo.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

El trabajo de María Teresa Rojas propone el desarrollo de competencias a partir de la instrumentación de la Enseñanza para la Comprensión y afirma que la planificación de la enseñanza es esencial e involucra tanto el conocimiento de los estudiantes como la competencia disciplinaria y pedagógica del profesional.

Las cuatro ideas clave que deben tomarse en cuenta al momento de organizar la clase se presentan en el cuadro B, de la página 153. Cabe señalar que las ideas clave están relacionadas con el ejemplo que desarrolla la autora.

Para la EpC “la enseñanza que promueve competencias para la comprensión es un ejercicio continuo que se retroalimenta permanentemente y que comienza en la evaluación. No al revés” (pág. 65).

En el artículo de Osandón y Ayala se abordan “tres nudos críticos del papel del contenido para el desarrollo de competencias [...]: la constitución epistemológica de la disciplina de referencia, su valor cultural y su utilidad política” (pág. 73).

Los autores afirman, en cuanto a la constitución epistemológica de la historia, que pensar seriamente en un currículo basado en competencias en historia implica demoler la idea de una historia oficial y considerar dos categorías dentro del marco de comprensión del papel de la historia en el currículo escolar: “experiencia y conciencia histórica” lo que, por supuesto, impactaría directamente en la selección curricular y sus propósitos. “Desde el punto de vista curricular, lo que se pone en juego, entonces, es la capacidad de contextualización del currículo por parte de docentes y estudiantes; vale decir, pone al centro la diversificación de epistemes, relatos y experiencias en el aprendizaje de la historia” (pág. 75).

En cuanto al valor cultural de la historia, Osandón y Ayala mencionan que “la historia es simultáneamente un recurso para la formación de competencias de razonamiento histórico, pero es también abarcadora de un conflicto de memorias y culturas que han de ser abordadas a la luz del tratamiento sistemático de evidencias provistas por quienes ejercen el oficio historiográfico (historiadores, comunidades, actores desde una perspectiva amplia de la legitimidad del ejercicio de indagación histórica). Ilustrar, confrontar y razonar sobre el pasado con los adolescentes se constituye así en un todo integrado que permite avizorar lo que realmente puede y debe entregar la asignatura a las nuevas generaciones” (págs. 76-77).

Sobre la utilidad política, los autores consideran que la historia, como asignatura escolar, debería prestar atención en el dilema consenso argumentativo—carácter conflictivo del orden democrático, “y dejar espacio para el empoderamiento del ciudadano en función de las posibilidades de emancipación, con prioridad mayor que las de adaptación al orden social vigente; de lo contrario, se estaría contribuyendo a la construcción de una sociedad inmutable, en la que permanezcan las injusticias de todo tipo. [...] Lo que se aprecia hoy en día es una automatización del saber escolar, donde la idea de la observancia de un civilismo de fuerte impronta jurídica (es decir, conocer y saber describir las estructuras políticas) ha ido de la mano de un creciente empobrecimiento de la participación política, de sus redes sociales y de la integración ciudadana” (págs. 77-78).

Con lo anterior como referencia, reflexionan sobre las competencias a partir del contenido y hacen las siguientes consideraciones:

- “Una enseñanza que opte por el enfoque en competencias habrá de tener cuidado con diversificar antes que estandarizar los desempeños de los estudiantes [...]
- Ello también implica un cuidado especial respecto de si la situación está centrada finalmente en la evaluación del dominio de capacidades o si está concentrada en el dominio del tema mismo de la situación, lo que hace pensar que un equilibrio entre ambos aspectos debe ser considerado [...]
- Los contenidos históricos al contribuir de manera directa en la construcción de una conciencia histórico-política son seleccionados con criterios también políticos, razón por la cual el aprendizaje obtenido por el adolescente debe ser visto no sólo como destreza en el dominio de la información, sino como capacidad de discernimiento, dando cabida a múltiples enfoques interpretativos” (pág. 80).

Conclusiones de los autores

En cuanto al enfoque por competencias, en general los autores manifiestan sus reservas sobre la utilidad de su puesta en marcha en ciencias sociales, geografía e historia en particular, y en educación en general, en tanto que es necesaria la reconceptualización de éste. También refieren otros modelos, como la enseñanza para la comprensión, que podrían producir resultados muy parecidos al enfoque por competencias, con mayores ventajas.

COMENTARIOS DE CADA ARTÍCULO

En el artículo, “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, Alex Pavié Nova, describe los enfoques actuales sobre competencias y plantea las definiciones aplicadas a la formación inicial de docentes. Aparece una interesante descripción de lo que hace que una práctica laboral tenga el calificativo de profesional, y lo aplica al docente. El autor dice: “un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura de su más eficaz aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente se producen en su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre el propio desarrollo de la acción” (págs. 8-9); retoma de otros autores la necesidad de construir repertorios específicos de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones, la obligación de “centrar el problema”, descubrir lo que es adecuado/inadecuado en la situación y actuar en consecuencia. Pavié afirma que “la creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otras profesiones” (pág. 8).

Los catedráticos chilenos Nelson Vásquez y Carmen Montecinos, en su artículo: “Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales”, se interesan en los estándares que debe alcanzar la docencia de estas asignaturas a nivel secundaria; estándares que deben reflejarse en los desempeños de los jóvenes. A pesar del intenso trabajo de análisis realizado por los autores, este reporte es evidencia de la confusión con que se emplean términos como competencias, habilidades, estándares e indicadores, pues el título del trabajo resalta las competencias docentes, el cuerpo del mismo se centra en estándares y los resultados reportan habilidades relacionadas con la construcción del pensamiento histórico que, no es claro si han de poseer profesores, estudiantes o ambos.

En el trabajo titulado: “Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos”, presentado por Joan Pagés, profesor de la Universidad de Barcelona, se realiza un recorrido por las competencias educativas y su aplicación en el currículo, así como en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia en diferentes países. Los resultados de la revisión del autor sobre ciencias sociales, geografía e historia muestran gran diversidad en la determinación y especificidad de las competencias incluidas en los currículos de estas áreas en los distintos países. Ante esto, Pagés concluye afirmando que “tal vez deberíamos obsesionarnos menos en definir competencias, objetivos y criterios de evaluación y dedicarnos a un análisis más global de la situación de las enseñanzas sociales, de la geografía y de la historia a la luz de aquello que la investigación, y la práctica, nos está señalando” (pág. 37).

Isidoro González Gallego, profesor de la Universidad de Valladolid, ofrece en el artículo “Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006”, algunos antecedentes que permiten centrar el tema de las competencias. Después de relatar las condiciones en que se pusieron en marcha los currículos de los últimos 30 años e introducir la educación por competencias en el currículo de la LOE comenta que la forma de abordar el mejoramiento de la calidad educativa sigue igual: se promulga el cambio y después se establecerán, si esto es posible, las condiciones que lo hagan factible (págs. 47-48).

En el interesante trabajo: “Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia”, los catedráticos chilenos Liliana Bravo Pemjean y Pedro Milos Hurtado reportan el resultado del proceso de construcción y validación de una propuesta de evaluación de competencias en historia y muestran claramente las dificultades conceptuales y operativas que conlleva esta actividad. Afirman que un enfoque evaluativo basado en competencias obliga a transitar a una concepción de la evaluación donde “lo principal sea la movilización de saberes y

capacidades que el estudiante realiza en el marco de situación de evaluación integrativas” (pág. 53).

“La construcción del instrumento partió de las siguientes premisas: las competencias implican la resolución de una tarea a partir de la movilización de conocimientos y habilidades en una situación lo más real posible” (pág. 54), y quedó integrado con las siguientes categorías: Tema, Competencia a evaluar, Unidad de aprendizaje, Nivel, Tarea e indicaciones para realizar ésta.

El instrumento se aplicó a 205 alumnos de la región metropolitana y los productos se analizaron, con base en un conjunto de indicadores, para determinar pertinencia, profundidad y coherencia. Los resultados se presentan en términos de porcentaje de alumnos que alcanzaron los criterios y se interpretan en relación con la estructura del instrumento (instrucciones, naturaleza y contenido de los documentos, calidad de la información y presentación de la tarea), pero no se ofrecen reflexiones sobre el logro del desarrollo de competencias, lo que significaría tomar postura sobre el enfoque. Lo anterior quizá se deba al propósito psicométrico de la investigación.

El artículo: “Enseñar historia desde las ‘competencias para la comprensión’: el EpC de la Universidad de Harvard”, presentado por María Teresa Rojas, catedrática chilena, ofrece un panorama general del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), creado por un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard a principios de los años noventa. Este interesante artículo presenta una propuesta de adaptación del modelo EpC a la enseñanza de la historia en la que se destaca su relación con el constructivismo y centra su vinculación con las competencias en los desempeños que promueve, pero no viene acompañada de datos de su puesta en marcha.

La autora afirma que “el modelo de enseñanza para la comprensión es una propuesta de desarrollo de competencias. Los autores insisten en que la comprensión moviliza recursos cognitivos y emocionales que favorecen una actitud crítica y reflexiva de parte de los estudiantes” (pág. 64); y, en el ámbito de la historia, comprender “significaría transitar de la repetición de la información al uso de la misma” (pág. 64).

Desde este modelo, la planificación de la enseñanza y la retroalimentación permanente son esenciales. Para la EpC la enseñanza que promueve competencias para la comprensión es un ejercicio continuo “que comienza en la evaluación. No al revés” (pág. 65).

El artículo concluye respondiendo a la pregunta: ¿Hay algo novedoso en el modelo de EpC para pensar la enseñanza de la historia? La autora considera que “lo nuevo, si es que lo hay, es invitar a los docentes a organizar la enseñanza como una secuencia lógica que promueve aprendizajes comprensivos y que, en este proceso, la evaluación se convierte en un insumo fundamental para verificar los niveles de comprensión que alcanzan los alumnos” (pág. 70).

El material presentado por los docentes chilenos Luis Osandón Millavil y Estela Ayala Villegas: “¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias?”, último de este número que versa sobre competencias, analiza tres dimensiones propias del currículo escolar: su construcción epistemológica, su valor cultural y su función política en la construcción de identidades y ciudadanías.

El artículo pretende dar respuesta desde el ámbito de la historia y las ciencias sociales, a la pregunta ¿qué papel juega el contenido de enseñanza en el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque de competencias? Los autores indican que, desde este enfoque, el contenido “es un componente más o menos voluble y funcional a la competencia, reduciéndose en muchos casos a la categoría de información” (pág. 73); pero desde otros

IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPOS

ángulos se aprecian puntos teóricos críticos, “sobre todo si se piensa que el contenido es, además de información, conocimiento y en última instancia saber, nivel en el cual colisionan los conceptos de competencia y saber con efectos no muy estudiados hasta ahora desde el punto de vista curricular” (pág. 73).

Los artículos “Los medios de comunicación de masas y las representaciones sociales sobre la violencia” del profesor Ángel Liceras Ruiz, docente de la Universidad de Granada; “Contenidos procedimentales en geografía mediante materiales multimedia”, firmado por Javier Velilla Gil, Pedro Adiego Sancho y Eugenio Climent López; y “Enseñar geografía desde la historia y el arte: apuntes culturales del territorio aragonés” de Rafael de Miguel González de la Universidad de Zaragoza, no abordan el tema de las competencias.

IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPOS

Cuadro A		Concepto	Ejemplo	País
Enfoque				
Conductista	Las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados.	El profesional (profesor) competente, prueba que conoce cuáles son y demuestra cómo se aplican, las reglas y las normas del protocolo de actuación docente. Es un sistema basado en la objetividad de un proceso científicamente preestablecido. Y ello, según este enfoque, debería garantizar un producto. No se evalúa, pues, en función de los resultados de la práctica, sino de la corrección en el proceso docente. Si no hay eficacia, es culpa del alumno.	Estados Unidos	
Funcionalista	Competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el resultado del trabajo.	El profesional (profesor) competente, prueba que conoce cuáles son y demuestra cómo se aplican, las reglas y las normas del protocolo de actuación docente, pero no siempre de acuerdo con el proceso previsto, sino en función de un análisis previo de posibilidades del producto educativo que se desea obtener. Es un sistema basado en la subjetividad del proceso en el que cada acción es una acción científica no preestablecida, que se hace depender del profesor y del alumno. Se evalúa, pues, en función de los resultados de la práctica. Si no hay eficacia es culpa del inadecuado funcionamiento del proceso.	Inglaterra	
Constructivista	La competencia consiste en la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento, aquí se concede importancia al contexto donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades.	El profesional (profesor) competente, prueba que conoce cuáles son y demuestra cómo se aplican reglas y normas de actuación docente científica. Pero las aplica aleatoria e individualizadamente, junto con otras propias, sin atenerse ni a un protocolo ni a un proceso preestablecido, valorando cada caso y sus personales circunstancias. Así, realiza una construcción científica docente de carácter personal y con arreglo a un proceso decidido por el desarrollo de su acción y por las posibilidades de los sujetos a su cargo. Es un sistema basado en la subjetividad del profesional, su interpretación del contexto y su estudio de las circunstancias del alumno. Ni proceso ni producto se deciden previamente. Se evalúa totalmente en función de los resultados de la práctica, haciendo depender la eficiencia de las decisiones docentes. Si no hay eficiencia , es culpa del docente, que no ha definido correctamente el producto que buscaba.	No se especifica	
Holístico o integrado	Competente es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada (...). Conecta el enfoque de los atributos generales con el contexto en el que éstos se ponen en juego.	El profesional (profesor) competente, prueba que conoce cuáles son y demuestra cómo se aplican las reglas y normas de actuación docente científica. Prueba que dispone de capacidades individuales, habilidades de análisis, creatividad, capacidad de decisión y conocimientos de lo individual y lo social. Es decir, dispone de las competencias necesarias. En la formación inicial, nadie le va a exigir más. Cuando se enfrenta con la realidad, puesto que dispone de esas competencias, su acción será eficaz y su producto positivo, sea cual sea el proceso seguido. No se evalúa, pues, en función de los resultados de la práctica. Si no hay eficacia y/o eficiencia, la culpa estará muy repartida.	Australia	

IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPOS

Cuadro B	Ejemplo: Revolución Industrial	
Etapa	Descripción	¿Qué podría ser lo central al momento de enseñar la Revolución Industrial? La noción de progreso es fundamental al momento de enseñar su importancia en la historia contemporánea.
Tópicos generativos	Concepto o idea central y relevante para entender un proceso histórico; implica saber seleccionar y problematizar tópicos centrales que promuevan comprensión y que interesen a los estudiantes.	Una meta de comprensión relacionada con el tópico de la Revolución Industrial podría apuntar a que los alumnos comprendan cómo se construyó la noción de progreso industrial y qué implicaciones posee vivir en un mundo heredero de este proceso. Por otra parte, una comprensión profunda implicaría entender que la noción de progreso es cultural, que ha sido construida históricamente y que los efectos de la industrialización en nuestras vidas cotidianas requieren elaborar un juicio reflexivo y crítico sobre la noción de progreso.
Desempeños de comprensión	Un desempeño es una actividad que apunta a comprender algo central de un tópico; favorece la exploración, indagación y reflexión de los estudiantes y promueve actividades de síntesis en las que los estudiantes puedan expresar con sus propias palabras aquello que han comprendido. Su planificación supone que se organice una secuencia o itinerario de complejidad creciente: explorar (1), afinar (2) y sintetizar (3). En los desempeños "los alumnos reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben. Además, desafían los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático de los alumnos y los ayudan a construir y demostrar su comprensión (Blythe et al., 2004, 96)".	<p>(1) Los desempeños preliminares deberían apuntar a que los estudiantes expresen qué entienden por progreso y cómo relacionan el progreso tecnológico con sus vidas. Este tipo de preguntas servirá para evidenciar cómo han construido su noción de progreso y cuáles son las referencias que tienen para relacionar los procesos de industrialización con su realidad.</p> <p>(2) Tras conocer cómo los estudiantes interpretan la noción de progreso, es importante que indaguen en Internet qué es la Revolución Industrial enfatizando: qué tipo de fuente consultaron, qué postura expresa el autor y qué dimensiones destaca de este proceso. Luego de sintetizar esta información, transitan a una investigación más compleja con cuatro lecturas que ilustran posiciones historiográficas diferentes a partir de las que los alumnos deben clasificar la información, compararla, establecer sus similitudes y diferencias e inferir qué dicen sobre el progreso gatillado por la Revolución Industrial.</p> <p>(3) Organizados en duplas elaboren un periódico que dé cuenta de los aspectos fundamentales que caracterizan la Revolución Industrial. Consideren una editorial en la que expliciten cuál es la noción de progreso que ustedes manejan, un apartado donde analicen los impactos de la Revolución industrial en su entorno y un apartado de cartas al director que registre las distintas posiciones que existen sobre este tema.</p>
Evaluación diagnóstica continua	Implica retroalimentar en todo momento a los estudiantes y otorgarles a todos oportunidades reales para saber si desarrollan mayores niveles de comprensión sobre un determinado tópico. Evaluar continuamente supone que los estudiantes saben que están siendo evaluados. Deben conocer los criterios con que son evaluados, participar en su evaluación cuando resulte pertinente y poder hacer el vínculo entre las metas de comprensión propuestas por el docente y las lógicas de evaluación de la clase o la unidad.	Cómo ha organizado la profesora el proceso de retroalimentación de sus alumnos, qué tipo de preguntas, diálogo o actividades estarán al servicio de la retroalimentación. Por ejemplo, siguiendo con el tema de la Revolución Industrial, el docente preguntará a cada dupla qué problemas ha encontrado al momento de buscar la información, cómo han organizado la información y si han logrado establecer diferencias reales entre los textos que han indagado. Es preciso que el maestro haga públicos los criterios de evaluación: una interpretación que contenga una visión crítica de la idea de progreso, uso de fuentes de consulta que contrasten opiniones, establecimiento de relaciones cercanas y lejanas entre la Revolución industrial y nuestra época, muestra de un recorrido investigacional centrado en emitir opiniones de lo que se lee y no copiar lo leído o revisado.



Aróstegui, J.L. (2007, julio-septiembre). Competencias en educación musical. *Eufonia. Didáctica de la Música*, año X (41), Barcelona: GRAÓ, 126 pp.

CONTENIDO

Presentación de la monografía/ Las competencias como referentes para la práctica educativa/ Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo/ Las competencias del educador musical: sí, pero.../ Contribuciones de la educación musical: sí, pero.../ Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas/ ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave?/ Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música/ Aptitudes para la discriminación tonal y rítmica de personas con necesidades educativas especiales/ El problema de género en los coros infantiles: ¿qué pasó con los chicos del coro?/ La canción tradicional catalana en la enseñanza primaria/ ¿Cómo fomentar los valores a través de la música? Un programa formativo diseñado para la educación primaria.

Responsables de la reseña: Ismael A. Colmenares Maguregui y Alejandro Martínez Pérez

INTRODUCCIÓN

Los participantes de esta revista tienen estudios musicales en diferentes universidades y escuelas: Universidad de Barcelona, Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad de Valladolid, Universidad del País Vasco, Escuela de música de Getxo (Vizcaya), Centro Superior de Música del País Vasco, Escuela de Música Arrasate Musikal Mondragón (Guipúzcoa), Escuela de Magisterio de Bilbao, entre otras. Lo que nos garantiza amplia experiencia en la educación musical de competencias.

Este número de *Eufonia* se divide en cuatro aspectos temáticos: *Monografía: competencias en educación musical; Investigación y opinión; Intercambio e Informaciones*. La primera parte, que corresponde al tema de competencias, es la que nos interesa destacar. En el equipo de trabajo escriben Arturo Parcerisa Aran, Pep Alsina, Silvia Malbrán, Andrea Giraldez, Maravillas Díaz, Joxean Llorente y M. José Aramberri.

El propósito de la publicación es mostrar diferentes aspectos sobre la competencia como referente para la práctica educativa, su desarrollo, la relación con las competencias básicas, y como enseñanza profesional del educador musical. En la presentación de la monografía se plantea que las competencias en educación musical se encuentran en estado emergente. La intención es aportar datos para la reflexión y construir referentes del aprendizaje para el alumno y el maestro; la competencia está ubicada en relación con la música, la educación, la escuela y la enseñanza, las actividades que se manifiestan en la calle, y su relación dialéctica con la incompetencia.

De los artículos sobre competencias se eligieron las secciones que atienden los aspectos que se consideran relevantes para entender dicho enfoque.

Concepto de competencias

Se manejan diversas definiciones en virtud de ser diferentes autores, no obstante, prevalece la de Perrenoud (2000): “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (págs. 19 y 20).

Algunos autores se avocan a la reflexión entre el significado que tiene el concepto competencia y la manera en que debe emplearse para poder entender lo que semánticamente significa. No obstante, no siempre establecen una diferencia adecuada entre capacidades y competencias, frecuentemente confunden competencia con lo que Perrenoud denomina capacidad: designación de operaciones que no toman como referencia una situación específica, que son relativamente independientes del contexto (pág.10).

La pluralidad de significados del concepto de competencias

Se presentan algunas definiciones de competencias, argumentando que su significado no es tan trascendente como su significado.

- Competencia es la secuencia de acciones que combina varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 2000).
- Es una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualiza en una situación y un momento particular. Entendemos por competencias tanto las relacionadas con el campo académico del programa de estudios como las denominadas transversales, que pueden ser aplicadas en diversos campos del conocimiento (AQU, 2003).
- La competencia es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado (Goñi, 2005).

Unos autores comentan que la polivalencia de los términos genera en los especialistas cierta satisfacción por acuñar nuevos términos adecuados a ciertas modas generando, paradójicamente, escepticismo entre la comunidad educativa. Mencionan que lo relevante de la polisemia del concepto es que la definición de competencias sirva para determinar objetivos, seleccionar contenidos, ubicarlos en determinadas situaciones y utilizar metodologías pertinentes.

Clasificación de competencias

Se plantea como idea de algunos autores, que cada etapa educativa debería tener y definir sus propias competencias, específicas y transversales, que constituirían la referencia básica para diseñar los objetivos de cada asignatura. No obstante, otros autores manifiestan el hecho de que los listados sobre competencias son interminables y periódicamente aparecen nuevas categorizaciones (pág. 20).

Una de las categorías más aceptada es la que divide las competencias en genéricas, transversales y específicas.

Pep Alsina, abocándose a la educación musical, emplea los siguientes términos: Competencias clave, Competencias transversales, Competencias específicas comunes y Competencias específicas de título o de grado (pág. 21). Sin embargo, menciona que no existe un mapa de las competencias que deba tener una persona dedicada a la música, enumera las competencias que debe presentar cada uno de los términos anteriores y elabora una tabla en la que se determinan las familias de competencias, publicadas por Perrenoud en 2004, y las competencias docentes que deben tenerse en música.

También se presenta la descripción, a manera de antecedentes, de las siguientes ocho competencias: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, alfabetización numérica y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, espíritu emprendedor y cultura general. Es importante comentar que estas competencias se mencionan como lista de destrezas básicas.

En el terreno de la enseñanza profesional de la música se seleccionan competencias clave estructuradas en dos niveles: un nivel de referencia con una sola competencia, aprendizaje autorregulado; y un segundo nivel que depende del anterior e incluye las siguientes competencias: expresión artístico-musical, conciencia y apreciación artístico-musical, hábitos saludables, competencias emocionales, competencias interpersonales y sociales, competencia digital, comunicación lingüística y competencia matemática (págs. 73-81). De éstas, se hace una reflexión y se revisa su relación con las competencias clave en el marco europeo.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

El concepto de competencia se maneja como un referente para quien entiende que en educación son muy importantes los procesos, que en este caso conducen a los resultados planteados teóricamente. Del concepto de Perrenoud, se considera su incidencia en cuatro aspectos relevantes: 1) las competencias no son lo mismo que los saberes (conceptos, conocimientos), los saber hacer (procedimientos, habilidades), o las actitudes, sino que movilizan estos aprendizajes, integrándolos; 2) esta movilización –una cuestión central en el concepto de competencia–, tiene que ser pertinente en una situación concreta, en un contexto de urgencia y de incertidumbre, se trata de enfrentar adecuadamente una situación singular que, quizá, podrá tratarse por analogía con otras situaciones; 3) la ejercitación de la competencia pasa por operaciones mentales complejas que permiten escoger y realizar la mejor adaptación a la situación; y, 4) en el caso de las competencias profesionales, se construyen mediante la formación pero también mediante la práctica cotidiana de una u otra situación de trabajo.

Una idea esencial al respecto es que el enfoque por competencia puede ser útil para la formación de la persona pensando en la interrelación social, la autorregulación o en el razonamiento. Hablar de competencias supone pensar en familias de situaciones en las que se puedan aplicar y en los recursos que habría que movilizar (conocimientos, procedimientos, actitudes, esquemas de evaluación de situaciones, esquemas de anticipación, etcétera).

Un aspecto interesante, es el punto de vista de los autores al citar a Tardif, quién destaca la dificultad de los programas de formación para estructurarse en torno a competencias: en la práctica, lo esencial en los programas formativos son los saberes imprescindibles para una asignatura, mientras que en el proceso de adquisición de competencias lo esencial es seleccionar los contenidos que hay que enseñar (pág. 10).

El ámbito de aplicación de las competencias

En general se manejan como referente para todos los niveles básicos de la escuela obligatoria: infantil, primaria y secundaria; pero se propone que también debería serlo en las etapas educativas posteriores.

Al retomar a Perrenoud (2005), los autores afirman que las competencias no deben limitarse al terreno profesional, sino que tienen un papel destacado desde el inicio de la educación, en la que se distinguen dos facetas de la construcción de las mismas; por un lado, la adquisición de los recursos, y por otro, el aprendizaje para movilizarlos. Sin embargo, coinciden con Le Boterf (1994), en que las competencias se realizan en la acción, no preexisten. Cano (2005) agrega que como docentes no podemos saber si un alumno posee o no una competencia, sólo existen como referentes últimos hacia los cuales tender (pág. 19).

Los autores reconocen que el concepto de competencias tuvo su origen en el ámbito empresarial y, algunos de ellos, critican la tendencia de responder sólo a una idea profesionalizadora de la educación y no a la formación integral de los alumnos. Por otra parte, se plantean las capacidades que debe tener el profesorado de la escuela de música para atender las competencias clave. De hecho, en uno de los artículos proponen algunas estrategias para trabajar con personas con necesidades educativas especiales, aunque no se habla de competencias.

Aún cuando no se menciona de manera directa ningún nivel educativo en el ámbito de la música, se hace referencia especial a que existe una educación musical para la enseñanza reglada y otra para la enseñanza de música no reglada (escuelas oficiales y no oficiales). En este contexto, se presenta a la escuela de música como un espacio en el que puedan hacerse propuestas a lo largo de la vida, que contribuyan al desarrollo de las competencias clave y se resalta la aportación de la enseñanza de la música en la adquisición de esas competencias (págs. 63-69).

Experiencias y retos del enfoque por competencias

En la monografía se reflexiona sobre las experiencias de audición musical y los requisitos para llevarse a cabo, y se presentan ciertas estrategias preinteractivas, interactivas y postinteractivas en la educación musical (págs. 42 y 43). También se menciona que en la interpretación musical puede reflejarse muy bien el concepto de competencia. Por ejemplo, lo que pretende realizar un músico sobre el escenario es la representación en el mundo real, donde deben movilizarse simultáneamente diferentes recursos y estrategias para atender la ejecución y superar experiencias individuales, como el miedo escénico (pág.18).

Se menciona un estudio que se realizó en los Estados Unidos en 1968 para abordar el estado de la situación en torno a las competencias requeridas a los educadores musicales y recomendar los cambios necesarios. El informe, llamado Final Report (Abeles, 1995), concluye que se requieren educadores musicales competentes, flexibles, creativos, curiosos, preparados para un mundo de cambios, para lo que es necesario un período formativo con características específicas (págs. 37 y 38), mejorar el área de las cualidades personales y el área de las competencias musicales, entre las que destacan la interpretación, la composición y el análisis, así como el área de las cualidades profesionales.

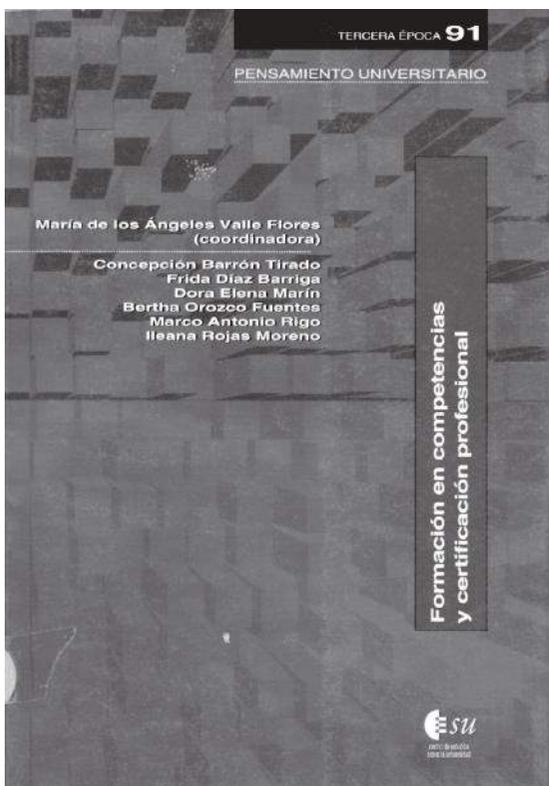
Otro estudio reportado es el realizado por Baleares y Murcia con alumnos de primaria en Cataluña, cuyo objetivo era identificar las competencias básicas en la educación artística

(pág. 113). En éste, se obtuvo información cualitativa sobre la comprensión, expresión y actitud ante el hecho artístico.

De los autores que han trabajado competencias en el ámbito musical, algunos argumentan que la transferencia a la acción se genera espontáneamente; y otros, que puede aprenderse a hacer transferencias sólo practicando.

Conclusiones del autor

En el artículo “Las competencias claves desde la enseñanza de la música” de M. José Aramberri, el autor concluye que en el intento por vincular las competencias existentes se establece una clave básica para la enseñanza de profesionales de la música, en el entendido que se aplica a otras áreas temáticas de la ciencia y la tecnología. Las diversas intersecciones encontradas entre las competencias establecidas, son parte del objetivo al que se supeditan necesariamente y adquieren un rango amplio que facilita su interrelación.



Valle Flores, M.Á. (coord.) (2000) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, 204 pp.

CONTENIDO

Presentación/ LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS/ La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización/ La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México/ Formación docente y educación basada en competencias/ De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria/ LA CERTIFICACIÓN PROFESIONAL/ El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional/ La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería Civil/ Resúmenes.

Responsables de la reseña: Abenamar René Nájera y Corvera y Esther Galindo Rivero

INTRODUCCIÓN

El volumen titulado *Formación en competencias y certificación profesional*, coordinado por María de los Ángeles Valle Flores, es una antología formada de seis artículos, de los cuales cuatro señalan la necesidad de renovar los sistemas de enseñanza en México a partir del modelo de enseñanza con base en competencias, y dos se refieren a los instrumentos de certificación escolar y su funcionamiento. El análisis que hacen de estos temas los autores, deja entrever los beneficios y peligros que el sistema de educación por competencias implica para el cuerpo docente y la formación de sus alumnos.

Los colaboradores de la publicación y los títulos de los artículos son los siguientes:

- Barrón Tirado, Concepción. Investigadora del CESU, actualmente IISUE, UNAM. “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”.
- Rojas Moreno, Ileana. Profesora de Carrera y de asignatura. Comisión de Pedagogía de la División del Sistema de Universidad Abierta. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México”.
- Díaz Barriga, Frida y Rigo, Marco Antonio. Profesores de la Facultad de Psicología, UNAM. “Formación docente y educación basada en competencias”.

IV. INTENTOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN DIVERSOS CAMPOS

- Orozco Fuentes, Bertha. Investigadora del CESU–UNAM. “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria”.
- Valle Flores, María de los Ángeles. Investigadora del CESU–UNAM. Coordinadora de la Antología. “El nuevo Estado mexicano como regulador de los mercados educativos y laborales de nivel universitario. Los organismos de evaluación y certificación profesional”.
- Marín Méndez, Dora Elena. Investigadora del CESU–UNAM. “La certificación de los saberes profesionales en la carrera de Ingeniería Civil”.

Los artículos revisan en mayor medida la situación en México con respecto a las demandas para la Educación Superior, en el marco de proyectos neoliberales y exigencias de organismos internacionales, también abordan las reestructuraciones que han sufrido las instituciones de enseñanza media superior al ofrecer alternativas terminales y propedéuticas para continuar estudios superiores. Por otra parte, también se analiza la tendencia de la educación basada en normas de competencias, sus antecedentes, casos de aplicación y su implantación en México en las dos últimas décadas del siglo pasado.

De estos artículos se eligieron las secciones que atienden los aspectos que se consideran relevantes para entender el enfoque por competencias

Concepto de competencias

Barrón Tirado señala que la competencia implica y abarca cuatro componentes: información, conocimiento (en cuanto apropiación, procesamiento y aplicación de la información), habilidad y actitud o valor.

Díaz Barriga y Rigo definen el término competencia como un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente y observable. Además señalan que hay dos características que se encuentran implícitas en cualquier definición de competencia: centrarse en el desempeño y recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante.

Clasificación de competencias

Barrón Tirado toma como referencia a Ibarrola y Gallarty y a Braslavsky, y plantea que la formación integral de los estudiantes de nivel medio superior y superior incluye siete competencias básicas para la ciudadanía y la productividad, que no se circunscriben al ámbito laboral: 1) competencias comunicacionales, 2) competencias socio históricas, 3) competencias matemáticas, 4) competencias científicas, 5) competencias tecnológicas, 6) competencias ecológicas y, 7) competencias críticas y creativas (pág. 34).

Rojas Moreno retoma la clasificación de Gonzi y Athanasou (1996) que señalan tres concepciones básicas: a) la competencia basada en la tarea, definida como una visión simplificada y fragmentaria acorde con el auge del conductismo de los años setenta; b) la competencia genérica, que aglutina los “atributos generales” del profesional experto, indispensables para un “desempeño efectivo”; y, c) la competencia como relación “holística o integrada”, que reúne habilidades derivadas de la combinación de atributos e involucra conocimientos y técnicas, y compromete la ética, los valores, el contexto y la posibilidad de demostrarlas de diferentes maneras. La autora adopta esta última para el desarrollo de su artículo (pág. 47).

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

La necesidad de transformación de los sistemas universitarios en México conforme a las necesidades industriales y tecnológicas del país ha llevado a la exploración de métodos educativos como la formación basada en competencias, con el objetivo de hacer de la educación superior la base del desarrollo nacional. Esta transformación del sistema educativo se ha promovido desde el sector empresarial del país a través del gobierno desde los años ochenta, bajo el argumento de que las universidades preparaban profesionales que no eran competentes para cubrir los requerimientos de la industria nacional ni para resolver los problemas técnicos de las empresas.

A partir de este problema, se ha planteado que la educación superior debe transformarse por medio de la asimilación del sistema de Formación con Base en Competencias, un modelo de educación pragmática a partir del planteamiento de resolución de problemas. Este esquema educativo transformaría las aulas en una especie de laboratorio en el que los alumnos tendrían que resolver casos concretos de aplicación inmediata para aprender a reaccionar, en donde el profesor actuaría como guía en el proceso de aprendizaje. Además, en este planteamiento ideal, la educación se convertiría en un esquema de capacitación laboral, dejando de lado los principios básicos que rigen a la Universidad como una entidad generadora de conocimientos universales y transmisora de cultura para el bienestar social.

Si bien es cierto que la formación de cuadros profesionales por parte de las universidades públicas y privadas de México se encuentra desfasada respecto de las necesidades industriales y empresariales del país, las instituciones de educación superior tienen entre sus responsabilidades la de formar profesionales con bases filosóficas que van más allá de la formación técnica pragmática. Un caso que se puede señalar es el de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, que para complementar los estudios de sus alumnos más allá de los conocimientos teóricos matemáticos y de los conocimientos técnicos y tecnológicos, creó una división de estudios de humanidades para que sus alumnos adquirieran una conciencia social y cultural que aporte sentido a su pertenencia como profesionales cualificados en beneficio de la sociedad, como señala Ileana Rojas Moreno.

Particularmente en el nivel de educación superior, la formación profesional universitaria habrá de encaminarse hacia una cabal comprensión de la relación entre las ciencias, las humanidades y la tecnología. Eso permitirá al estudiante situar la tecnología, entendiéndola no sólo como el cúmulo de aplicaciones en abstracto de la ciencia a la producción económica mediante máquinas, aparatos o herramientas (dependencia tecnológica), sino como el resultado del desarrollo del pensamiento y la creatividad de los seres humanos en tiempos y espacios específicos (pág. 68).

Estos elementos llevan a las siguientes interrogantes:

- ¿La Universidad como generadora de cuadros profesionales debe asumir la responsabilidad total de la capacitación de los estudiantes por medio de un sistema absolutamente pragmático encaminado a obtener empleo?
- ¿Cuál es la responsabilidad del empresario en cuanto a admitir estudiantes en sus instalaciones para realizar prácticas profesionales en ambientes reales de trabajo?
¿Existe este compromiso?
- ¿Cómo se encaminaría la formación humanista dentro de este esquema educativo en lo relativo a los conocimientos culturales necesarios para construir un sistema axiológico que conlleve a un ejercicio ético profesional?

Ante éstas, Díaz Barriga y Rigo mencionan que la efectividad pragmática de este sistema educativo no debe ser la razón por la cual se imponga sobre el resto de sistemas educativos posibles y probados. La educación basada en competencias (EBC) puede ser vista como un enfoque pedagógico con repercusiones tanto en lo ideológico como en lo metodológico (principalmente en la acción didáctica y en las diferentes modalidades de la evaluación escolar), pero no resulta autosuficiente ni excluyente de otros enfoques teóricos u operativos. Antes bien, debiera complementarse con algunos de ellos, abocándose desde ahora mismo a la exploración de las posibilidades para que esta complementación se realice de manera sensata y efectiva (págs. 85-86).

Llevar a cabo la aplicación del sistema de competencias de una manera adecuada implica alejar sus planteamientos pragmáticos de la simple educación y asimilación conductual, mediante las bases filosóficas y culturales que puedan aportar a la formación del profesionista integral otros sistemas educativos.

El ámbito de aplicación de las competencias

El artículo de Barrón Tirado plantea que las demandas a los niveles educativos de enseñanza media y superior, derivadas entre otros aspectos por el Tratado de Libre Comercio (TLC) y organizaciones como la OCDE y el Banco Mundial, orientan hacia la capacitación para el trabajo con una información polivalente, encaminada a la adquisición de competencias laborales: flexibilidad, abstracción y socialización. Si bien hace referencia a su aplicación en el nivel medio superior, el enfoque está orientado a la formación de profesionales y a la preparación para el trabajo, tanto a nivel técnico como profesional. Para lograr lo anterior, la autora señala que se busca instituir un modelo de formación de profesionales, y para ello se recupera la organización curricular flexible y una educación basada en competencias, acorde a una economía globalizada.

Actualmente en México las escuelas de educación técnica y tecnológica se orientan hacia una formación basada en competencias laborales. Para el caso de la enseñanza media superior, cita a De Ibarrola quien afirma que no todas las escuelas de este nivel deben tener esta orientación, ya que las formaciones puntuales para ejercer puestos laborales dependen de factores exógenos.

Rojas Moreno, por su parte, señala que a principios de los años noventa comenzó a hablarse en México de la implantación de modelos de educación basada en competencias, inicialmente para la enseñanza media superior. Este modelo se ha llevado de manera un tanto impuesta a las instituciones latinoamericanas de enseñanza superior, como respuesta a los cambios estructurales promovidos por la globalización económica y con la finalidad de establecer desempeños laborales estandarizados en diferentes países, que permitan dar sustento a la nueva producción económica.

Continúa narrando que con la firma del TLC de América del Norte, el Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio (GATT), y el ingreso de México a la OMC y a la OCDE en la década de los noventa, el gobierno se vio obligado a definir una agenda política nacional para la educación media superior y para el desarrollo científico y tecnológico para las dos últimas décadas del siglo XX y el inicio del siglo XXI. Los cambios necesarios en educación y la reorientación a la enseñanza basada en competencias se establecieron por medio de un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, previa consulta a organismos empresariales, sindicales y civiles, siguiendo las directrices técnicas y financieras del Banco Mundial. Posterior al diseño de este proyecto, se estableció el Sistema Normalizado de Competencias Laborales enlazado al Sistema de Certificación de Competencia Laboral y al Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo.

Díaz Barriga y Rigo afirman que la formación basada en competencias tiene como interés fundamental vincular al sector productivo con la escuela, que es la encargada de promoverlas y deben responder a las necesidades y exigencias planteadas por la sociedad y, de manera particular, a las necesidades de la maquinaria productiva.

Con respecto a la formación de los profesores de bachillerato, los autores señalan que es un entorno privilegiado para la aplicación de las ideas de la enseñanza basada en competencias, lo que los ha llevado a destacar su papel de mediador entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este caso, el profesor presta al alumno una serie de ayudas para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial y, conforme el alumno alcanza su nivel de autonomía y control de su aprendizaje, se van retirando gradualmente los apoyos. Primero hay que formar a los profesores en competencias antes de cambiar los planes de estudio con este enfoque.

Orozco Fuentes plantea que las sociedades actuales demandan de las universidades formar profesionistas con competencias para el mercado laboral y que usen la información de manera eficiente para resolver problemas. Esto exige que las universidades se transformen y modifiquen el ciclo de estudios, dirigiéndose hacia la educación continua y acepten lo mismo a jóvenes que a adultos y profesionales ya experimentados que vuelvan a la nueva universidad a adquirir los nuevos saberes y los lenguajes de la “performatividad”.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Barrón Tirado expone dos experiencias de proyectos educativos basados en competencias: el CONALEP y el Bachillerato propedéutico del Estado de México. El CONALEP fue considerado el programa piloto de educación técnica financiado por el Banco Mundial, en el marco de la Modernización Educativa del sistema educativo nacional, durante el sexenio de 1988 a 1994. Para hacerlo una realidad se fortaleció el vínculo con el sector productivo, al impulsar una mayor integración del personal docente con el personal activo de las empresas y facilitar las prácticas tecnológicas y profesionales de los alumnos.

Para la implantación de este modelo se analizaron las propuestas desarrolladas en Alemania, Francia, Canadá y Estados Unidos, y se establecieron convenios con los dos últimos para la propuesta final. La propuesta del bachillerato propedéutico del Estado de México señala tres tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas. De su definición se desprende el comentario de la autora de que esta propuesta hace énfasis en el desarrollo de competencias académicas. En sus reflexiones finales, la autora señala lo difícil que resulta comprender que el ideal educativo de fin de siglo sea atender las necesidades y demandas generadas en el ámbito del trabajo y las empresas, que dejan de lado la justicia social.

Díaz Barriga y Rigo señalan que la formación docente no puede restringirse a un simple entrenamiento o capacitación puntual para el trabajo, coinciden en que la “formación” está estrechamente ligada a la cultura y la formación psicopedagógica, por lo que no es simplemente una capacitación en técnicas para la instrumentación didáctica. La formación docente para enseñar competencias en la actualidad es el resultado de investigaciones realizadas en las dos últimas décadas. Este modelo sigue las tendencias del modelo australiano denominado “enfoque integrado relacional u holístico”, en el cual las competencias docentes se definen como un complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas; e incluye los conocimientos, valores y habilidades requeridas para entender e intervenir en una situación profesional particular. La definición anterior de competencias se alimenta del constructivismo, el enfoque

de la cognición situada y el paradigma crítico reflexivo, y busca modificar el denostado modelo de la enseñanza por competencias basado en la capacitación de conductas fragmentarias.

Los autores presentan una propuesta de formación docente principalmente para los niveles medio y superior, basada en autores como Schön (1992) quien concibe al profesor como un “profesional reflexivo”, Díaz Barriga (1993) que resalta su labor como “intelectual” de la docencia, y Coll (1990) quien define al docente como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje del estudiante. Los autores citados coinciden en que la reflexión sobre lo que se hace, el porqué y el cómo, es a la vez objetivo y contenido de la formación docente.

Orozco Fuentes comenta que la aplicación del enfoque por competencias provoca tensiones en los países en desarrollo y en las universidades públicas, al hacer jugar sus valores y sus usos. El papel del enseñante también cambia, ya no va a tener que enseñar enunciados prescriptivos, eso lo pueden hacer los bancos de datos; ahora se deben enseñar otras cosas, por ejemplo las competencias lingüísticas para operar este tipo de comunicación, por medio de los lenguajes de la informática y de las lenguas extranjeras. La interconexión de saberes exige cada vez más el trabajo en equipo y una enseñanza ampliada que ligue la docencia con la investigación. Esto da origen a los sistemas abiertos donde la información y los conocimientos pueden ser interpretados de una manera que depende del contexto. Los autores señalan que no se puede seguir creyendo en un sentido unívoco del saber y la formación universitaria debe concebirse como la capacidad de pensar la realidad social a partir de los intereses más locales. Se señala que la universidad no ha de perder de vista el perfil de una institución fincada en valores todavía vigentes, como son por una parte su carácter público con un compromiso comunitario.

Conclusiones de los autores

Los autores señalan que sin ser un tema nuevo, la enseñanza basada en competencias ha tenido influencia en México principalmente en la educación técnica, en la enseñanza media superior y en la formación universitaria. Para la correcta implantación de un programa pedagógico basado en competencias, debe considerarse el “papel protagónico que juegan los profesores”, y lo difícil que resulta romper la “inercia que suele manifestarse cuando se sugieren cambios que violentan la rutina y las costumbres” (pág. 77).

IV. Intentos de instrumentación de las competencias en diversos campos

Referencias bibliográficas

Aróstegui, J.L. (2007, julio-septiembre). Competencias en educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, año X (41), Barcelona: GRAÓ, 126 pp.

Caruncho, M. (editor). (2007, abril-junio). Educar por competencias: inicio del debate. *Íber, didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, año XIII (52), Barcelona: GRAÓ, 126 pp.

De Zubiría, S.J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Delfín, 220 pp.

Martín, G.X. y Puig, R.J.M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: GRAÓ, 182 pp. Colección Desarrollo personal del profesorado, 11.

Valle Flores, M.A. (coord.). (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad, 204 pp.

V. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (RIEMS)

Las competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Responsable de la reseña: Esther Galindo Rivero

El avance y aplicación del enfoque por competencias en diversas instituciones educativas, y de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) iniciada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), llevó al Consejo Académico del Bachillerato a tomar la decisión de analizar dicho enfoque educativo, con la finalidad de analizar sus aportaciones e inconvenientes, así como para tomar una postura informada y reflexionada ante el mismo. Aunque tiempo después Rectoría hizo pública su posición de no solicitar su adhesión al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), dicha reflexión sobre el enfoque por competencias sigue siendo vigente.

La reseña siguiente está retomada de los acuerdos de la SEP, publicados en el Diario Oficial de la Federación, para la creación del Sistema Nacional del Bachillerato, expedidos entre septiembre del 2008 y junio del 2009, con los cuales se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, y se da inicio al proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), asumiendo que se llevará a cabo en un marco de respeto al federalismo educativo y a la autonomía universitaria.

El acuerdo 442 declara que la RIEMS se desarrolla en torno a cuatro ejes: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior (EMS), la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato.

Concepto de Competencias

Define como competencia a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico, y señala que ésta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio de las distintas instituciones de EMS y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos.

La pluralidad de significados del concepto de competencia

En el texto se hace referencia a un documento de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el que se definen las competencias como: “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”.

Se refiere también a una definición de la OCDE:

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

Por su relevancia en el ámbito pedagógico, cita a Perrenoud, para quien la competencia es una *“capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”*, a lo que agrega que: *“las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos”*, además de que “el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”.

Hace referencia a Aristóteles quien clasifica los saberes en teóricos, prácticos, y poéticos o productivos. El objeto de los primeros es la verdad, el de los segundos es determinar la acción encaminada a un fin y el de los terceros es la producción exterior de un objeto. Es obvio que los tres tipos de saberes exigen competencias: para reflexionar y expresar, para orientar la práctica, para producir.

El documento señala que las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de desempeño. Esta perspectiva no se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica. Incluyen las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos. Considera de una gran estrechez concebir la educación orientada a competencias como una sólo de corte tecnológico.

Clasificación de competencias

El Marco Curricular Común (MCC) de la RIEMS establece tres tipos de competencias a desarrollar: las competencias genéricas, las competencias disciplinares (básicas y extendidas) y las competencias profesionales (básicas y extendidas).

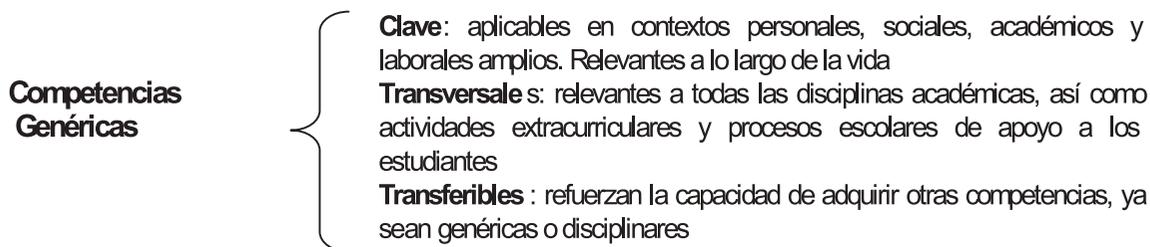
Las competencias genéricas son aquellas que todo bachiller debe estar en capacidad de desempeñar; las que le permiten comprender el mundo e influir en él; le capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes le rodean, así como participar eficazmente en los ámbitos social, profesional y político. Dada su importancia, dichas competencias se identifican también como competencias clave y constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato.

Las competencias genéricas son complementadas por las competencias disciplinares, que se construyen desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber, y por las competencias profesionales que se refieren a un campo del quehacer laboral o de formación para el trabajo.

Todas las opciones de Bachillerato que participan en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), compartirán las competencias genéricas, que conforman el perfil de egreso, y las competencias disciplinares básicas, las cuales son comunes a toda la oferta académica del SNB. En tanto las competencias disciplinares extendidas y profesionales se definirán de

acuerdo con los objetivos específicos y necesidades de los subsistemas e instituciones del nivel ⁴.

El documento presenta el siguiente cuadro sinóptico para organizar las competencias genéricas:



Las competencias genéricas incluyen once competencias específicas que definen el perfil del egresado de la Educación Media Superior (EMS); son transversales al Sistema Nacional de Bachillerato; y, están organizadas en seis categorías, las cuales contienen algunos atributos específicos que no se incluyen en esta reseña.

I. Se autodetermina y cuida de sí: 1) Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue; 2) Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros; 3) Elige y practica estilos de vida saludables.

II. Se expresa y comunica: 4) Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

III. Piensa crítica y reflexivamente: 5) Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos; 6) Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

IV. Aprende de forma autónoma: 7) Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

V. Trabaja en forma colaborativa: 8) Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

VI. Participa con responsabilidad en la sociedad: 9) Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo; 10) Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; 11) Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes que todo bachiller debe adquirir, para que se desenvuelva de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste. Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC.

Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato y

⁴ Diario Oficial de la Federación. Acuerdo Núm. 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, México, 26 de septiembre de 2008; modificado el 23 de junio de 2009.

pueden aplicarse en distintos enfoques educativos, contenidos y estructuras curriculares. Se organizan en los campos disciplinares siguientes:

Campo disciplinar	Disciplinas
Matemáticas	Matemáticas.
Ciencias Experimentales	Física, química, biología y ecología.
Humanidades y Ciencias Sociales	Filosofía, ética, lógica, estética, derecho, historia, sociología, política, economía y administración.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Las competencias disciplinares extendidas, al igual que las disciplinares básicas, son enunciados que integran conocimientos, habilidades y actitudes asociados con los campos en los que tradicionalmente se ha organizado el saber. Estas competencias se desarrollan en el contexto de campos disciplinares específicos y permiten un dominio más profundo de ellos.

Una competencia genérica como, “Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida” no tiene una relación directa con ninguna de las disciplinas. Puede desarrollarse y aplicarse en cualquiera de ellas. Las competencias disciplinares, por el contrario, se desarrollan a partir de abordajes disciplinares específicos y, en muchos casos, se aplican en el contexto de esos campos. Una competencia disciplinar extendida podría ser, por ejemplo, “Predice los cambios que ocurren en el comportamiento de un objeto en equilibrio o en movimiento cuando se le aplica una fuerza”. Esta competencia se desarrolla mediante el estudio de la física, y sus aplicaciones son, principalmente, en el contexto de esa disciplina.

Las competencias disciplinares extendidas implican los niveles de complejidad deseables para quienes opten por una determinada trayectoria académica y, en consecuencia, tienen una función propedéutica en la medida que prepararán a los estudiantes de la EMS para su ingreso y permanencia en la educación superior.

Las competencias profesionales son las que preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito, al tiempo que dan sustento a las competencias genéricas, pueden ser básicas o extendidas y se desarrollan y despliegan en contextos laborales específicos.

Las competencias profesionales son aquellas que describen una actividad que se realiza en un campo específico del quehacer laboral. En este sentido, las competencias profesionales son distintas de las genéricas, que son competencias para la vida, con aplicaciones en contextos académicos y profesionales amplios, y distintas de las competencias disciplinares, que tienen aplicaciones principalmente en contextos académicos.

En el contexto del SNB, sin embargo, las competencias profesionales son similares a las disciplinares básicas y extendidas en la medida que contribuyen al desarrollo de las competencias genéricas, al aportar a los estudiantes elementos para desplegarlas. El que un estudiante adquiera una competencia profesional reforzará su dominio sobre una o varias de las competencias genéricas y sus atributos.

La construcción de las competencias profesionales se apoya en las distintas normas nacionales, internacionales e institucionales, según sea conveniente; permiten avanzar hacia estructuras curriculares flexibles y deben evaluarse en el desempeño y, dentro de lo posible, su desarrollo debe verse reflejado en certificados.

Para garantizar el éxito de la REIMS, la formación de profesores desde el enfoque por competencias es fundamental. En el acuerdo 447 se establecen las competencias docentes que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil. Éstas son:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito escolar

La Secretaría de Educación Pública, teniendo como antecedentes las Reformas curriculares de distintas instituciones educativas nacionales, así como las Reformas educativas nacionales de distintos países de la Unión Europea y América, expide el Acuerdo 442 con el cual se establece el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

El documento plantea que el enfoque por competencias permitirá a la EMS atender sus retos en el marco de las circunstancias del mundo actual, las cuales demandan personas capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones cada vez más complejas. Es esencial que en este contexto se consideren los métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje como aspectos integrales del currículo. Los profesores, sin embargo, no necesariamente tendrán que realizar nuevas tareas. Simplemente cambiará el enfoque de su trabajo, el cual estará orientado a que los estudiantes adquieran ciertos desempeños, sin que ello requiera que cubran nuevos contenidos.

Para construir este perfil básico se valieron del término competencias. Este concepto permite superar el hecho de que los planes de estudio actuales están estructurados en torno a unidades de agrupación del conocimiento muy diversas: objetivos de aprendizaje, disciplinas, asignaturas, ejes transversales, temarios, unidades didácticas, módulos, entre otros.

Las competencias son la unidad común para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de que al permitir definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer, será posible la convivencia de estructuras curriculares y planes de estudio diversos; asimismo se facilitará ubicar patrones y perfiles compartidos para el reconocimiento de equivalencias y certificaciones conjuntas.

Aunque en la formulación de planes de estudio, los conocimientos, habilidades y actitudes se enuncian por separado, el aprendizaje significativo por parte de los alumnos demanda su integración en la solución de situaciones problemáticas. A su vez, el desempeño en situaciones específicas, reales o hipotéticas, exige la movilización integrada de lo que se aprende en la escuela. Podría decirse que el uso del concepto competencias, proveniente de

la educación tecnológica, se encontró con un medio educativo fértil como resultado de la creciente influencia del constructivismo en la educación general.

El enfoque de competencias considera que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias requieren una base sólida de conocimientos y ciertas habilidades, los cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Los planes de estudio que adopten el enfoque en competencias no menospreciarán la adquisición de conocimientos, pero sí enfatizarán su importancia como un recurso fundamental en la formación de los estudiantes.

Un planteamiento de esta naturaleza es sumamente proclive a desarrollarse en el marco de una perspectiva constructivista de la enseñanza, que elimina de las prácticas educativas la memorización no significativa, favorece el aprendizaje basado en resolución de problemas, que parte de su identificación y la aplicación de las herramientas necesarias para su resolución. Además confiere un papel sumamente importante al desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo y se nutre fuertemente del trabajo colaborativo.

En el tradicional enfoque conductista se señala que el conocimiento viene de fuera, que el experto lo transfiere al aprendiz. Ahora partimos de que en el proceso de aprender, las personas construyen sus propias representaciones simbólicas de los conocimientos; que el aprendizaje significa la reorganización de estructuras cognitivas, proceso que se ve enriquecido por la demanda de tareas diversas y las experiencias educativas.

Para el enfoque por competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. En todo caso, la sociedad contemporánea se caracteriza, entre otras cosas, por el cúmulo de información creciente y disponible en diversos medios. Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

En ese sentido, el enfoque por competencias, amarrado al constructivismo, puede enriquecer la calidad de la educación al engarzar los propósitos educativos con los métodos para alcanzarlos.

Aunque la incorporación del término competencias al campo de la educación tiene su primera expresión en la formación profesional y tecnológica, su utilización se ha extendido a la educación en general, particularmente a la educación básica. Este es el caso de la Comisión Europea que concibió la necesidad de identificar las competencias que todos los ciudadanos europeos deben alcanzar al concluir la educación básica, independientemente del país en el que estudien y por ello hablan de competencias clave, que son las indispensables para todos y todas. Esto no significa, sin embargo, que todas las escuelas de Europa sigan los mismos planes de estudio; el enfoque en competencias ha logrado la definición de un marco en el que los desempeños finales son compartidos, pero existe una gran diversidad de maneras de alcanzarlos.

Experiencias y retos del enfoque por competencias

Según el Marco Curricular Común (MCC), eje de la RIEMS, cualquier iniciativa de reorientación de la educación media superior de las instituciones integradas al SNB, debe partir de los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, y aprovechar los aprendizajes que se derivan de las experiencias en otros países, de manera que la EMS en el país se ubique a la vanguardia internacional. El proceso debe buscar los

elementos que comparten los distintos subsistemas, reforzando las mejores experiencias y superando aquello que es necesario cambiar.

Si bien es cierto que durante décadas se estructuraron y consolidaron como opciones alternativas el bachillerato general y el tecnológico, también lo es que desde hace años ha operado una evolución que acerca a ambas opciones, tanto en México como en el mundo. Por una parte, la mayor parte de las instituciones de educación profesional y tecnológica han reformado sus planes de estudio para que sus estudiantes obtengan el bachillerato. Por otra, las instituciones de bachillerato general que atienden al mayor número de estudiantes incluyen también formación para el trabajo. En el contexto mexicano, incluso el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM actualmente ofrece con carácter opcional la posibilidad de estudiar una carrera técnica.

Estos cambios se explican por la creciente necesidad de ofertar a los jóvenes, posibilidades que no tienen por qué ser excluyentes: por un lado, prepararse para su incorporación al trabajo y por otro, ampliar sus conocimientos generales en la perspectiva de continuar estudios superiores.

Existen distintas soluciones posibles al problema de la desarticulación académica de los planes y programas de estudio. Una de ellas es la de establecer los desempeños finales compartidos que el ciclo de bachillerato debería alcanzar en todos los egresados, una segunda la de crear un tronco común idéntico para todas las modalidades y subsistemas, y una tercera es la de definir un conjunto de asignaturas obligatorias. De estas tres opciones la primera —desempeños finales compartidos— es la más viable y conveniente.

De acuerdo con la visión de la SEP, la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. La RIEMS trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior.

Definir el perfil del egresado en términos de desempeños terminales tiene la ventaja de que proporciona el marco común del bachillerato a partir de distintos desarrollos curriculares, sin forzar troncos comunes asignaturas obligatorias, conciliando los propósitos de alcanzar lo común y al mismo tiempo respetar la necesaria diversidad.

Las instituciones que han realizado reformas recientes, y las que no lo han hecho, tendrían que revisar sus contenidos y asegurar que el perfil del egresado planteado en esta Reforma se cubra con suficiencia, pero no necesariamente tendrían que reestructurar su malla curricular. Los currículos organizados en disciplinas, asignaturas, objetivos de aprendizaje, temarios, módulos, entre otras posibles unidades de agrupación, serán compatibles con el nuevo enfoque, el cual puede concebirse como una estructura adicional que tiene la capacidad de articular los objetivos de las existentes. No busca reemplazar estos objetivos sino complementarlos al identificar sus puntos en común, orientados a alcanzar los tres principios básicos.

Como un complemento que puede ser de interés, a continuación hacemos mención de los acuerdos con los que se crea el SNB y la RIEMS, dado que en ellos se establecen los lineamientos operativos de este proyecto: 442, con el que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; 444, *donde se establecen las competencias que*

constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato; 445, en el que se conceptualizan y definen las opciones educativas en las diferentes modalidades para la Educación Media Superior; 447, que determina las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada; 449, que establece las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior; 450, donde se especifican los lineamientos que regulan los servicios que los particulares; 478, que emite las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior; 479, que contiene las Reglas de Operación del Programa Becas de Educación Media Superior; 480, por el que se fijan los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato; 484, que dispone las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato; 486, que contiene las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General; 488, que modifica los acuerdos 442, 444 y 447 en los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.

**ACUERDOS Y CONTROVERSIAS.
RESUMEN DE IDEAS CENTRALES DE LOS AUTORES**

ACUERDOS Y CONTROVERSIAS. RESUMEN DE IDEAS CENTRALES DE LOS AUTORES

**Responsables: Lidia Ortega González
y Consuelo Arce Ortiz**

En este momento histórico las sociedades del mundo están experimentando cambios sociales y tecnológicos vertiginosos. La globalización económica y cultural ha traído consigo una uniformidad creciente, pero sigue habiendo una gran diversidad social; y la representación de un mundo cambiante no excluye la idea de continuidad y persistencia de ciertas prácticas y creencias establecidas ni de otras fuerzas que resisten cambios estructurales. En este contexto de un mundo interdependiente, complejo y conflictivo, la educación se vuelve cada vez más determinante como inversión y valor relevante para los individuos y para las sociedades, se ratifica la importancia de la escuela como la institución que imparte conocimientos, habilidades y competencias a los niños y jóvenes, y se destaca el aprendizaje como una tarea de toda la vida (Rychen y Hersh, 2004).

Para esta nueva sociedad, se hace necesaria la instauración de una pedagogía que rompa con la lógica de la transmisión pura y simple de conocimientos a favor de la adquisición de un nuevo saber a partir de la práctica en un contexto dado, que dé como resultado una mente bien orientada más que una llena de datos y que permita el desarrollo de indicadores comparativos de suficiencia y calidad en el campo de la educación (Rychen y Hersh, 2004). En este marco, las competencias entran en la escuela.

Pagés (en Íber, 2007) afirma que la razón más importante del actual interés por las competencias educativas se encuentra en el impacto de las evaluaciones PISA; menciona que la comparación internacional de los resultados obtenidos en estas evaluaciones está llevando a muchos países a revisar sus currículos y a conceder más importancia a la evaluación de los resultados de aprendizaje que al debate sobre el proceso enseñanza-aprendizaje o sobre los contenidos, estrategias e importancia de estos aprendizajes. Considera que la apuesta por otorgar a las competencias un papel decisivo obedece a un intento de las autoridades políticas y económicas por recuperar el control político de los currículos; y que el predominio de políticas educativas neoconservadoras y la racionalidad neopositivista que las impregna, explica el uso del concepto de competencias, de probada eficacia en el mundo laboral y empresarial, pero de poca tradición en educación.

Escamilla (2008) concuerda con las afirmaciones de Pagés al señalar que una de las razones que justifican la importancia que se está concediendo a las competencias se halla en estrecha relación con la evaluación y sus repercusiones; también menciona que la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la educación comparada muestran que el enfoque competencial está fundamentado en las diferentes medidas de políticas de calidad.

Por su parte Tobón (2007) indica que las competencias entraron a la educación por influencia de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa. Por ejemplo, el gobierno de México, en la década de los noventa, se vio obligado a definir una agenda política nacional para la educación media superior y el desarrollo científico y tecnológico para las dos últimas décadas del siglo XX y el inicio del siglo XXI, considerando la reordenación económica bajo los dictados del Fondo Monetario Internacional, con la finalidad de poner en marcha diferentes estrategias que permitieran racionalizar recursos e impulsar el desarrollo industrial productivo (Rojas Moreno; en Valle Flores, 2000). Se asumió la formación basada en competencias por el interés

fundamental de vincular el sector productivo con la escuela, que es la encargada de formar a los profesionistas en competencias para el mercado laboral, para responder a las necesidades de la maquinaria productiva y usar la información de manera eficiente para resolver problemas que dejen ganancias (Díaz Barriga y Rigo; Orozco Fuentes; en Valle Flores, 2000).

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

La competencia está situada más allá de los conocimientos a través de la creación de un conjunto de disposiciones y esquemas que permiten movilizar dichos conocimientos en situación; son desafíos de primer orden en la formación y pueden responder a una exigencia social orientada a la adaptación de un mercado (Perrenoud, 2008).

Las competencias constituyen un concepto del discurso de la educación que, según Díaz Barriga (2006) y Tobón (2006), carece en gran medida de reflexión pedagógica, conceptual, epistemológica y filosófica, por lo que el concepto se acomoda a distintas intenciones comunicativas y propósitos gubernamentales; por ello, entre otros motivos, hay frecuentes confusiones en su empleo.

Rojas Moreno (en Valle Flores, 2000) y Perrenoud (2008) afirman que no existe una definición clara y unánime de las competencias; se han considerado como sistemas de acción complejos, procesos complejos, intervención eficaz, conjunto de comportamientos y habilidades, y capacidad o aptitud de movilizar recursos (Wiernet, en Rychen y Hersh, 2004; Zabala y Arnau, 2008).

La multiplicidad de concepciones en torno a las competencias las ha convertido en una especie de campo de batalla y blanco de severas críticas debido al reduccionismo en el que han hundido a los procesos educativos (Cázares y Cuevas, 2007); y, en la cada vez mayor cantidad de literatura dedicada al tema, se aprecia el desconocimiento de la problemática conceptual que le subyace, lo que provoca aplicaciones parciales del enfoque por competencias, que suelen generar orientaciones apresuradas e insuficientes para promover el cambio que se pretende en los documentos formales (Díaz Barriga, 2006).

Pluralidad del concepto de competencias

Al concepto de competencia se le asocia una diversidad de significados; etimológicamente, *competere* significa dirigirse con otros hacia algo, se refiere a la capacidad para concurrir, coincidir en la dirección, seguir en una trayectoria definida (Tobón, 2007; Escamilla, 2008); pero también puede significar conocimiento y responsabilidad (Weinert, en Rychen y Hersh, 2004).

Por otro lado, las palabras que el diccionario vincula con competencias son: capacidad, eficiencia, dominio y habilidad; también se les relaciona con hábito, sobre todo por la automaticidad de la conducta (Aróstegui, 2007; Perrenoud, 2008). En el sector educativo se han usado como: 1) funciones, correspondencia, atribución o ámbito de responsabilidad de una determinada entidad, institución o empresa; 2) capacidad o reconocimiento de legalidad para inspeccionar o administrar; 3) calidad de una determinada institución; 4) rivalidad, pugna o enfrentamiento empresarial o entre personas, en cuanto a ser mejor que los demás; 5) requisito para desempeñar un puesto de trabajo; 6) funciones laborales; y, 7) idoneidad o eficiencia en el sentido de tener la capacidad para hacer algo, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible (Tobón, 2006; Cázares y Cuevas, 2007; Escamilla, 2008).

Las competencias se han usado como sinónimo de aprendizaje, finalidades de aprendizaje o como un elemento del aprendizaje autónomo (Tobón, 2006); pero tienden más a emplearse como un saber-hacer eficaz (Díaz-Barriga y Rigo, en Valle Flores, 2000; Tobón, 2007). Aún cuando la noción de competencia asumida sea este saber-hacer, todavía hay dos acepciones: la competencia en el sentido estrecho de “saber ejecutar”, como hacer una resta; o como la capacidad de afrontar una situación nueva y compleja, movilizándolo varios saber-hacer, como aprender a diseñar modelos (Denyer y cols., 2007).

De Zubiría (2006), por su parte, plantea que en las definiciones de competencias se superponen por lo menos cuatro acepciones diferentes: la de desempeño comprensivo, la de acción mediada, la de conocimiento de carácter abstracto universal pero afectada por el contexto en el que se desenvuelve, y la de “un saber hacer en contexto”. La competencia es entonces definida “como un saber hacer en contexto”, “una actuación idónea en un contexto con sentido” o “como un conocimiento situado”

Es evidente que no hay acuerdo sobre el significado del término competencias ni es posible discernir, a partir de sus múltiples usos, una base teórica para una definición o clasificación; esto explica, por lo menos en parte, la tendencia de los autores a crear su propia definición para establecer objetivos, seleccionar contenidos, ubicarlos en determinadas situaciones y utilizar metodologías pertinentes; y a aferrarse a ella tratando de no distanciarse de su sentido (Weinert, en Rychen y Hersh, 2004; Díaz Barriga, 2006; Pep Alsina, en *Eufonía*, 2007; Perrenoud, 2008). Esta forma funcional de abordar la polisemia del término competencias, de utilidad para los autores, paradójicamente genera escepticismo entre la comunidad educativa (Pep Alsina, en *Eufonía*, 2007).

Algunas definiciones

Los autores incluidos en esta antología ofrecen su propia definición de competencias o, como resultado de la revisión realizada, un listado de éstas. A continuación se presentan, organizadas por complejidad, las que por su importancia o frecuencia de uso consideramos más representativas:

Conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo (Gallart y Jacinto, 1995, en Cano, 2005).

Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos; un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (Le Boterf, 2000, en Cano, 2005).

Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares (AQU, 2002, pág. 46, en Cano, 2005).

Capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad (Unidad Española de Eurydice-CIDE, 2002, en Zabala y Arnau, 2008)

Ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano (Montenegro, 2003, en Cázares y Cuevas, 2007)

Las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer; la consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no la reduce a un carácter meramente mecánico; el saber hacer posee, también, una dimensión de carácter teórico-comprensivo y una dimensión de carácter actitudinal (Escamilla, 2008).

Interacción reflexiva y funcional de saberes –cognitivos, procedimentales, actitudinales y metacognitivos– enmarcada en principios valorales, que genera evidencias articuladas y potencia actuaciones transferibles a distintos contextos, apoyadas en conocimiento situacional, identificados a través de evidencias transformadoras de la realidad (Cázares y Cuevas, 2007).

La competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos para hacer frente a un tipo de situaciones; los conocimientos, habilidades y actitudes no son en sí mismos competencias, pero se movilizan, integran y orquestan para atender una situación determinada única. La competencia pasa por operaciones mentales complejas, que permiten realizar una acción adaptada de manera rápida y eficaz a una situación (Perrenoud 2007 y 2008; también referida en Cano, 2005; Aróstegui, 2007; Bravo y Milos en Íber, 2007; Zabala y Arnau, 2008).

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrentará a lo largo de su vida. Supondrá una intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2008; también referida en Escamilla, 2008).

Desde un enfoque pragmático, las competencias se refieren a los prerrequisitos necesarios de los que dispone un individuo o un grupo con el fin de cumplir satisfactoriamente exigencias complejas; por lo general implican sistemas de acción complejos que abarcan no sólo conocimientos y habilidades, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar el conocimiento y las habilidades, así como emociones y actitudes adecuadas y la autorregulación efectiva de estas competencias (Weinert, en Rychen y Salganik, 2004; también referida en Escamilla, 2008; y en Zabala y Arnau, 2008).

Las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu recto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2006 y 2007).

Zabala y Arnau (2008) plantean que las distintas definiciones de competencias son abstractas y de carácter general, por lo que podrían servir para cualquier país y con múltiples enfoques. Todas ellas se corresponden con la idea de formación integral de la persona. Sin embargo, para poder ser consideradas instrumentos para la toma de decisiones educativas, señalan que es necesario ubicarlas y trasladarlas a las realidades concretas a las que se pretende que el alumno pueda llegar a enfrentarse.

También afirman que las competencias abstractas deben disponerse en función de tres ejes fundamentales: la idea de lo que debe ser uno mismo (el yo), la visión de la sociedad que se anhela y el papel que se otorga a la naturaleza; y con base en esto determinar:

- En qué y para qué ser competente en la dimensión social, lo que implica que la educación prepare a los alumnos para que progresen en los ideales de paz, libertad, equidad y justicia social.

- En qué y para qué ser competente en la dimensión interpersonal que implica la necesidad de promover una cultura de solidaridad, justicia, respeto hacia los demás y hacia sus diferencias que permita, a pesar de la crisis de valores y la ausencia de horizontes alentadores, conseguir que los alumnos se hagan responsables en su vida cotidiana, familiar, profesional, cultural y asociativa, y sean capaces de actuar y pensar incluso contracorriente.
- En qué y para qué ser competente en la dimensión personal, lo que obliga a la escuela a replantearse el tipo de competencias que debe fomentar considerando los adelantos en materia científica, tecnológica y de comunicación y las nuevas formas de actividad económica y social.
- En qué y para qué ser competente en la dimensión profesional establece que se requiere que el sistema escolar dé respuesta a la necesidad que tienen todos los ciudadanos de acceder al mundo del trabajo en las mejores condiciones posibles, no sólo preparando para un oficio en particular, sino facilitando la adquisición de las competencias que les permitan hacer frente a numerosas y variables situaciones. Además de que el profesional sepa hacer, también debe saber pensar, y para ello requiere un nivel de escolaridad elevado, y una actitud de formación permanente y de trabajo en equipo.

Con estos tres ejes fundamentales para la definición de las competencias generales, afirman Zabala y Arnau (2008) que debe avanzarse a la definición de las competencias específicas a lograr en el sistema escolar, las cuales han de incluir *qué es necesario saber* (contenidos conceptuales), *qué se debe saber hacer* (habilidades, contenidos procedimentales), y *cómo se debe ser* (las actitudes, los contenidos actitudinales).

Cázares y Cuevas (2007), quienes proponen la integración de cuatro saberes básicos en las competencias, coinciden con Zabala y Arnau (2008) en el saber por sí mismo, como conocimiento base que considera la comprensión; el saber hacer, como las habilidades basadas en conocimientos; y el saber ser, de carácter actitudinal; e incluyen el saber transferir, como posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas condiciones o transformarlas.

Elementos de las competencias

De la revisión de las diferentes definiciones de competencia, los distintos autores identifican dos, tres, cuatro o cinco elementos o características fundamentales, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Autor(es)	Elementos o características fundamentales
Díaz Barriga y Rigo (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Centrarse en el desempeño 2. Recuperar condiciones concretas de la situación en que dicho desempeño es relevante
Díaz Barriga (2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información 2. El desarrollo de una habilidad 3. La puesta en acción de estos componentes en una situación inédita
Barrón Tirado (2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información 2. Conocimiento 3. Habilidad 4. Actitud o valor
Cano (2005)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicabilidad 2. Se movilizan en un determinado contexto 3. Son flexibles 4. Suponen la capacidad de innovar 5. Se crean y recrean continuamente en la práctica profesional
Tobón (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se basan en el contexto 2. Se enfocan en la idoneidad 3. Tienen como eje la actuación 4. Buscan resolver problemas 5. Abordan el desempeño en su integridad

Parece haber acuerdo entre los autores en que las competencias requieren conocimiento, se centran en el desempeño, entran en acción en un contexto determinado para resolver problemas o atender situaciones inéditas y se enfocan en la idoneidad, esto es, deben ser actuaciones exitosas.

DIVERSOS ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS

Un elemento más de la complejidad de las competencias se hace evidente en la revisión de los distintos enfoques con que se han abordado; los cuales, de acuerdo con Pavié (en Íber, 2007), son:

- Enfoque Conductista (Estados Unidos). Las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados. *Se evalúa en función de la corrección en el proceso docente. Si no hay eficacia, es culpa del alumno.*
- Enfoque Funcionalista (Inglaterra). Competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el *resultado* del trabajo. *Se evalúa en función de los resultados de la práctica. Si no hay eficacia es culpa del inadecuado funcionamiento del proceso.*
- Enfoque Constructivista. La competencia consiste en la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento, aquí se concede importancia al *contexto* donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades. *Ni proceso ni producto se deciden previamente. Se evalúa totalmente en función de los resultados de la práctica, haciendo depender la eficiencia de las decisiones docentes. Si no hay eficiencia, es culpa del docente, que no ha definido correctamente el producto que buscaba.*
- Enfoque Holístico o integrado (Australia). Competente es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada (...) Conecta el enfoque de los atributos generales (funcionalista) con el contexto en el que éstos se ponen en juego (constructivista). *Cuando el sujeto se enfrenta con la realidad, puesto que dispone de esas competencias, su acción será eficaz y su producto positivo, sea cual sea el proceso seguido. Si no hay eficacia y/o eficiencia, la culpa estará muy repartida.*

Es evidente que el enfoque que se asuma determinará los actores responsables, las relaciones entre ellos, la concepción de educación y el producto de ésta y, por tanto, la planeación para conseguir dicho producto.

Por otro lado, el concepto de competencia clave no es menos vago o ambiguo que el de competencia. El término por lo general se refiere a competencias multifuncionales y transdisciplinarias útiles para lograr muchas metas importantes, para dominar distintas tareas y para actuar en situaciones desconocidas (Weinert, en Rychen y Salganik, 2004). En el marco de referencia europeo se justifica su selección desde la perspectiva de la necesidad de educar a los niños y jóvenes para aprender a vivir, para la realización personal, inclusión social y empleo en una sociedad del conocimiento en la que serán “herramientas de referencia” y permitirán a los alumnos un conocimiento, desenvolvimiento, ajuste y adaptación más eficaz en los entornos familiares, sociales y académicos (Martín y Puig, 2007; Escamilla, 2008); en los años recientes se han sugerido más de 650 diferentes competencias clave (Weinert, en Rychen y Salganik, 2004).

Puede apreciarse que no hay concepto o definición única que satisfaga a los estudiosos o interesados en el uso de las competencias, por lo que los mismos autores proponen elaborar la propia definición en atención a sus propósitos, y ceñirse a ella para garantizar, en la medida de lo posible, el logro de éstos (Perrenoud, 2008). Así, en distintos ámbitos y para atender necesidades específicas, el término competencia se ha particularizado.

En el escenario de la lingüística aparecen las nociones de competencia lingüística y competencia comunicativa que destacan un conocimiento que se evidencia en desempeños o actuaciones lingüísticas en contextos específicos que permiten entender y hacerse entender (De Zubiría, 2006; Díaz-Barriga, 2006; Tobón, 2007); en el ámbito laboral, el concepto de competencias surgió como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad; en la psicología cognitiva se propuso el término competencias cognitivas para referirse a los procesos mediante los cuales se analiza la información acorde con las demandas del entorno, y se ponen en acción esquemas cognitivos, técnicas y estrategias, lo cual permite al ser humano conocer, percibir, explicar, comprender e interpretar la realidad. En disciplinas como filosofía, sociología, ciencia política y economía se interpretan las competencias como un sistema especializado de habilidades y capacidades necesarias o suficientes para alcanzar metas específicas, y se aplican tanto a disposiciones individuales como a la distribución de éstas dentro de un grupo social o una institución (Weinert, en Rychen y Salganik, 2004; Tobón, 2007).

Los autores que revisan las competencias en el terreno laboral afirman que éstas tienen como finalidad la realización de tareas eficaces y excelentes, relacionadas con las especificaciones de una ocupación o desempeño profesional claramente definido en un contexto de aplicación, e implican una puesta en práctica de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008); que se crean durante la formación, pero también como resultado de la experiencia en situaciones de trabajo diferentes (Perrenoud, 2007); que exigen conocimientos razonados y debe enfatizarse el componente aplicativo y el carácter contextualizador, y que no existe competencia completa si no está acompañada por cualidades y capacidad para ejecutar decisiones (Cano, 2005).

En cuanto a la competencia docente, abordada como un tipo particular de competencias profesionales, Cano (2005) considera que los docentes, además de las competencias académicas, deben tener una serie de competencias transversales que organiza en tres tipos: interpersonales, cognitivas e instrumentales. Por su parte, Pavié (en Íber, 2007) afirma que es una característica de quienes ejecutan bien. Por esto, las competencias docentes no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que definen la formación inicial del docente, y se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional. Perrenoud (2007), por su parte, comenta que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas a resolver en la práctica.

Por lo que toca a la competencia educativa, sólo Argudin (2005) ofrece una definición particular: *“conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea”* (pág. 15) que, sin embargo, no tiene atributos que la distinguan de otras definiciones generales de competencias.

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Así como el concepto de competencias responde a los intereses de sus autores y presenta diversidad tanto en su definición como en su complejidad y alcance; las clasificaciones de competencias también están en función de la noción y propósito de sus autores. En algunos

de los textos incluidos en esta antología se presentan diversas clasificaciones; unas, son el resultado de la revisión de la literatura sobre el tema; otras, corresponden a las propuestas de los propios autores.

Díaz Barriga (2006) ofrece cinco clasificaciones de competencias usadas en el ámbito de la educación y, en particular, en planes y programas de estudio, que atienden propósitos específicos y tiene dificultades particulares:

- Genéricas: competencias para la vida y competencias académicas.
- Desde el currículo: competencias disciplinares y competencias transversales.
- Desde la formación profesional: competencias complejas o profesionales, competencias derivadas y subcompetencias o competencias genéricas.
- Desde el desempeño profesional: competencias básicas, competencias iniciales y competencias avanzadas.
- A partir del nivel de dominio de aptitudes y habilidades: competencias umbral y competencias diferenciadoras.

Tobón (2007) también presenta las competencias diferenciadoras y competencias de umbral; e incluye además las competencias clave o esenciales de una organización; las laborales y profesionales; las técnicas, participativas y personales; y las competencias básicas, genéricas y específicas.

La descripción que Tobón hace de las competencias genéricas es diferente de la que se encuentra en otros documentos, donde le asignan este nombre a las que este autor denomina competencias básicas.

Pep Alina (en Eufonía, 2007) y Escamilla (2008) refieren las clasificaciones de competencias básicas empleadas para primaria y secundaria obligatoria por el Parlamento y Consejo europeos y en España (LOE); comentan que están muy relacionadas, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Competencias básicas para educación obligatoria del Parlamento y Consejo europeos	Competencias básicas para primaria y secundaria (LOE) en España
1. Comunicación en lengua materna	1) comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras	
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	2) matemática
4. Competencia digital	3) conocimiento e interacción con el mundo físico
5. Aprender a aprender	4) tratamiento de la información y digital
6. Competencias interpersonales y cívicas	7) aprender a aprender
7. Espíritu emprendedor	5) social y ciudadana
8. Expresión cultural	8) autonomía e iniciativa personal
	6) cultural y artística

En lo que corresponde a competencias docentes, Cano (2005) menciona las más reiteradas en la literatura: 1) la capacidad para planificar y organizar el propio trabajo; 2) la competencia comunicativa; 3) la capacidad de trabajar en equipo; 4) las habilidades interpersonales para la resolución de conflictos; 5) la capacidad de usar significativamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; 6) el autoconcepto, y 7) la autoevaluación del propio trabajo como vía para la mejora (págs. 40-41). Por su parte, Perrenoud (2007) considera diez familias que incluyen 44 competencias: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2) gestionar la progresión de los aprendizajes; 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; 5) trabajar en equipo; 6) participar en la gestión de la escuela; 7) informar e implicar a los padres; 8) utilizar

las nuevas tecnologías; 9) afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y 10) organizar la propia formación continua.

Como en el caso de las competencias básicas para educación obligatoria, en la percepción de las competencias docentes esenciales también hay acuerdo, particularmente en lo que corresponde a la planificación, al trabajo en equipo y al empleo de las TIC.

Competencias Clave

En cuanto a las competencias clave no existe una concordancia similar, pues dependiendo de la perspectiva con que se aborda la definición y selección de dichas competencias se proponen diversas clasificaciones.

En el proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2004), desde la perspectiva de la filosofía, Canto-Sperber y Dupuy consideran cinco competencias clave necesarias para una buena vida: 1) competencias para enfrentar la complejidad, 2) competencias perceptivas, 3) competencias normativas, 4) competencias cooperativas y 5) competencias narrativas. Con una visión psicológica, Haste propone cinco competencias clave: 1) competencia tecnológica, 2) cómo tratar con la ambigüedad y la diversidad, 3) cómo encontrar vínculos que sostengan a la comunidad, 4) manejo de la motivación, la emoción y el deseo, y 5) actuación y responsabilidad.

Desde el punto de vista de sociológico, Perrenoud plantea ocho “competencias con el fin de no estar a la merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros actores: 1) Poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo. 2) Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias. 3) Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral. 4) Poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido. 5) Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva. 6) Poder manejar y resolver conflictos. 7) Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas. 8) Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales” (págs. 230-231).

En este mismo texto, a partir del análisis de resultados de diversos estudios empíricos que se enfocan en la economía que existe y en las operaciones de los mercados, los vínculos entre las empresas y las instituciones educativas, la medida en la que se regulan los mercados de una nación y la distribución nacional de los ingresos según los regula el Estado, Levy y Murnane presentan cinco competencias clave: 1) habilidades básicas de lectura y matemáticas; 2) capacidad de comunicarse efectivamente, tanto de manera oral como escrita; 3) capacidad de trabajar de manera productiva en grupos; 4) “inteligencia emocional”, incluyendo la capacidad de relacionarse con las demás personas; y 5) familiaridad con la computadora.

Por último, las coordinadoras del proyecto DeSeCo concluyen que la definición y selección de competencias dependen de premisas normativas implícitas relativas al individuo y a la sociedad, y estas suposiciones a veces son controversiales y debatibles. Definir y seleccionar un conjunto importante y legítimo de competencias clave que se puedan evaluar, requiere un intercambio continuo de ideas entre académicos y representantes de la política y la práctica (Rychen y Hersh, 2004).

PERTINENCIA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS PARA LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

En general, los intentos para implantar el enfoque por competencias se han realizado en los ámbitos de educación básica: primaria y secundaria (Denyer y cols., 2007; Martín y Puig, 2007; Escamilla, 2008; Perrenoud, 2008); formación de profesionales; y preparación para el trabajo, tanto a nivel técnico como profesional (Barrón Tirado, en Valle Flores, 2000; Argudín, 2005; Tobón, 2006 y 2007; Perrenoud, 2007).

La evolución del sistema educativo hacia el desarrollo de competencias es difícil porque exige transformaciones importantes en muchos campos: los programas, la didáctica, la evaluación, el funcionamiento de las clases, etcétera (Perrenoud, 2008).

Denyer y cols. (2007) consideran que la aplicación de las competencias sólo podrá ser benéfica, si los maestros cuentan con la garantía de estabilidad de las opciones planteadas por el Estado y a condición de: a) que se tengan siempre los medios más elementales de material didáctico y de formación; b) que las autoridades políticas y administrativas estén conscientes del esfuerzo inmenso que exigen a los docentes; y, c) que reconozcan que el trabajo docente se realiza en condiciones desfavorables como falta de recursos, pobreza de las formaciones previas, aulas sobrepobladas, excesiva rapidez de la aplicación de la reforma y desinterés de la sociedad en el ámbito escolar.

También mencionan que es esencial que se comprenda que el enfoque por competencias exigen una transposición didáctica al revés: en lugar de ir del conocimiento erudito hacia el medio social, donde el profesor selecciona los conocimientos, los simplifica y los programa, bajo el contexto de una pedagogía tradicional transmisora; debe invertirse el esquema: el punto de partida de la reflexión didáctica se coloca del lado de las situaciones de movilización y los objetivos se describen como tareas que el alumno puede enfrentar, partiendo del medio social, hacia el conocimiento erudito, pasando por el conocimiento enseñado/aprendido y el conocimiento que se va a enseñar. Por tanto, el diseño curricular y la planeación didáctica deben atender esta condición.

Bajo los términos de diseño curricular, Cázares y Cuevas (2007) señalan que el enfoque por competencias requiere del constructivismo como paradigma y del diseño por proyectos. Así, el desarrollo de las competencias se articula con proyectos de carácter transversal a través de una metodología constructivista. De esta manera, las competencias llevan a pensar en currículos transdisciplinarios, debido a que el énfasis recae en la manera en que las disciplinas interactúan para favorecer el desarrollo de desempeños. Competencias, proyectos transversales y constructivismo pueden ser muy buenos aliados para generar aprendizajes significativos y extrapolables más allá de los muros escolares.

No obstante, integrar en la planeación un enfoque basado en competencias con teorías de aprendizaje con perspectiva constructivista y desarrollo de habilidades de pensamiento, puede generar dos problemas: carecer de referentes precisos para realizar la planeación y no tener claridad respecto de los requisitos mínimos para la ejecución de este enfoque. Una planeación eficaz por competencias hace necesario determinar cuáles son las competencias esperadas y las evidencias sobre las cuales se reflejarán los logros obtenidos.

Zabala y Arnau (2008) afirman que para lograr que los alumnos aprendan contenidos procedimentales, saber-hacer, es necesario que puedan atribuir sentido y significado a las distintas actividades que realizan y esto sólo puede ocurrir cuando se llevan a cabo en contextos reales utilizando objetos de conocimiento. Si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados (Perrenoud, 2008).

Al considerar la evaluación como uno de los principales problemas de las competencias, Weinert (en Rychen y Salganik, 2004) señala que la mayoría de las definiciones de competencia se centran en el individuo y no consideran los contextos ecológico, social y específico de la tarea, en medio de los cuales ocurre el desempeño. Un nivel de habilidad es una característica no sólo de una persona, sino también de un contexto. Debido a que las variaciones sistemáticas de los contextos de evaluación no son posibles o son extremadamente limitadas, encontrar un procedimiento de medición adecuado no sólo es un problema técnico, sino también una precondition científica para la medición de competencias interindividuales e interinstitucionales comparables en indicadores de desempeño válidos.

Perrenoud (2008), por su parte, afirma que si el enfoque por competencias no cambia los procesos de evaluación, lo que se evalúa y como se evalúa, existen muy pocas oportunidades de “tener estabilidad”. Una idea importante es que es imposible evaluar las competencias de manera estandarizada, es necesario eliminar las pruebas clásicas como paradigmas evaluativos. Las competencias deben evaluarse de acuerdo con situaciones que, según el caso, hacen que unos sean más activos que otros, puesto que no todos hacen la misma cosa en el mismo tiempo.

Otra dificultad para implementar el enfoque por competencias se relaciona con las inconsistencias tanto intra- como entre niveles de estudio; es decir, en un nivel particular, unos son los planteamientos de la propuesta y otra la forma en que se hace la reforma educativa y, en distintos niveles de estudio, las mismas competencias aparentemente hacen referencia a diferentes grados de generalidad o inclusión, tal es el caso de las competencias genéricas (Díaz Barriga, 2006).

En lo que respecta a la puesta en marcha de las competencias clave, Kegan (en Rychen y Salganik, 2004) considera que los sujetos requieren una acción o autonomía mental (autoridad interna) que, de acuerdo con los resultados de los estudios sobre el tema, la mayoría de los sujetos mayores de 20 años (58%), no parece haber desarrollado completamente. Esto es, “más del 50% de los adultos, incluso en situación ventajosa, pueden aun no estar preparados para poner en funcionamiento de manera exitosa las competencias sugeridas como necesarias para los adultos en el siglo XXI” (pág. 345); y concluye afirmando que “la brecha entre las demandas mentales implícitas en nuestras competencias sugeridas y las capacidades mentales del ‘alumno’ en realidad ofrece unas bases intelectuales hasta el momento inexistentes para los fines del adulto o para la educación durante toda la vida que sea tan fuerte como las bases que existen para la educación de los niños –es decir, la educación no sólo para adquirir habilidades o para aumentar nuestro acervo de conocimientos, sino también para el desarrollo, para la transformación–” (pág. 346).

DIFICULTADES PARA LA ADOPCIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Tobón (2006) afirma que existen tres dificultades importantes asociadas al uso del concepto de competencias: 1) incoherencias en las definiciones y falta de claridad y consistencia de su empleo en los diferentes documentos oficiales, porque se ha tendido a justificar el empleo del término competencias asumiéndolo como un concepto desarrollado en educación a partir de los aportes de diversas disciplinas, pero éste se usa con una significación muy distinta a como se hace en esos campos, lo que ha llevado a la ausencia de una teoría explícita y rigurosa que fundamente su uso; 2) incoherencias conceptuales y disciplinares porque el concepto de competencias no se usa siguiendo la lógica del contexto disciplinar, sino la lógica de la calidad en un contexto político, en el cual lo más importante es servir a las intenciones comunicativas de éste, independientemente de las posibilidades y limitaciones

que establecen los enfoques teóricos específicos; y, 3) vacío de conocimiento, porque aunque el concepto de competencias se use en otro contexto para finalidades muy diferentes a las establecidas en los diversos enfoques disciplinares, se recurre frecuentemente a éstos con el fin de legitimar su empleo en el ámbito académico. El éxito de esta “legitimación” se aprecia en la incorporación del concepto de competencias en los proyectos educativos institucionales de la mayoría de las universidades de Colombia.

CONCLUSIONES

La aplicación del enfoque por competencias provoca tensiones en los países en desarrollo y en las universidades públicas al hacer jugar sus valores y sus usos. Barrón Tirado (en Valle Flores, 2000) advierte lo difícil que resulta comprender que el ideal educativo de finales del siglo XX sea atender las necesidades y demandas generadas en el ámbito del trabajo y las empresas, dejando de lado la justicia social. Por su parte, otros autores señalan que no se puede seguir creyendo en un sentido unívoco del saber y que la formación universitaria debe concebirse como la capacidad de pensar la realidad social a partir de los intereses más locales, sin perder de vista los valores vigentes de la universidad, como su carácter público y un compromiso comunitario (Orozco Fuentes, en Valle Flores, 2000).

Por su parte, Díaz Barriga (2006) afirma que “el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen” (pág. 35). Ante este nuevo paradigma pedagógico, mencionan Denyer y cols. (2007), es urgente evaluar las condiciones que van a determinar el porvenir de la reforma, pues la precipitación de su aplicación, la falta de fundamento conceptual y de apoyo pedagógico, aunado con la falta de preparación de los docentes, podría desalentar el éxito de su aplicación en el corto plazo.

Osadón y Ayala (en Íber, 2007) consideran que “una enseñanza que opte por el enfoque en competencias habrá de tener cuidado con diversificar antes que estandarizar los desempeños de los estudiantes [...] Ello también implica un cuidado especial respecto de si la situación está centrada finalmente en la evaluación del dominio de capacidades o si está concentrada en el dominio del tema mismo de la situación, lo que hace pensar que un equilibrio entre ambos aspectos debe ser considerado [...] El aprendizaje obtenido por el adolescente debe ser visto no sólo como destreza en el dominio de la información, sino como capacidad de discernimiento, dando cabida a múltiples enfoques interpretativos” (pág. 80).

Como se concibe en la actualidad, la formación basada en competencias corre el riesgo de que todo nuevo conocimiento, valor, actitud o destreza que en un momento determinado tome el carácter de valioso para la sociedad, se convierta en una nueva competencia, y, por tanto, en una nueva demanda para el sistema educativo, lo cual puede llevar a una crisis ya que actualmente el currículo de todos los niveles está sobrecargado de una gran cantidad de contenidos e información; debe haber claridad en las metas institucionales de los centros educativos, calidad en la dirección, planes y programas vinculados con las demandas de la sociedad y con el desarrollo de habilidades básicas (De Zubiría-Samper, 2006). Es urgente establecer límites frente a la formación de competencias en las instituciones educativas, para que la familia, los medios de comunicación, la comunidad y las empresas asuman también su responsabilidad en este asunto (Tobón, 2007)

Ante esta perspectiva, ¿por qué cambiar a un enfoque basado en competencias?, ¿qué ventajas ofrece? Algunas razones podrían ser: necesidad de renovación de la docencia, desarrollo de una planeación basada en fines prácticos, empleo de temas integradores, inclusión de un enfoque constructivista en el diseño curricular, incorporación de nuevas experiencias de aprendizaje, y pensar en la planeación-acción con base en el desarrollo de experiencias significativas, entre otras (Cázares y Cuevas, 2007). Sin embargo, es imperativo entender este trabajo como un esfuerzo continuo que implica la conceptualización de las competencias, el desarrollo de parámetros de definición y de indicadores y estrategias de evaluación que no sólo se enfoquen en las competencias y en sus componentes, sino que también tomen en cuenta los diversos factores que hay detrás de la definición de competencias y de competencias clave: los conceptos de una vida exitosa y la calidad de la sociedad, los factores socioeconómicos y culturales, etcétera. Debe reconocerse en todos estos esfuerzos que muchos de los factores clave son intangibles y no se pueden medir ni comparar fácilmente, por lo menos no con los medios de los que se dispone en la actualidad y se dispondrá en un futuro cercano (Rychen y Salganik, 2004).

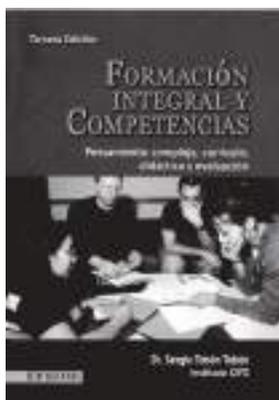
Si como se plantea en el discurso relacionado con la formación basada en competencias, es posible que en la escuela también se vea directamente el uso y la utilidad de lo que se ha aprendido, que no se remplace la práctica por el discurso y que no se atomice el conocimiento haciéndole perder sentido, es necesario que se defina claramente el concepto de competencias, que se ubiquen los modelos teóricos o pedagógicos que las sustentan y que se discuta sobre las competencias clave y específicas que es conveniente promover con el currículo escolar.

La identificación de las competencias necesarias no es algo absoluto; cualquier lista de competencias será discutible pues las competencias de hoy no son las de mañana y, además, no es relevante cómo o dónde se adquieren, puede ser en la escuela, el trabajo o por cuenta propia (Rychen y Hersh, 2004).

La creencia de que las competencias se pueden identificar sin que esto tenga implicaciones para el proceso de aprendizaje es falsa. Cuando hacemos alguna afirmación acerca de las competencias, también estamos haciéndola respecto del tipo de currículo que deseamos. No podemos suponer que la especificación de las competencias no tiene implicaciones en él. Estas implicaciones son inevitables (Coll y Martín, 2006; Pavié, en *Íber*, 2007).

Las competencias y los resultados no pueden servir como guía para el currículo exclusivamente. La educación, particularmente la superior, debe desarrollar capacidades críticas. Las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros. Si finalmente es cierto que los intereses del mundo corporativo y los del ámbito académico pueden convivir unos con otros y con los requerimientos del mundo de la vida, esos intereses no podrán ser expresados a través de un lenguaje de competencias y resultados (Barnett, 1994).

PARA SABER MÁS SOBRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS



Tobón, T.S. (2010). *Formación Integral y Competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 3ª ed. Bogotá: ECOE, 328 pp.

CONTENIDO

Prologo/ Introducción a la primera edición/ Introducción a la segunda edición/ Introducción a la tercera edición/ La formación humana integral y las competencias: El enfoque socioformativo/ Desarrollo histórico del concepto de competencias/ El concepto de competencias. Una perspectiva socioformativa/ Orientaciones generales para el diseño sistemático-complejo del currículo/ Proyectos formativos: Metodología general/ Movilización de saberes y práctica metacognitiva/ Docencia metacognitiva y competencias del profesorado/ De la evaluación a la valoración de las competencias



Tobón, T.S., Pimienta, P.J. y García, F.J.A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, 201 pp.

CONTENIDO

Presentación/ Acerca de los autores/ El modelo de competencias: Cambios en la didáctica y la evaluación desde la socioformación/ Bases teóricas y filosóficas de la formación de las competencias/ Secuencias didácticas: Metodología general de aprendizaje y evaluación/ La evaluación de las competencias como proceso de la valoración/ El empleo del portafolio en la evaluación de las competencias/ Metodología de proyectos formativos/ Competencias docentes y formación: La investigación acción-educativa como estrategia de cambio.



Gimeno San cristán, J., (comp.), Pérez Gómez, A.I., Martínez, J.B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez J.M. (2009). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, 2ª. ed. Madrid: Morata, 233 pp.

CONTENIDO

Introducción/ Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación/ ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción/ La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos/ Obviando el debate sobre la cultura en el Sistema Educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos/ La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad/ Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias.



Pozo, J.I. y Pérez E.M.P. (coords.). (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata, 231 pp.

CONTENIDO

Cambian nuestras formas de enseñar y aprender/ Primera parte. Aprender para comprender y resolver problemas/ Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje/ Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje/ Segunda parte. Aprender a encontrar y seleccionar información: De Google a la toma de apuntes/ Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva/ Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?/ Aprender con imágenes e información gráfica/ Aprender a pensar y a argumentar/ Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales/ Aprender a cooperar: del grupo al equipo/ Tercera parte. Nuevas formas de enseñar/ Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente.



Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". En *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. Revista *Aula de Innovación Educativa*. Número 161, págs. 34-39. URL: www.tareasdeeducacion.es/ComBas/Actividad_1/11.01._C._Coll_Algo_mas_que_una_moda.pdf [Consulta: 03/03/11].



Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencias para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial, 172 pp.

CONTENIDO

Introducción/ ¿Qué entendemos por "aprender a aprender"?/ La competencia para aprender a aprender en el currículum de la LOE/ Aprender a aprender en las aulas/ Prácticas de enseñanza y aprendizaje para Aprender a aprender/ Lecturas de interés/ Bibliografía/ Anexo. Análisis de la presencia de aprender a aprender en las enseñanzas mínimas.



Zabalza, M.A. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Madrid: Narcea, 229 pp.

CONTENIDO

Prólogo a la segunda edición/ Introducción/ El currículo formativo en la Universidad/ La enseñanza universitaria/ Calidad de la docencia universitaria. Propuesta práctica para la mejora de las clases/ Bibliografía.



Camacho, S.R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: formación integral de individuos*. México: ST Editorial, 169 pp.

CONTENIDO

Las capacidades humanas/ Competencias/ Competencias en la educación/ Competencias en la educación básica/ Competencias en la educación media superior/ Competencias en la educación superior/ Anexo/ Fuentes consultadas.



Camacho, S.R. (2007). *¡Manos arriba! El proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: ST Editorial, 231pp.

CONTENIDO

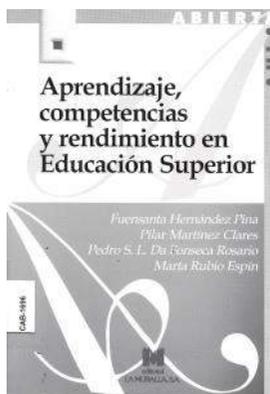
Todo cambia y está interconectado/ Paradigma del aprendizaje/ Formas diferentes de aprendizaje/ Inteligencia emocional en el aula/ Mi planeación didáctica/ Mis estrategias de enseñanza/ Mis estrategias de aprendizaje/ Mis estrategias de evaluación/ Fuentes consultadas.



Camacho, S.R. (2010). *¡Aprobado! Planeación, Operación y evaluación de competencias del estudiante*. México: ST Editorial, 231 pp.

CONTENIDO

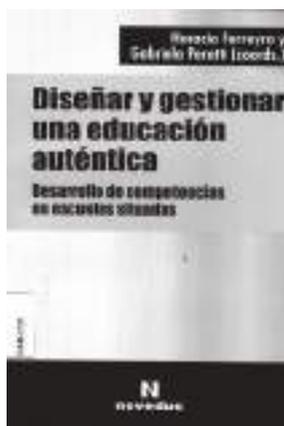
Presentación/ Introducción/ El individuo/ La planeación didáctica por competencias/ La situación didáctica/ provocadora/ La secuencia didáctica/ La evaluación por competencias/ Anexo: Planeación, operación y evaluación por competencias en el aula/ Fuentes consultadas.



Hernández, P.F., Martínez, C.P., Da Fonseca, R.P.S.L. y Rubio, E.M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla, 135 pp. Colección Aula Abierta.

CONTENIDO

Introducción/ Los enfoques de aprendizaje: Una revisión del estado de la cuestión/ Desarrollo de competencias: hacia la calidad de la Educación Superior/ La evidencia en los resultados del aprendizaje. Evaluación de la complejidad estructural: "La taxonomía SOLO"/ Presentación de una síntesis de los resultados de investigación derivados de un estudio sobre enfoques y resultados del aprendizaje/ Sumario y conclusiones/ Bibliografía.



Ferreyra, H. y Peretti, G. (2006). *Diseñar y gestionar una educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 160 pp.

CONTENIDO

Introducción/ La educación: Una alternativa para el cambio y la promoción humana/ Competencias prioritarias en la Sociedad del Conocimiento/ Hacia una nueva educación con sentido auténtico/ Recreando experiencias/ Conclusión/ Bibliografía y sitios de internet sugeridos

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior
DeSeCo	Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (Proyecto)
EMS	Educación Media Superior
GATT	Acuerdo General de Aranceles, Tarifas y Comercio
IEA	International Association for Educational Achievement
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación (España)
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económico
PISA	Programme for International Student Assessment, de la OCDE
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SNB	Sistema Nacional del Bachillerato
TLC	Tratado de Libre Comercio para América del Norte
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura

**COMPENDIO DE RESEÑAS EN APOYO A LA DOCENCIA VOL. II
NUEVAS TENDENCIAS DE LA EDUCACION
ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

Editado por el Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM

*se terminó de imprimir en Marzo 2011
por Varela Impresión y Diseño
Calle 7 No. 7 Col. Espartaco
México, D.F. 04870*

El tiraje consta de 500 Ejemplares

*El cuidado de la edición e impresión estuvo a cargo de:
Elvira Ambríz Vázquez y Jesús A. Varela Cisneros*