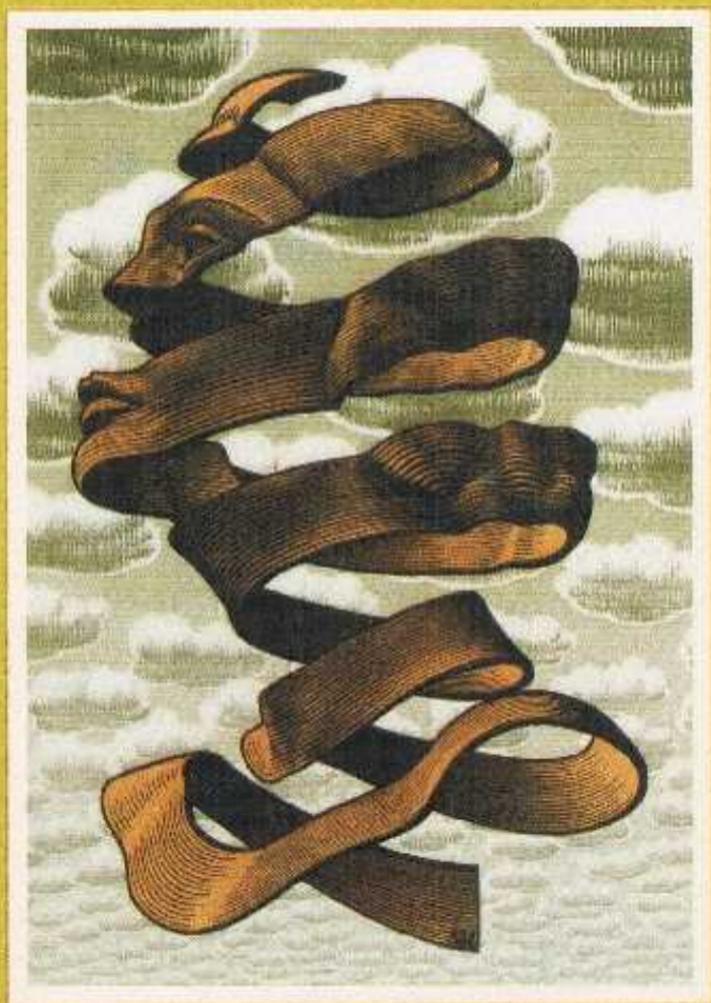


COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

REFLEXIONES Y PROPUESTAS



COLEGIO DE PROFESORES
DIVISIÓN ACADÉMICA CHALCO DEL ISCEEM

Varios Autores.
Competencias en educación
Reflexiones y propuestas.
Ensayo. l. t.

GERARDO MENESES DÍAZ
Responsable de Edición

ISRAEL MIRANDA
Diseño de portada y formación tipográfica

Primera edición marzo de 2011
© Colegio de Profesores
División Académica Chalco del ISCEEM



Av. Circunvalación Lt. 47, Mz. 21.
Col. Pueblo de Sta. Ma. Aztahuacán.
Del. Iztapalapa. C.P. 09500. México D.F.
Tel/Fax: 5691 6885
Móvil: 044 55 3999 4121
pcplaneador@hotmail.com
start-pro@hotmail.com

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ÍNDICE

Presentación	9
La educación basada en competencias (EBC): Un espacio para la reflexión	13
PABLO FLORES DEL ROSARIO YOLANDA GARCÍA PAVÓN NORMA MONTOYA PÉREZ LAURA ÁLVAREZ MANILLA DE LA PEÑA	
La educación basada en competencias: Entre la performatividad y creatividad del trabajo en las aulas	27
IRINEO MIRELES ORTEGA FLORENCIA PATRICIA ORTEGA CORTEZ	
De la educación basada en competencias a las competencias basadas en la formación	43
GERARDO MENESES DÍAZ VERÓNICA MATA GARCÍA	
Las competencias: más allá de la eficacia, la conducta verificable y la estandarización	57
JOSÉ ANTONIO RAZO NAVARRO	
Habilidades intelectuales: Una base para la formación de competencias	69
RAFAEL ANDRADE ESPARZA LÍZBETH SÁNCHEZ GONZÁLEZ	
¿Abandona la SEP el enfoque de competencias en la enseñanza de la lectura?	83
GILBERTO ARANDA	

De la evaluación docente a la evaluación Docente basada en competencias.....	91
JOSÉ MIGUEL NAVA VITE	
Evaluación, educación y competencias profesionales	103
JORGE MARIO FLORES OSORIO	
Familia, valores y educación en competencias ante los reclamos de una sociedad incierta y cambiante	115
JAVIER NARANJO VELÁZQUEZ	
JEIMY VANESSA GARCÍA CADENA	

PRESENTACIÓN

Para algunos sólo son una moda, un expansivo contagio más peligroso que el virus de la influenza; para otros, la panacea frente al rezago de nuestra realidad educativa. Para muchos, no producen sino una enorme confusión; para otros tantos son una propuesta innovadora llamada a transformar la realidad educativa de nuestras instituciones escolares. Unos las satanizan como herramientas del capitalismo veloz, fase superior del neoliberalismo; otros las miran con metacognitivo amor: son el aterrizaje que hacía falta para, ¡al fin!, lograr aprendizajes significativos o, *superar el enciclopedismo* que arrastramos desde hace siglos.

Para algunos son la clave del éxito, independientemente sin ningún ideario pedagógico. Otras miradas dicen: No, no tienen un ideario pedagógico, *son* un ideario pedagógico, por cierto, impuesto, performativo y con el ilusionismo de un prestidigitador, embaucador, persuasivo. Hay quienes afirman que son una de las más promisorias posibilidades para triunfar en la compleja realidad de la sociedad del conocimiento; pero, también hay quienes las acusan de ser nuevos mecanismos de control y de exclusión social, desde los cuales lo educativo queda reducido a los cánones del utilitarista productivismo empresarial.

¿De qué estamos hablando? De las competencias en educación, de la educación basada en competencias; *estelares palabras* que, como decía César Carrizales, provocan falsos consensos y parecen estar entre la gloria y el infierno; en medio del forcejeo entre fans apologistas que elaboran loas y panegíricos a las competencias, y detractores que intentan desmontar el poder y la retórica de los discursos desde los que se aplaude o se persuade, con sofismas, de la “dulce belleza” e incluso emotividad, de las competencias en educación.

No son una moda: ya duraron bastante y su presencia aumenta día con día. Más aún, las han convertido en lineamientos de acción, en políticas; en el sustrato (un tanto difuso en lo que a sustentos se refiere) de decisiones de política educativa, de reformas en todos los niveles del sistema escolar, desde preescolar a educación superior. Pero así como hay esfuerzos de respetable seriedad, preocupados por perfilar propuestas coherentes y eficaces, también existen usos ideológicos y controversiales de las competencias en educación, devenidos de las exigencias de organismos internacionales, a partir de las

cuales la educación formal es transfigurada a una serie de procesos evaluables en términos de rendimiento, sí; pero de rendimiento de cuentas, en términos de costo-beneficio. Se asiste, entonces, a una serie de intrincada situaciones que hacen del tema de las competencias en educación y de las prácticas que de éstas se derivan, cuestiones complejas y laberínticas, en las que se debaten perspectivas diversas y actúan múltiples mediaciones (políticas, epistémicas, socioculturales, institucionales, pedagógicas, psicológicas, cognitivas, etc.), que se traducen en inquietud, confusión, sospecha, dogmatismo, descolocación y hasta angustia en quienes se dedican a educar; sobre todo en aquellos que de pronto son alcanzados por reformas que les cambian, sin consultarlos ni formarlos o capacitarlos al respecto, de un modo de trabajo académico a otro que, no sólo, no conocen a fondo, sino del que además deberán convencerse a corto plazo y bajo el que tendrán que trabajar y desde el cual serán evaluados.

Frente a todo lo anterior, una cosa queda clara: se requiere pensar las competencias en educación, reflexionarlas y elaborar propuestas; y, sí ya se han visitado críticamente, revisitarlas, como sugiere Sandra Nicastro a propósito de volver a posar la mirada en la escuela.

El libro que aquí se presenta es un esfuerzo por contribuir al debate y a la generación en rededor de la educación basada en competencias, del peso de las competencias en educación, algunas de sus virtudes, algunos de sus puntos problemáticos. Sus autores lo intentan después de haber pactado que es necesario abonar argumentos, realizar críticas, tensar y proponer ideas a esta realidad que está aquí, impuesta o no. Es una obra colectiva, que asume el reto de aportar textos nacionales sobre el tema, las miradas desde las que está construido son abiertas y tocan tanto dimensiones amplias, como aspectos de la práctica concreta y específica del educar desde las competencias. Son trabajos construidos desde el rigor de la investigación y desde la reflexión que resulta de confrontar teoría, pensamiento y praxis, de la experiencia de años de trabajo en la tarea de formación de docentes, profesionales e investigadores de la educación.

Un primer trabajo parte de la generalidad de discutir la propuesta de EBC, desde su amplitud, el contexto que las acoge, y cierra apelando a la teoría de la argumentación como posibilidad para darles cuerpo. Un segundo artículo examina la tensión que acaece entre lo performativo de ciertas propuestas de EBC y la creatividad en las aulas; los autores exponen una mirada holística frente a la dialéctica entre el eficientismo y la creatividad y, a partir de ello ponderan la necesidad de una educación integral, no reduccionista. El tercer ensayo propone deconstruir el poder discursivo de la legitimación que supone la idea de *educación basada en competencias*, para que sea subvertida en una ecuación con otra direccionalidad, la de las

competencias basadas en la formación; no partir del proceso de acción (*pragma*), sino del cultivo del ser o la asimilación crítica y subjetiva de la cultura (*Bildung*). Un cuarto documento realiza un acercamiento epistémico a las formas de traducción de las competencias, especialmente las que fincan su proceder en el conductismo o en teorías que como las de medición y estandarización son de corto alcance.

Un segundo bloque de trabajos apunta hacia cuestiones mayormente centradas en prácticas y propuestas tanto de sentido como de acción. Así, el quinto texto realiza un rescate de las habilidades intelectuales como basamento para las competencias, evitando que las competencias no sean concebidas como procesos complejos ni al margen de operaciones del entendimiento múltiple y abierto del mundo. El sexto trabajo lanza una pregunta sumamente atractiva, acerca de si la máxima instancia reguladora de la educación formal en nuestro país, la SEP, ha olvidado lo que pregona: las competencias, especialmente en la enseñanza de la lectura. Los ensayos séptimo y octavo tocan uno de los problemas más preocupantes de las competencias en educación: los procesos evaluativos. Se discuten desde miradas distintas, lo geopolítico y epistémico como condicionantes para el mundo institucional y de la mentalidad de los actores de la educación, en un caso; la reivindicación de formas amplias y participativas de la evaluación para que las competencias sean ubicadas en el marco de la complejidad y no sólo productivistas. Finalmente, el noveno artículo realiza reflexiones sobre lo cambiante de la sociedad, y el entrelazamiento de las competencias con los procesos de la familia, instancia educadora siempre relevante y a menudo invadida o descuidada, institución socializadora que transmite valores y estilos de vida que, en su momento, coincidirán o no, para bien o para mal, con la educación escolar.

Esperamos que la obra que aquí ha tomado cuerpo cumpla con su finalidad, invitar a los lectores a la reflexión y el diálogo como horizontes de posibilidad educativa. Deseamos que los lectores, sean o no educadores, encuentren ejes de indagación, respuesta a preguntas, plataformas para seguirse cuestionando, en torno a esta materia aún difusa aunque cada día más practicada (en lo real o en el simulacro), deseamos que estos ensayos y propuestas le den fuerza a la imagen de nuestra portada, que parece decirnos que nuestra imaginación nos desdobra sin límites y hasta toca las nubes.

COLEGIO DE PROFESORES
DE ISCEEM CHALCO, 2011.

**LA EDUCACIÓN BASADA EN
COMPETENCIAS (EBC):
UN ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN**

PABLO FLORES DEL ROSARIO
YOLANDA GARCÍA PAVÓN
NORMA MONTOYA PÉREZ
LAURA ÁLVAREZ MANILLA DE LA PEÑA

INTRODUCCIÓN

La Educación Basada en Competencias (EBC), como todo proyecto educativo, tiene un espacio de inscripción y genera una serie de implicaciones conceptuales y prácticas. Siendo consecuentes con esto, desplegamos un conjunto de reflexiones, que dan articulación a este trabajo. Dos reflexiones iniciales están relacionadas con las implicaciones conceptuales de la EBC. La primera, piensa la lógica sociocultural que hace necesario este proyecto educativo. La segunda, despliega un conjunto de reflexiones, sobre la necesidad de cambios radicales, de concepciones y prácticas docentes, si queremos que el indicado proyecto funcione. Posteriormente, otros dos planteamientos articulan su intención a la dimensión de la práctica docente. El tercero insiste en la necesidad de desplegar una práctica que permita que los estudiantes no sólo “hagan su tarea”, sino que al hacerla desplieguen un conjunto de habilidades, actitudes, valores y destrezas que conforman la definición de competencia. Finalmente, la cuarta reflexión pone el acento en la Comunidad de Indagación, como espacio de diálogo y de desarrollo de habilidades intelectuales, que permiten formar un sujeto competente.

1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN EL QUE SE INSCRIBE LA EBC

En la época actual, las sociedades experimentan grandes transformaciones, signadas por cambios en todos los sentidos. En el ámbito económico, si bien es cierto que el modelo sigue siendo el capitalismo, no presenta las mismas condiciones del siglo pasado en donde la explotación de la mano de obra era uno de sus principales fundamentos, hoy se ve nutrido y apoyado por los grandes avances científicos y tecnológicos, mismos que desde la posición de Castells (2001) son los que permiten la movilidad de capitales, generando un nuevo capitalismo que alcanza un desarrollo insospechado, traspasando fronteras e impactando prácticamente en todos los aspectos de la vida social. En este contexto, la cultura también se ve afectada por las nuevas tecnologías, transformando la forma en que miramos nuestra propia realidad, por lo que quienes no poseen una cuenta de correo o un teléfono celular o aquellos que no las dominan laboral y profesionalmente, se sienten o se ven excluidos e incomunicados, y esto en parte es porque “las innovaciones electrónicas y técnicas en la esfera cultural, como Internet, la televisión por cable y los sistemas de comunicación digitales introducen un nuevo y decisivo componente en la manera como definimos, comprendemos y llevamos a cabo todo lo social” (Giroux, 2001:12). En lo político se puede observar cómo los países con mayor frecuencia se fijan objetivos comunes, firmando tratados internacionales para

fortalecer sus economías y derrumbar fronteras arancelarias, dando por resultado una transformación en la organización de los Estados Nación.

Los cambios en todos los órdenes, aunados a las transformaciones sociales, han influido para que se reflexione sobre la necesidad de adecuar la formación que reciben los estudiantes en torno a las nuevas necesidades y exigencias que plantea el desarrollo mundial; existe además “un creciente consenso alrededor del papel crucial de la educación en la determinación del potencial de cada país. La reforma educativa [...] es vista como la clave de la superación del atraso” (Pérez, 2000: 31), idea que en las últimas décadas del siglo pasado impulsa a diferentes naciones a establecer Reformas Educativas que promueven una serie de transformaciones curriculares, fundamentadas en el enfoque por competencias, que desde la perspectiva de quienes las plantean, apoyan el desarrollo del país. El contexto sociocultural establece diversas presiones sobre la educación, llegando a plantear la necesidad de que ésta forme a los sujetos para el trabajo, lo que implica trascender el terreno de la simple acumulación de conocimientos, y responder a las necesidades de un mundo globalizado, en donde se requieren personas capaces de analizar y procesar crítica y comprensivamente la información, y de solucionar creativamente los problemas que les plantee el contexto, tarea por demás compleja, a la que se pretende responder a través de la educación basada en competencias.

Es así como en la Conferencia Mundial de Educación celebrada en la sede de la UNESCO en 1998, “se expresó que es necesario propiciar un aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información” (Argudín, 2009:12), propuesta que reclama cambios en cuanto a la formación que se ofrece en las instituciones educativas para dar respuesta al uso y producción del conocimiento que plantea nuevos retos a las personas y a la educación, porque no sólo se transforma el conocimiento sino las relaciones de trabajo, siendo más capaz aquella persona que logra adentrarse de mejor manera al uso de las tecnologías de la información.

El crecimiento económico y el desarrollo de la sociedad promueven una mejor educación y la formación de recursos humanos altamente calificados, por lo que esta propuesta educativa fundamentada en competencias, debe responder justamente a lograr la integración adecuada de la escuela con el mundo (personal, académico, profesional y laboral), porque de ello depende el desarrollo de las sociedades.

Algunas de las naciones que pueden considerarse pioneras en la implementación del enfoque por competencias, como Inglaterra, Canadá, Australia y Estados Unidos, lo consideraron como un elemento útil para poder adecuar la escuela al trabajo y a la vida, reconociendo la necesidad de capacitación

y actuación para que la escuela no tuviera como único objetivo la adquisición de conocimientos. Argudín dice que “a partir de la preocupación por el desempeño de la economía en el mercado mundial, y de la adopción del modelo de las competencias, la definición de éstas señaló la necesidad de incluir en el esquema educativo lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo” (Argudín, 2009:30), por supuesto que el planteamiento no es eliminar los contenidos teóricos, por el contrario éstos son considerados como elementos básicos para que el estudiante sea consciente de lo que aprende, y a partir de los aprendizajes obtenidos en la escuela, sea capaz de crear, transformar y hacer uso de una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la resolución consciente de los problemas, sin duda uno de los grandes retos que enfrenta esta propuesta.

Así, el presente documento tiene como propósito abrir un espacio para la reflexión de lo que implica la formación basada en competencias para poder enfrentar de manera pertinente y contextualizada la complejidad de su instrumentación en el campo educativo.

2. LA NECESIDAD DE UN PROFUNDO CAMBIO EDUCATIVO

El cuestionamiento internacional a los sistemas educativos vigentes, principalmente generados por las evaluaciones de PISA (OCDE, 2002) y de ENLACE en nuestro país, ha generado una serie de reformas educativas que pretenden construir nuevas formas de concebir el currículum orientado a la formación de competencias.

El término competencias se encuentra ampliamente contaminado por concepciones conductistas que poco han aportado a la comprensión de la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que:

- su conceptualización como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes implica sólo una yuxtaposición pero no una integración de capacidades, ya que fragmentan los procesos formativos que se consideran importantes para la realización de una tarea;
- desde esta visión instrumentalista, las competencias presentan una concepción mecanicista y una correspondencia lineal entre estímulos y respuestas, tareas y resultados, procesos y evidencias que pueden reproducirse a partir de un “entrenamiento”, independientemente del contexto y de las situaciones de que se trate.

“El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, así como

la importancia decisiva de los contextos de actuación y de los aspectos éticos e interpersonales” (Angel Pérez Gómez, 2008:77). En el discurso de las competencias aparecen múltiples visiones, algunas instrumentalistas, otras que se enlazan al modelo práctico reflexivo (Schon, 1992), pero también aquellas que presentan un paradigma integrador basado en la reflexión y en la acción, como lo proponen las siguientes interpretaciones:

- la *Definición y Selección de Competencias llave* (DeSeCo), define a la competencia como el “Responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003).

- Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia a la vez que en forma holista, pertinente y creativamente, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2004a).

Así pues, el concepto de competencia aquí propuesto, contempla la complejidad de la estructura interna de las mismas, que enfatiza el conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos en las diferentes situaciones y contextos en que incide, con una fuerte orientación ética, por lo que conviene destacar su carácter holístico e integrado; un esfuerzo por interpretar y articular la riqueza cultural y social de los contextos en que vive, aprende y trabaja cada individuo; la importancia de las intenciones, actitudes, emociones y valores que se implican directamente en la construcción de la competencia, así como el análisis de diferentes principios morales, generalmente en conflicto, que determinan su carácter ético; el ejercicio de juicios complejos y la acción reflexiva unida a la transferencia creativa y crítica de la competencia a diferentes contextos, situaciones y problemas, lo que requiere de mayor flexibilidad y apertura.

Las competencias como sistemas de acción y reflexión que buscan trascender una falsa racionalidad (Morín, 2001:41) no se adquieren eventual o definitivamente, su aplicación mecánica, anquilosa, deteriora e incapacita el comprender y actuar reflexiva y conscientemente; por tanto, la clave no reside en señalar un listado exhaustivo de competencias que toda persona debe desarrollar para enfrentarse de manera relativamente autónoma a los problemas

que plantea la vida (Le Boterf, 2000; Perrenoud, 2004b), la educación basada en competencias (EBC) no puede reducirse a un saber hacer, su carácter aplicativo contiene, integra, orquesta y moviliza crítica y comprensivamente, recursos que permiten hacer frente a una situación problemática.

El modelo por competencias debe ser necesariamente comprensivo y profundamente metacognitivo, para afrontar situaciones desconocidas a partir de un comportamiento humano competente, capaz de enfrentarse pertinentemente a contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos. Ello requiere ampliar la mirada del aprendiz para discernir en su carácter contextualizador, los aspectos plurales y cambiantes de las situaciones problemáticas, lo que implica desarrollar competencias para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos, necesidades y de posibilidades en cada escenario social. Las principales características de las competencias se presentan al describir su carácter teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, reconstructivo, combinatorio e interactivo (Cano, 2005: 22).

Todo destaca la necesidad de una transformación de lo educativo: la sociedad de la información que genera cambios acelerados, la globalización que se mueve entre profundas contradicciones, formas de enseñanza y de aprendizaje anquilosadas que se reflejan en los procesos centrados en el docente o en promover un saber mecánico y acumulativo. La escuela debe ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes conscientes de su propia vida, a conformar un proyecto personal que les permita dar sentido y significado a sus decisiones y aprovechar las condiciones de libertad que se le presenten. “La cualidad más importante del ser humano es la capacidad y el deseo subjetivos de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino, actor de su propia obra” (Ángel Pérez Gómez, 2008:82).

Por tanto, dentro de los propósitos centrales de la práctica educativa está:

- Que el alumno comprenda la naturaleza social y polisémica del conocimiento, constitutiva de los significados humanos, en donde como exponemos más adelante, las comunidades de aprendizaje o los círculos de indagación tienen especial relevancia para el desarrollo de las competencias.
- Construir el conocimiento considerando discrepancias y alternativas, orientadas a descubrir y clarificar nuevos problemas y fenómenos, a formar juicios, debatir y argumentar principios complejos, despertar la curiosidad, la imaginación y el deseo de aprender.
- Generar una disposición hacia el aprendizaje comprensivo para interpretar, decidir, elegir y actuar pertinentemente en diferentes contextos.

- Dirigir al alumno para que entienda su propia identidad, sea capaz de participar respetuosa y responsablemente en el marco de la diversidad cognitiva e intercultural, sea consciente de la dimensión ética de las acciones y situaciones humanas para entender y actuar de la manera más justa y adecuada.
- Promover un razonamiento práctico pero también crítico, reflexivo y dialógico.

Desde nuestra perspectiva, es necesario construir un enfoque que considere los significados humanos, la autonomía de los sujetos, los modos de actuar e interpretar la realidad pero sobre todo el reconocimiento de las cualidades y competencias humanas esenciales en un mundo cambiante como se sugiere en los siguientes apartados.

3. TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN Y EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: PRIMER ACERCAMIENTO

Desde la perspectiva de la teoría de la argumentación cabe una severa crítica al modelo educativo basado en competencias, no sólo a la parte teórico-conceptual del modelo, sino en las implicaciones que tiene en la práctica docente. Dejamos de lado la crítica para elaborar una relación constructiva, que quizá al final haga ver la inutilidad de una de las dos, pero no de ambas.

Si partimos de la definición de competencia, sólo como la articulación de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas necesarios en la solución de un problema, entonces resulta claro que es indefinido el modo en que las prácticas docentes se pueden articular con esa definición. A partir de esta indefinición, la idea de competencia resulta con paternidades tan disímolas como el constructivismo y el conductismo de Bloom.

Con frecuencia suele pensarse que las “secuencias didácticas” son las determinantes, al margen de la misma conceptualización de competencia, esta es una idea que sólo habla de la influencia de Bloom, que lleva a una tesis básica errónea, expresada por los docentes: el nuevo proyecto curricular basado en competencias se puede traducir en la idea de que los estudiantes “hagan” sus actividades sin la intervención del docente, sólo hay que repartir la tarea para que los estudiantes la “hagan”. Como se puede ver esa tesis articula determinadas prácticas docentes que resultan de la indefinición y problemática anotada con anterioridad.

Hay varios ángulos que desde la teoría de la argumentación puede llenar de sentido tal indefinición, se necesita empezar por la discusión y articulación colectiva del problema, de la paradoja, del dilema o de la pregunta. Sólo en

esta discusión colectiva se pueden movilizar todos los recursos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los estudiantes, porque el plantear problemas forma parte de nuestra estructura cognitiva que movilizamos en la vida cotidiana, porque en ella nos hallamos ante frecuentes problemas, preguntas, paradojas y dilemas que hay que resolver, cosa que hacemos de modo espontáneo, actividad que no implica que los estudiantes tengan consciencia, de modo sistemático, de estos procesos. Así que cuando se les dice que planteen un problema o hagan una pregunta, la primera reacción es la carencia de respuestas, no porque las ignoren, sino porque aun no toman conciencia del movimiento sistemático de estos procesos.

De dos modos responde la teoría de la argumentación ante este impasse de los estudiantes. Primero, apelando a la movilización de la cultura de los profesores, de modo que no sea accidental que reciban en su formación un cúmulo de capital cultural que deben movilizar argumentalmente para hacerse mediadores en la articulación del problema. La segunda, apelando al conocimiento de la lógica de la disciplina, donde otros profesores que conocen las lógicas de articulación, incorporan aquellos procesos de conceptualización de problemas y estrategias de solución que podrán trabajar con sus estudiantes.

En todo caso, para la teoría de la argumentación un problema, una paradoja, una pregunta, no es algo que esté en alguna dimensión de la realidad, esperando por una intuición que aparece ante la clase. No es así. Un problema es algo que requiere del pensar, y sólo pensamos cuando tenemos conceptos para hacerlo y formamos conceptos cuando hay intercambio público en el uso de las palabras, hasta lograr hacer ver cómo una palabra tiene sentido y referencia que le da el papel de concepto. Luego hay que lograr que los conceptos nos permitan integrar partes de la realidad, y sólo en esa parte podemos articular algún problema. Lo que interesa es que al hacer este movimiento de modo colectivo, también movilizamos la estructura heurística de los estudiantes, y de este proceso metacognitivo, no sólo aprenden, también aprenden cómo aprendieron. Así que el punto de partida no son los problemas que se le presentan a los estudiantes, sino la articulación colectiva del problema; todo este proceso ha implicado la movilización integral de los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas de los estudiantes.

Plantear colectivamente el problema es sólo el inicio, falta buscar las estrategias de solución, que también se buscan de modo colectivo, y del mismo modo se articulan, aceptan o rechazan, lo que cuenta como evidencia para la solución del problema colectivamente planteado. Éste es sólo un ángulo de la teoría de la argumentación.

En términos de “secuencia didáctica”, o como se le llame según el nivel educativo de que se trate, articular el problema es la entrada al trabajo docente.

Lo más curioso es que en educación media superior ya se sugiere las preguntas con las cuales se debe trabajar la clase. De nuevo Bloom, como una sombra que invade las prácticas escolares.

Pero ¿qué cuenta como evidencia en la solución de un problema? Responder esta pregunta implica abordar otro ángulo de la teoría de la argumentación. Un problema es una determinada articulación conceptual que viola ciertas expectativas colectivas. De ahí que no se sigue que toda articulación conceptual sea ya un problema. Aceptada esta definición, veremos que no todo cuenta como evidencia para la solución de un problema. Sólo es evidencia aquello que forma parte de la misma articulación conceptual del problema. Como dice Duhem, una teoría no puede ser refutada por los hechos, porque la teoría misma los configura, así que una teoría sólo podría ser refutada por otra teoría y la selección de cuál sea la mejor, forma parte del discernimiento o buen juicio de los estudiantes. No tomar en cuenta esta tensión permitirá que se acepten como evidencia aquello que no forma parte de la articulación conceptual del problema.

El punto que cabe destacar es que cada articulación conceptual de un problema permite recortar de un modo y no de otro la realidad y los hechos que la conforman. Por eso se dice que los hechos, los datos ya están interpretados desde la articulación conceptual que nos permite verlos así. En este sentido no todo es evidencia para un problema. Los hechos mismos son determinados por el problema planteado. Así que una evidencia fortalece las respuestas al problema dado, forma parte de sus respuestas, si pensamos cada respuesta como hipótesis de trabajo. No habrá evidencias refutadoras de ninguna hipótesis. Justo este es otro ángulo de la teoría de la argumentación, que exige mantener la coherencia entre lo que se ofrece como evidencia y lo que el problema permite aceptar como tal.

4. LA COMUNIDAD DIALÓGICA DESPLEGANDO HABILIDADES PARA EL ENTENDIMIENTO ENTRE IGUALES: FORMACIÓN DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

La preocupación del magisterio por la formación de competencias en los alumnos, es una complejidad no sólo en la práctica de éstas sino en la falta de comprensión de las mismas, de tal modo que los lleva a una búsqueda constante para lograr de mejor manera ponerlas en práctica. De esta manera en el presente, se propone que mediante la comunidad dialógica es posible desplegar habilidades que permiten lograr el entendimiento entre iguales y desde luego logra poner en acción la competencia lingüística. Para ello anteriormente se expuso qué es una competencia y ahora compete su relación

con la comunidad dialógica, para que los alumnos desarrollen aquellas que les permita tener una formación integral, donde logren poner en juego sus habilidades cognitivas, sus destrezas y actitudes, para alcanzar un aprendizaje autónomo, socializado y holístico.

4.1. ¿QUÉ ES COMUNIDAD DIALÓGICA?

Resulta claro que la comunidad dialógica, está articulada por el diálogo. Pero todo diálogo lleva a una racionalidad que no es instrumental. El diálogo es abierto y se guía por el principio que Lipman señala en torno a dejarnos guiar por el argumento, la apertura misma es el fondo donde se proyecta la intención dialógica. La razón instrumental se guía por la lógica medios-fines, pero ésta no la encontramos en la comunidad dialógica. Podríamos afirmar que la Razón de esta comunidad, es la Razón dialógica, que Habermas llama Razón Comunicativa. En consecuencia, lo que articula a la comunidad dialógica y a la construcción de competencias, es una peculiar forma de racionalidad.

A partir de lo anterior, podemos inferir que, cuando se encuentran dos personas y cambian impresiones, hay en cierto modo dos mundos, dos visiones del mundo, y dos forjadores de mundo que se confrontan. No es la misma visión del mismo mundo, como pretende el pensamiento de algunos grandes pensadores con su esfuerzo conceptual y su teoría bien elaborada. Pero al ser dos mundos también hay dos lenguajes con los que se objetiva. En este sentido la verdad de la palabra sólo encuentra confirmación en la recepción y aprobación por el otro y que las conclusiones que no vayan acompañadas por el otro pierden vigor aumentativo. Por eso se puede decir que cualquier punto de vista humano tiene algo de aleatorio en sí: el modo como siente el mundo al verlo, oírlo y sobretodo gustarlo, es un secreto suyo intransferible (Gadamer, 1994: 205). Percibir el mundo es algo privado, por esa razón el diálogo es lo que hace posible la comprensión y la ampliación de nuestra individualidad. No comprender esto, puede llevarnos a la incapacidad para el diálogo y para comprender lo que nos rodea. Porque quien percibe y sabe que es algo privado, puede privilegiar su percepción sobre otras, como es el caso del que enseña, sabe que “enseñará” y que mientras sepa más podrá comunicar mejor su doctrina. Pese a esto somos capaces de dialogar. Entrar en el diálogo es entrar a nuestra humanidad, además de que en el verdadero diálogo no hay perdedores ni ganadores, la escucha permite dar lugar a un entendimiento común recíproco. Para Lipman en el diálogo es donde se genera la reflexión, por esta razón las personas que “dialogan están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta

alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado y en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación” (Lipman, 1992: 77). De modo que cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos a esas opiniones. Más todavía, del diálogo las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales.

Como puede verse el diálogo no es posible sin la alteridad, por lo cual es necesario privilegiar su lugar, desde luego estamos de acuerdo con Aguilar (2005) en que la forma de alteridad anotada, es la única que la ve en su justa dimensión. Finalmente, es importante destacar que para Aguilar, tomar en cuenta la alteridad en el diálogo implica la suposición de algunas virtudes, entre las que se destacan: la de estar dispuesto a escuchar, la de saber preguntar adecuadamente y la de tomar al interlocutor como un “tú”; esto es algo, que se puede ver también en Gadamer (1981). Como puede observarse, la forma en que se despliega el concepto de diálogo es similar en la comunidad de indagación. Finalmente, las virtudes de que habla Aguilar, forman parte de las habilidades de pensamiento que se despliegan en la comunidad de indagación. En tal sentido, la comunidad dialógica no implica el cierre de la discusión o del diálogo, cierre dado como una conclusión definitiva. En esta comunidad ocurre una especie de conclusión, que es una apertura a continuar el diálogo o que tiene la forma de dejar abiertas multitud de perspectivas.

Algunas de las habilidades y capacidades anotadas se integran a la formación que se logra con el trabajo de la comunidad dialógica, dichas habilidades recorren todo el espectro curricular que la escuela pone en juego, con lo que podría hablarse del logro de la transversalidad curricular y que de algún modo apoyan la integración de competencias, que permite que los alumnos razonen y logren contextualizar no sólo sus propias habilidades sino sus formas de pensar y de vivir. Considerando sólo algunas de las habilidades que se propician en la comunidad dialógica, como: el preguntar, dar respuestas, formular hipótesis, tomar perspectivas, analogías, metáforas, considerar la relación parte todo. Si nos orientamos a que los alumnos desarrollen lo anterior, entonces no sólo estamos desarrollando habilidades y competencias sino una peculiar manera de ser y de vivir en un mundo cambiante, lo cual va más allá de hacerlos competentes.

CONCLUSIÓN

Pensar un proyecto como el de la EBC, sólo es posible, si al pensarlo nos permite seguir pensando. Pero hay que hacerlo desde el punto de vista de nuestra práctica docente. Al final, la competencia del pensar es lo único que permite que un proyecto como éste sea posible para la formación de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR RIVERO, Mariflor. (2005). *Diálogo y alteridad*, México, UNAM.
- ARGUDÍN, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, Ed. Trillas.
- CANO, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona. Graó.
- CASTELLS, M. (2001): "Tecnología de la información y capitalismo global" en: Giddens y Hutton. *En el límite. La vida en el capitalismo global*. España, Tusquets Editores.
- DEWEY, J. (2000). *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ESCAMILLA, A. (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo*. España. Editorial Graó.
- GADAMER, H. (1981). *Verdad y método II*. Salamanca. Editorial Sígueme.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona, Ed. Grao.
- LAGO, J. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación*, Madrid Ediciones de la Torre.
- LE BOTERF, G. (2000) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000/EPISE.
- LIPMAN, M. (1992). *La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- LONGWORTH, Norman (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida*. España. Paidós.
- MARCO STIEFEL, Berta (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. España Ediciones Narcea.
- MORÍN, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México. UNESCO
- OCDE (2002) *Conocimientos y aptitudes para la vida*. México. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- Santillana.
- OCDE (2003) *Definición y selección de competencias llave (DeSeCo)*. Disponible en <http://.oecd.org/findDocument/0,3354>.
- OLIVÉ, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México, FCE.
- PÉREZ, C. (2000). *La reforma educativa ante el nuevo paradigma*. Caracas, UCAB/EUREKA.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (2008) "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de significados de representación y de acción". En Gimeno Sacristán, José (Comp.) *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Ediciones Morata.
- PERRENOUD, P (2004a) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- PERRENOUD, P (2004b) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- SHARP, M. (1980). *Philosophy for children and the redefinition of philosophy: total immersion at Mendham*, Analytic Teaching, vol. 10, No. 1.
- SPLITTER, L. Sharp, A. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Argentina, Manantial.
- VALLE FLORES, Ma. De los Ángeles (Coord.) (2000) *Formación en competencias y certificación profesional*. México. UNAM.

**LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS:
ENTRE LA PERFORMATIVIDAD Y CREATIVIDAD
DEL TRABAJO EN LAS AULAS**

IRINEO MIRELES ORTEGA
FLORENCIA PATRICIA ORTEGA CORTEZ

I. PRESENTACIÓN

Los cambios observados en las últimas décadas del siglo XX y los inicios de este nuevo siglo en cuanto a los procesos de globalización de las economías y de la transformación de las reglas de la competitividad, han desencadenado la heterogeneidad y fragmentación de los mercados, lo que obliga a desconcentrar y descentralizar la producción. “Tras la era fordiana de productos estandarizados fabricados en serie, he aquí la era de lo poco, la era de la calidad y la diferenciación”.¹ Dichos cambios generan demandas diferentes y desiguales en torno a la formación de recursos humanos y, desde luego, el tipo de conocimientos requeridos se diversifica y su valoración social se vuelve más complicada, ya que se privilegian las ideologías y culturas eficientistas, privatistas, individualistas, liberales y conservadoras que otorgan un peso importante a las empresas, organismos internacionales y políticas educativas del Estado Mexicano, en su participación y responsabilidad de asignar eficazmente los recursos y apoyos a las instituciones que respondan a sus demandas o en su caso contrario, los fuertes cuestionamientos por su falta de vinculación estrecha con el sector productivo.

Situación que ha requerido como en el caso de la experiencia mexicana, la renovación de planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos y sobre todo el reajuste a sus fundamentos, tendiente a impulsar la educación basada en competencias como el principal vehículo para garantizar la formación de los recursos humanos necesarios que habrán de sustentar las nuevas formas de producción económica que garanticen un alto nivel de coherencia entre la educación y el empleo, para utilizar con flexibilidad la oferta educativa en tiempos y espacios diferentes.

Sin embargo, resulta importante reconocer los alcances y límites de los diferentes enfoques de la educación basada en competencias para no exagerar o minimizar los retos propios de cualquier innovación por más atractiva o cuestionada que ésta se nos presente. Para el caso que nos ocupa, interesa centrar la atención en el contraste que representa el riesgo de limitar el esfuerzo a la ejecución inmediatista-pragmatista dependiente de las orientaciones del mercado que demanda el énfasis en los conocimientos básicos y la formación carente de valores pero con calidad educativa que tiene que ver con el desarrollo de un número específico de habilidades y destrezas intelectuales aplicadas. De acuerdo con Lyotard,² esta situación tiene que ver con el criterio de performatividad, el cual proclama volver eficientes a las instituciones y sistemas educativos para formar las competencias que se requieren en el mercado laboral. Implica formar a los sujetos con el propósito de saber usar eficientemente la información disponible en la resolución de problemas que generen ganancias.

En cambio desde una concepción amplia, no sólo se requiere de una visión de formación en competencias performativas, sino las competencias que ponen la atención en la formación integral-creativa de sujetos pensantes que analizan sus conocimientos y aprendizajes a partir de su situación social y cambios actuales, sin reducir su participación a ser consumidores de información y ejecutantes de aprendizajes funcionales.

II. QUÉ ENTENDER POR COMPETENCIAS

Hablar de las competencias nos remite a un viejo término y nuevo constructo³ que implica una serie de concepciones y visiones desde las cuales perfilar múltiples elementos de análisis, especialmente para ofrecer una panorámica sobre el vínculo economía-educación respaldadas por políticas internacionales y locales que determinan tanto las particularidades de los cambios educativos como de los procesos de formación de los sujetos en el nuevo milenio. En tanto, el enfoque basado en competencia cobra relevancia por el gran respaldo que le ha sido otorgado por su aceptación social y porque políticamente es progresista y económicamente promisorio.

En esta sociedad de la información y del conocimiento se demandan situaciones diferentes a las tradicionales donde se ponen a prueba cuestiones como la capacidad, habilitación, calificación, manejo, desempeño, entre otros muchos, que están relacionados con el potencial cognitivo de aprender a lo largo de toda la vida. Momento donde también se hace evidente que el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; pero más aún, la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos valorales e intencionales de las expectativas personales, escolares y sociales.

Por ende, cuando nos referimos a las “competencias” sabemos que resulta difícil encontrar una concepción única que integre los diferentes esfuerzos y aportes generados en la actualidad. Por lo tanto, optamos por traer a colación algunos puntos de vista de autores representativos que plantean elementos interesantes para discutir situaciones básicas.

Uno de estos autores que ha sido retomado fuertemente para la fundamentación de planes y programas de estudio en nuestro país es Perrenoud.⁴ Para este investigador francés, la competencia es algo más que conocimiento,

¹ Coriat, 1993: 23.

² Lyotard, 1990:90.

³ Pérez, 2008:59.

⁴ Perrenoud, 2003:7.

debido a que una competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación particular, actividad que si bien se apoya en conocimientos, no se reduce a ellos. De modo que, los conocimientos son representaciones de la realidad, las cuales se construyen y recopilan con base a nuestra experiencia y a nuestra formación, así que una diferencia importante entre ambas, es que las competencias únicamente utilizan, integran y movilizan conocimientos.

Además advierte que los conocimientos se organizan según campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que la referencia a las competencias conlleva a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el contexto o situación determinada. Por lo tanto, sin conocimientos tampoco hay competencias, pues éstas requieren del saber construido para su proyección e implica una relación estrecha de reciprocidad entre una y otro.

En este sentido, la competencia profesional implica poner en juego un vasto repertorio de dispositivos y secuencias de procesos por parte del profesor, para adaptar o construir las situaciones y ambientes escolares necesarios, e incluso identificar con tanta suspicacia como sea posible los elementos que movilizan y hacen aprender.⁵

En cambio para Sacristán,⁶ el término competencia tampoco es un concepto nuevo, ya que su uso puede ser pernicioso en cuanto el tema de las competencias se está viendo como una imposición forzada, condición que está generando diversas expectativas y reacciones de parte de las instituciones de los diferentes niveles educativos, en términos tanto de situaciones y experiencias curriculares de la escuela básica (primaria y secundaria), así como de orientaciones y enfoques en la educación superior.

Al respecto del tema, Sacristán también trae a colación dos preguntas por demás interesantes y necesarias de plantearse, la primera de ellas es: ¿quién está detrás de las competencias? Desde luego, indica que no se encuentra a intelectuales como, Piaget, Bruner, Vigostky, o Freinet, sino que la base de autoridad que está detrás y respalda todo esto, es la OCDE, la Unión Europea, pero no la UNESCO, en tanto se desea implantar la visión económico empresarial, que tiene sus orígenes en la rentabilidad de la escuela.

Aún más se cuestiona ¿a qué mundo nos lleva esta forma de educar por competencias? En esta segunda pregunta recupera y responde desde tres consideraciones básicas:

- Nos conduce a una sociedad de individuos eficientes para el sistema productivo.
- Resulta un movimiento que enfoca la educación como adiestramiento.

⁵ Perrenoud, 2003:28.

⁶ Sacristán, 2008.

- Supone la oportunidad de modificar los sistemas educativos en forma y fondo, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente.⁷

En esta perspectiva, las competencias son más la ejecución del conocimiento para el fomento de la destreza y no como la capacidad crítica-reflexiva, ya que programando exclusivamente las competencias se olvida la educación del ciudadano y se limita la educación de la responsabilidad. En consecuencia, el panorama educativo es incierto, confuso y movedido, prueba de ello, es la concepción común en que se asume a la competencia y en cómo se está implementando en muchas escuelas, en donde resulta más un reduccionismo de la educación en términos de aprendizajes funcionales, priorizando la medición y calificación del desempeño escolar desde mecanismos e instrumentos de evaluación estandarizada que define lo que es o no es competente. Desconociendo que más bien el esfuerzo tendría que orientarse a postular a la competencia como una capacidad integradora de variable complejidad.

De manera similar, Pérez⁸ advierte que el término competencia es complejo y polémico, no sólo porque tiene una larga historia y trayectoria cargado de interpretaciones conductistas que poco han favorecido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los individuos. Tal como se reconoce por la OCDE, en el documento DeSeCo en la cual se plantea un concepto de competencias de mayor alcance, desde un marco comprensivo, constructivista y holístico. En donde se valora que las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas, en tanto las competencias son más que conocimientos y habilidades, como también la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la combinación, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, aplicados eficientemente en situaciones cotidianas.

Por consiguiente, el reto a considerar en este ámbito de las competencias es que independientemente de que éstas puedan ser simples y mecánicas, también resulten incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad del momento presente. Con la posibilidad de generar proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de calidad como la mejor garantía de formación y desarrollo de las competencias. En consecuencia se requiere de reestructurar los procesos pedagógicos y objetivos a lograr por la escuela, sin caer en el extremo de asumir que las competencias son una amenaza a los conocimientos científicos, sino con la consigna de que las competencias requieren de

⁷ Sacristán, 2008: 10.

⁸ Pérez, 2008:77.

conocimientos para incorporarlos de manera reflexiva y adecuada en diferentes momentos, pues son la vía para comprender la complejidad de la realidad.

Desde otra perspectiva,⁹ se discute que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no se tiene la aspiración de convertirse en una representación ideal de todo el proceso educativo, prescribiendo cómo debe ser la instrucción, el proceso a implementar, la orientación curricular, la situación didáctica y el tipo de estrategias didácticas y de aprendizaje a considerar. Por el contrario, se reconoce que las competencias son un enfoque que se focaliza en algunos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, tales como:

- El fomento e incorporación de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño eficiente de tareas y problemas.
- El diseño de programas de formación adecuados con los requerimientos sociales, disciplinares, profesionales, laborales, ambientales e investigativos del contexto.
- El establecimiento y orientación de la educación con base en estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque de competencias que plantea Tobón,¹⁰ puede implementarse y articularse desde alguno de los modelos pedagógicos existentes, o se prefiere en conjunción con ellos, sin que ello suponga entrar en conflicto o contradicción por su gran apertura y flexibilidad. Aunque dicho enfoque desde su particularidad, implica también cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, en cuanto al compromiso de incentivar una docencia de calidad que garantice el buen rendimiento del aprendizaje de los estudiantes.

En nuestro contexto, la buena aceptación e incorporación del enfoque de competencias, a los fundamentos de planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, está generando que la formación basada en competencias sea tomada como un enfoque actual de interés general para la sociedad, y de gran importancia para la educación en general, al proponer bases conceptuales y metodológicas para la eficientización del sistema educativo. En este sentido, de acuerdo con Tobón, se requiere de un concepto integrador de las competencias, debido a que desde los conceptos anteriores de competencia profesional, ésta ha quedado reducida a sus aspectos más prácticos, por lo que es necesario ir incorporando rasgos novedosos que complementen el enfoque

⁹ Tobón, 2008.

¹⁰ 2008.

de las competencias. En esa visión complementaria propone incorporar las dimensiones de carácter cognitivo, actuacional, comunicativo, social y ético. En cuanto la competencia profesional se presenta como un concepto de mayor complejidad, por su naturaleza multidisciplinar e interdependiente, que considera las aportaciones de la lingüística, la sociología, la psicología, la pedagogía y la filosofía sustantivamente.

En suma, las competencias son procesos complejos que las personas utilizan tanto para resolver problemas y realizar actividades de la vida cotidiana como del contexto laboral y profesional, contribuyendo a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual combinan el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), atendiendo a los requerimientos específicos del entorno, los intereses personales, así como los ambientes y los procesos de incertidumbre, autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad, exigencias del momento, y desde luego, siendo responsables de los actos buscando el bienestar humano.¹¹

Por otro lado, revisando algunos de los planteamientos de investigadores del contexto nacional como en el caso de Díaz,¹² también se reconoce que 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 y advierte la problemática conceptual inherente al tema. Sin embargo, acepta que el término competencia supone la combinación de tres elementos: a) información, b) el desarrollo de una habilidad y c) la aplicación en una situación particular. En cuanto, la mejor manera de observar una competencia es la integración de estos tres elementos, lo cual implica que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al igual que reclama el desarrollo de habilidades como resultado de los procesos de información hasta proyectarse en la resolución de un problema o actividad cotidiana.

Además apunta que se la ha asignado a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación desde dos tipos de competencias genéricas: a) las competencias genéricas para la vida social-personal mediante las cuales se contribuya al mejor desempeño ciudadano y b) las competencias genéricas académicas como aquellas competencias centrales por medio de las cuales se posibilite el acceso general a la cultura. No obstante, el problema latente en las escuelas es que estas acciones no alcanzan a realizarse, debido a la ausencia de una mínima reflexión conceptual por parte de los profesores, motivo por el cual, la innovación se traduce más en una declaración verbal que una acción realizada que implique el convencimiento de la relevancia del cambio educativo o mínimamente el dominio conceptual y técnico del enfoque. Pues resulta común que los profesores vean a las constantes reformas más como una

moda o como algo característico de un sexenio presidencial, que como una oportunidad de transformar la práctica y dinámica educativa con mayor alcance respecto a sus aciertos y limitaciones.

De manera similar, para Díaz y Rigo,¹³ la competencia implica un saber hacer que lleva a un desempeño eficiente, el cual se hace evidente mediante acciones observables. Es además la capacidad flexible y pertinente para resolver problemas frente a las demandas de la diversidad de situaciones y contextos. En cambio, desde el punto de vista de los partidarios del enfoque de la EBC la competencia no se reduce a los aspectos procedimentales del conocimiento, o la posesión de habilidades y destrezas, sino que a la vez supone elementos teóricos y actitudinales.

En este sentido, se parte de la convicción de que la escuela sea la encargada de promover dichas competencias, con el propósito de superar la transmisión del saber mecánico, reproductivo, al igual que del conocimiento meramente verbal y teorizante. Con la intención de que la escuela sea el espacio donde se enseñen procesos más que productos, se desarrollen capacidades de acción y de actuación más que de saberes conceptuales desvinculados de los requerimientos y demandas de la sociedad actual.

De lo contrario, tenemos que reconocer los vacíos o limitaciones de conceptualizaciones reduccionistas que nos lleven a considerar posibles riesgos de interpretación como los siguientes:

- La EBC sitúa a la escuela al servicio del sector productivo como si ésta no tuviera que preparar para la vida y la formación de ciudadanos como objetivo primordial.
- Definir que las necesidades ocupacionales determinan las funciones y tareas educativas ignorando la reciprocidad entre ambas.
- Dar por hecho que este enfoque desde esa visión unitaria de la competencia como la integración de componentes teóricos, procedimentales y actitudinales sea exclusivamente pragmático y eficientista, sin que se profundice de qué manera y en qué medida se combinan o complementan estos elementos.
- Considerar que esta perspectiva remite a metodologías de evaluación estática, como el caso de pruebas psicométricas estandarizadas, pruebas objetivas de lápiz y papel con reactivos de opción múltiple, listas de cotejo que incluyen conductas simples, etc.; lo cual haría suponer que únicamente existan “competencias”

¹¹ Tobón, 2008:47.

¹² 2005.

¹³ Díaz y Rigo, 2000.

estáticas, fragmentadas y sustentadas en conocimientos discursivos fuera de contexto y sin posibilidad de juicio cualitativo.

- Sustentos psicopedagógicos confusos y superficiales que pueden ser articulables a cualquier enfoque pedagógico existente sin que ello implique caer en contradicción. Lo cual no es lo mismo que se haya “tomado prestado” el conocimiento propuesto en diferentes teorías psicológicas o pedagógicas, cayendo en muchas ocasiones en distorsiones y contradicciones.¹⁴

Pasamos por ello, a retomar dos esfuerzos que buscan integrar desde diferentes aristas los elementos que definen y constituyen los componentes básicos del enfoque de competencias.

III. INTENTOS INTEGRADORES/HOLÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Uno de estos planteamientos comunes que tiene una marcada influencia en nuestro contexto es el propuesto por la OCDE, a través del documento DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Llave), el cual se propone a todos los países miembros de este organismo como en el caso de México, para definir las finalidades prioritarias en términos de competencias fundamentales de los sistemas educativos.

Desde la DeSeCo se define a la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo diversas tareas de forma adecuada. Supone una adecuada combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.¹⁵ Tal definición de competencia se relaciona visiblemente con el concepto de conocimiento práctico por Agyris y Schön, para quienes el conocimiento práctico supone conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción y conocimiento sobre el conocimiento en la acción. Pero además se respalda en el antecedente propuesto por Aristóteles sobre la “sabiduría práctica” en su ética, donde enfatiza la virtud de una habilidad práctica interpersonal y una forma de entendimiento conducente a la felicidad o la buena vida. Algunas de las características y fundamentos que se destacan por este documento son:

- Resaltar el carácter holístico e integrado de las competencias. En cuanto las competencias son modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que utilizamos en las actividades cotidianas y en la práctica profesional. Integrando demandas externas, atributos individuales

(emociones, valores, actitudes, habilidades y conocimiento explícito a tácito) y las particularidades del contexto.

- Se propone que las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no sólo son propias del individuo, sino también forman parte de la riqueza cultural y/o profesional del contexto. Por lo tanto, el compromiso del docente es fomentar el aprendizaje como proceso de incorporación progresiva y creativa del aprendiz novato, a la cultura personal, social y profesional del aprendiz experto.

- La relevancia de las disposiciones o actitudes. Debido a que las competencias implican un querer hacer, un sentido y gusto por la aventura del conocimiento, con la finalidad de descubrir nuevos significados.

- La proyección y ejecución de las competencias implica un importante componente ético. Considerando que toda acción y situación humana requiere afrontar, elegir, y priorizar entre diferentes principios morales comúnmente en conflicto.

- Se destaca el carácter reflexivo de toda competencia, a la transferibilidad creativa. La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos contextos requiere del ejercicio de la reflexividad como el elemento ineludible de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto.

- El carácter evolutivo de las competencias. En tanto, las competencias fundamentales se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Otro de los intentos que permite conceptualizar y clasificar elementos distintos de las competencias es el de Gonczi,¹⁶ para quien son tres formas en las que ha sido conceptualizada la naturaleza de la competencia y desde donde poder analizar las implicaciones de estas conceptualizaciones para las prácticas educación-capacitación.

- **Competencia basada en tarea (task-based) o conductista (behaviourist).** Suele ser la concepción más común de la competencia, la cual es definida como el comportamiento ligado con la realización de tareas específicas. Cuyo objetivo sea hacer evidente la posesión de la competencia mediante la observancia de un desempeño satisfactorio. Por lo tanto, se le cuestiona su carácter reduccionista pues ignora reconocer los atributos, procesos de grupo

¹⁴ Díaz y Rigo, 2000:80-83.

¹⁵ Pérez, 2008:77-78.

¹⁶ 1994:7-11.

y su efecto sobre el desempeño; es además conservador, sin teoría, ya que desconoce la complejidad del desempeño en el mundo real y el papel del juicio profesional en el desempeño inteligente.

- **La concepción de “competencia genérica”**, la cual se orienta a considerar los atributos generales del profesional que resultan necesarios para un desempeño efectivo tendiente a incentivar el pensamiento crítico y las habilidades en comunicación para el ejercicio profesional. Así, las competencias son consideradas como conocimientos y habilidades generales que pasan por alto el contexto en que pueden ser aplicados, si tomamos en cuenta que la experiencia con elevados niveles de competencia son atributos particulares y específicos, con poca o nula incidencia en el trabajo práctico de ocupaciones o tareas concretas.

- **La competencia como relación integrada-holística**. La cual pretende vincular los atributos generales con el contexto en que estos serán aplicados. Por tanto, la competencia resulta un complejo estructurado de conocimientos, valores de las aptitudes, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para interpretar situaciones particulares y manifestar un desempeño exitoso en la ejecución de tareas. Vale decir, se busca relacionar, combinar e integrar atributos y tareas según la intención de la acción, el contexto y la cultura, como resultado de la visión holística e inteligente del sujeto.

Como se puede apreciar, los diferentes planteamientos y concepciones sobre las competencias, atienden una serie de elementos, fundamentos y problemáticas desde diferentes niveles y alcances argumentativos-explicativos. Tomando como referencia especial, las demandas que el sector productivo solicita incorporar a las finalidades de la educación, para que se cultiven cualidades humanas que respondan al desarrollo de capacidades y actitudes para establecer relaciones eficaces entre las personas y actuar con practicidad en un mundo incierto y complejo.

Sin embargo, aunque la educación basada en competencias pueda ser considerada como una perspectiva pedagógica con repercusión tanto ideológica como didáctica-metodológica. Ésta representa una alternativa educativa entre otras muchas más, ya que es preciso advertir las limitaciones y vacíos de sus argumentos frente a los requerimientos de una formación docente orientada a que el maestro desarrolle competencias viables al ejercicio de su labor de manera reflexionada, fundamentada, efectiva y con un compromiso ético. Sin caer en el mero requisito de la capacitación-instrucción de la moda discursiva para responder de manera simplista a la encomienda del cambio educativo que requiere el momento presente.

IV. EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN CREATIVA-INTEGRAL MÁS ALLA DE LA PERFORMATIVIDAD

Aunque la performatividad consiste en la actuación o ejecución óptima basada en un criterio determinista de la eficiencia que supone una relación funcional input/output, y como en el caso de la educación basada en competencias donde tampoco hay marcha atrás para que los docentes la incorporen a su ejercicio profesional, en tanto se ha definido su implementación dentro de los fundamentos de planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos. Aún así siempre hay la posibilidad de abrir y trazar un rumbo diferente de la educación y de la formación docente, o en su caso de una jugada distinta no performativa (paralogía) que opte por afrontar la incertidumbre de manera abierta y no sujeta exclusivamente al requerimiento del sistema o de alguna instancia en particular.¹⁷ Es decir, no todo está decidido y es posible otorgar un sentido diferente a las cosas.

El enfoque de competencias es una posibilidad de diversos ángulos, algunos de ellos no tan gratos educativamente hablando. Sin embargo como Hargreaves,¹⁸ expresa, educar y enseñar en la creatividad supone afrontar de manera crítica-reflexiva los alcances de la educación basada en competencias, donde se hace preciso asumir que la enseñanza tiene que partir desde, más allá y a pesar de la sociedad del conocimiento, lo cual requiere de la presencia de los maestros en el diseño e interpretación de los programas de estudio, con una estrecha relación entre la acción docente y el contexto social, así como una evaluación cualitativa que responda a las expectativas tanto del sujeto en particular como las del propio sistema, con contenidos que atiendan la pertinencia de lo local y lo global pero no inversamente, pues las competencias deben emanar del sistema nacional y no fuera de él, en cuanto éste pueda atender los requerimientos desde un financiamiento con equidad y respeto a la diversidad cultural de los diferentes grupos sociales.

De lo contrario, la sociedad del conocimiento tendrá mayores dificultades para hacer de la enseñanza una efectiva profesión del aprendizaje. Así como sitúa al docente en un mayor riesgo de erosionar su autonomía y condiciones laborales, ya que se encuentra sometido a un triángulo de intereses e imperativos en competencia. Por un lado, se asume como catalizador de la sociedad del conocimiento en sus aspiraciones por cumplir; por otro, ser contrapunto de la sociedad del conocimiento ante las implicaciones y riesgos de la complejidad e incertidumbre social; finalmente, como víctima frente a un mundo en que las demandas y exigencias para la educación se encuentran sujetas a soluciones estandarizadas y objetivadas, proporcionadas con el coste mínimo.¹⁹

Por lo tanto, resulta pertinente tomar en cuenta los límites a que puede aspirar una docencia que pretenda orientarse bajo los principios y fundamentos de la educación basada en competencias. De acuerdo con Sacristán, las competencias se aprecian en aquellos espacios fácilmente observables, cuando se refiere a aprendizajes muy delimitados, conocimientos del cómo, dónde es fácilmente evidenciable, por ejemplo en el caso de un piloto aviador, para el común de los pasajeros poco interesará si éste tenga o no creatividad al despegar, conducir o aterrizar el vuelo del avión, ya que por lo general lo que se pide es que llegue bien a su destino respetando los tiempos y la ruta, operando con precisión el aparato y al cuidado de los instrumentos, o sea, sea competente en el ejercicio de su función. Otro ejemplo más, es el de un médico que lleva a cabo una cirugía, se valora que actúe con precisión para extirpar un órgano conforme al proceso indicado, en tiempo, forma y exactitud al aplicar sus saberes, pero no se solicita que sea creativo para que tenga éxito en su tarea.

Sin embargo, esto mismo no puede ocurrir con la educación, pues no basta con aplicar la receta o aplicar mecánicamente los preceptos que marca tal o cual enfoque. Aquí sí se requiere ejercer la actividad profesional con creatividad, porque la interacción con los niños y jóvenes necesita del reconocimiento de la individualidad y subjetividad de los alumnos, para encausar cierto tipo capacidades, actitudes, valores y comportamientos en un mundo cambiante y complejo.

Desde luego, que también hay momentos y espacios donde se requiere de la precisión de las competencias con una pretensión objetivable y medible a corto mediano y largo plazo. La docencia además de ser una práctica profesional, educativa y social, es también una práctica política y cultural e implica una acción intencionada y diversificada, por tanto requiere ser una actividad creativa, ya que se desarrolla en un momento histórico determinado y es resultado de la relación estrecha con la realidad presente. De este modo, es una tarea compleja en donde concurren muy diversos elementos racionales, procedimentales y actitudinales, pero tampoco está exenta de contradicciones, limitaciones y determinaciones.

Por ende, la misma profesión docente es creación y una actividad paradójica ya que, de un lado, las competencias pretenden ser elementos de transformación, integración y ampliación de contenidos obsoletos e inoperantes presentes en los planes y programas de estudio actuales, por otro, tampoco depuran la cultura escolar para integrarla en las competencias complejas.²⁰

¹⁷ Lyotard, 1990:110.

¹⁸ 2003.

¹⁹ Hargreaves, 2008: 20.

²⁰ Sacristán, 2008:11.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORÍAT, Benjamín. (1993). *El taller y el robot. Ensayo sobre el fordismo y la producción en masa en la era electrónica*. Madrid: Siglo XXI. Citado por: Barrón, Concepción. "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización", en Valle, María de los Ángeles, (coord.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU.UNAM.
- DÍAZ, Frida y Rigo, Marco Antonio, (2000). "Formación docente y educación basada en competencias", en Valle, María de los Ángeles, (coord.), (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU.UNAM.
- DÍAZ, Ángel (2005). El enfoque de competencias en la educación. Una alternativa o un disfraz de cambio, en *Revista Perfiles Educativos*. México: UNAM.
- GONCZI, Andrew. (1994). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencias en: *Técnica y humanismo*, revista bimestral del CONALEP No. 80. (Julio-agosto). México.
- HARGREAVES, Andy. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. España: Octaedro.
- LYOTARD, Jean-Francois, (1990). *La condición posmoderna. Informes sobre el saber* (Mariano Antolín Rato. Trad.). México: Red editorial iberoamericana.
- PÉREZ, Angel. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En Sacristán, José Gimeno (comp.), (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Philippe (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Sáez.
- SACRISTÁN, José Gimeno, comp. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- TOBÓN, Sergio (2008). *Formación basada en competencias*. Colombia: Ecoe ediciones.

**DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
A LAS COMPETENCIAS BASADAS
EN LA FORMACIÓN**

GERARDO MENESES DÍAZ
VERÓNICA MATA GARCÍA

Tal vez haya un pensar más sencillo que el imparable desencadenamiento de la racionalización, y el arrastrar tras de sí de la Cibernética. [...] Todos nosotros tenemos aún necesidad de una educación en el pensar, y, antes de esto, de saber qué significa tener o no educación en materia de pensamiento.

M. HEIDEGGER

A MODO DE PRESENTACIÓN

En el mundo global, la educación ha sido atrapada por las relaciones entre economía y mercado, entre tecnología y productividad. Paradójicamente, su conjunción termina por desarticular el espacio de encuentro de los elementos otrora esenciales de la misma: la ciudadanía, la formación, las relaciones humanas, los saberes y conocimientos (que, como la Pedagogía, son claves de la comprensión del mundo). La complejidad de nuestro tiempo altera los modos sociales de significación, dando lugar a extravíos de sentido y a la imposición de representaciones de lo político y lo cultural, de las metas sociales, las formas de alcanzarlas y maneras de convivir, puestas a tono con lo que se presume son los reclamos de la época.

El uso de la palabra *competencias* se ha convertido en un lugar común en los espacios destinados a la educación, particularmente en los escolarizados: la podemos encontrar sobre todo en la constitución de los proyectos educativos, los procesos de formación docente de todos los niveles de nuestro sistema escolar, los programas de evaluación de los aprendizajes; y, sobre todo, en la retórica de funcionarios, autoridades educativas y algunos intelectuales, instructores y capacitadores que jugando a hacer de especialistas o expertos, instrumentan y promocionan la visión oficial sobre la educación en nuestros días: la palabra *competencias* domina la jerga educativa y pedagógica a nivel general y en contextos más particulares, como si se tratara de una moda que provoca contagio y termina por imponerse como política educativa. Oficializadas como enfoque que orienta las prácticas de la educación formal, las competencias acusan un rostro seductor: se presumen no como una perspectiva (entre las muchas que podrían pensarse) para mejorar lo educativo, sino como la gran alternativa que resolverá todos los rezagos de la educación escolar, con una aureola de eficiencia, neutralidad, innovación e infalibilidad. Desde luego, se silencia su historia, sus reduccionismos, y, sobre todo, se les impulsa desde concepciones propias del pragmatismo y el productivismo, en las que subyacen concepciones despreocupadas de la formación en toda la extensión del término.

Reflexionar en torno a los tópicos anteriores, e intentar delinear un cambio de sentido sobre el halo que se ha adjudicado a las competencias, es la intención del presente trabajo. Se propone una sencilla fórmula que conlleva, sin embargo, un cambio de mirada: **pasar de la educación basada en competencias (EBC), a las competencias basadas en la educación**; asumiendo la educación como algo diferente a la pura escolarización, esto es, mirarla en el marco del proceso de formación (*Bildung*), según el cual, ha de constituirse lo humano en el plexo de sentido de la historia y la cultura.

FALLAS DE ORIGEN

La jerga de las competencias ha logrado colarse en las realidades educativas, hasta parecer colmarlas de un sentido innovador; al grado de que si no se mencionan en el ámbito de las prácticas educativas, escolares y curriculares, entonces el proceso se juzga como incompleto, viejo o falaz. Pero, ¿cómo se llegó a tal estado de cosas? Es común aludir al trabajo de S. Tobón, según el cual las competencias se remontan a la Grecia clásica, toda vez que los pensadores de aquella época desarrollaban procesos intelectuales complejos, orientados al cuestionamiento de las relaciones entre contexto, ser y realidad;¹ lo cual, al decir de González Bernal, es una “situación similar a la concepción actual de competencias, en donde la resolución de problemas con sentido para las personas ocupa el papel central”.²

Asimismo, Tobón adjudica a la **Metafísica** de Aristóteles ser una obra clave en la historia de la idea de competencia, especialmente por el hecho de la importancia que le otorga a la cuestión de los principios, las causas, las sustancias y, especialmente, la potenciación, en lo que a problemas del ser y el conocimiento se refiere.³

Empero, de tomar en serio lo anterior, estaríamos ante lo que desde el origen ha salido a la luz, **las competencias son entelequias, significan lo que cada quien quiera que signifiquen** (como en el viejo relato de la *Alicia* de Lewis Carroll).⁴

¹ Cfr. Tobón S. TOBON, ST. Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones, 2004.

² González-Bernal. M. I., “Curriculum basado en competencias. Una experiencia de educación universitaria” en *Educación y educadores*, Universidad de la Sabana, Colombia, 2006.

³ Cfr. Aristóteles, *Metafísica*, Porrúa, Sepan cuántos N° 120, México, 2007.

⁴ “Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso– quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.

–La cuestión –insistió Alicia– es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes. –La cuestión –zanjó Humpty Dumpty– es saber quién es el que manda..., eso es todo”. Carroll, L. *Alicia en el país de las maravillas*, Alianza, Madrid, España, 2002.

Lo planteado por Tobón resulta desmesurado, pues caracteriza a las competencias en modo bastante cercano a lo que la Filosofía es, haciéndonos creer que entre competencias y Filosofía no existen diferencias ni distancias (lo que recuerda la afirmación de Heidegger acerca de que la Filosofía es una competencia, aunque, por supuesto, él no entiende dicha palabra como habilidades o destrezas, ni sesgada en forma psicologista en términos de actitudes, asertividades, ni como valores afectivos entreverados con una interpretación cognitiva del sujeto, sino como lectura del estar en el mundo).⁵

Ciertamente, la palabra *competencia* puede encontrarse desde los orígenes de la cultura, en el mundo griego. *Ikanos*, puede ser su más lejano antecedente. Dicho vocablo significaba: *hombre capaz*, hombre que posee la habilidad o destreza para conseguir algo. Este antecedente nos ayuda a comprender que desde sus orígenes la palabra ha sido marcada por ámbitos de realidad y de acción de los sujetos ubicada fundamentalmente en relaciones de vida activa, pragmática: el hombre que es hábil para hacer y cumplir con una tarea que se le ha encomendado, que tiene destreza para manejar una herramienta, una máquina; que es hábil para cumplir con una técnica o un procedimiento, el hombre de conducta pronta ante las necesidades; competente es aquel a quien algo se le encomienda, y lo cumple pulcra y correctamente, con estricto apego a la orden dada.

Así, desde sus orígenes, las competencias no se relacionan con procesos del pensamiento ni con la posibilidad de actos creativos; tampoco implicaban la imagen de ciudadanía, en términos de la *areté* o *techné*; la *ikanos* era una necesidad de resolución de pequeñas problemáticas caseras y cotidianas, pero sin lugar en el orden de la creación de la ciudad como cultura.

A pesar de lo anterior, será recurrente una perogrullada: las competencias han existido siempre, como parte de la potenciación de lo humano; se las naturaliza con el ánimo de ceñirlas a su aceptación a-histórica y promoviendo el subterfugio de que siempre serán deseables, no importa el sesgo ideológico desde donde se les arroje.

En otro contexto, Gutiérrez aporta una relevante resignificación del término, cuando señala que: “igualmente, Tobón menciona en su obra que desde el escenario de la lingüística también se hicieron aportes trascendentales para el afianzamiento del concepto de competencia. Al respecto destaca la aparición de la Competencia lingüística desarrollada por Noam Chomsky, la cual da cuenta de la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. La tesis de Chomsky es que los seres humanos pueden producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras por

⁵ Cfr. Heidegger, M. *¿Qué es filosofía?*, Herder, España, 2004.

no ser gramaticalmente correctas, con base en su limitada experiencia lingüística Para Chomsky, la competencia lingüística es una construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación”.⁶

Más allá de ello, la idea de competencia llegó al mundo actual, aplacando de cierta manera la necesidad constante de lo moderno por enfrentarse con cosas, imágenes, fenómenos, discursos nuevos, diferentes, el anhelo de aquello que por su sola aparición, como nuevo resuelve, aparentemente, problemáticas generadas por procesos atrasados, caducos, lo nuevo se encuentra en el imaginario de lo bueno, en las sociedades modernizadas el surgimiento de nuevas cosas hace que los sujetos vayan creando certidumbre del propio proyecto, independientemente que lo comprendan, lo duden, lo reflexionen, incluso a estas alturas quizás sea un mandato de la misma idea de lo nuevo, **el prohibir la reflexión que en su duda, abriría de nueva cuenta a la incertidumbre de la levedad y es justamente eso lo que en el fondo intenta hacerse desaparecer.**

Así, en la fisonomía con que se fue consolidando en los últimos años, la idea de competencia, surge en la década de los setentas, se dice que en la Universidad de Harvard, aunque hay quienes afirman que en Europa; y es a finales del siglo XX y principios del XXI que son proyectadas al contexto latinoamericano, haciendo que penetren el ámbito de la educación. Las perspectivas desde donde se ha trabajado la idea, son: el conductismo y algunos de los enfoques cognoscitivistas. **Desde el conductismo,** por un lado, con las competencias tenemos una mayor facilidad de **determinar al sujeto, al modelo de eficiencia,** si podemos **observar la conducta** de éste y desde ello, establecer su funcionalidad; por otro lado, **el cognocitivismo implica una articulación en las competencias con los llamados procesos cognitivos y de inteligencia;** sin embargo, el espacio donde finalmente se puede **constatar la evidencia del surgimiento de la competencia vuelve a ser la conducta,**⁷ si bien cada día cobran más fuerza los intentos de involucrar la parte emocional afectiva de

⁶ González-Bernal, M. I. Op. cit. El autor sugiere cuatro fuentes de las que abrevia la idea actual de las competencias: la filosofía y la sociología, la lingüística y las transformaciones del mundo laboral y organizacional de las instituciones. Seguramente, de haber más posibilidades acusaría al constructivismo, a la psicología cognitiva y a lo que sea posible, de ser el sustrato de la idea de competencias.

⁷ “Lo que se entiende por competencias se ubica en el saber hacer o desempeño, presentándose así *competencia* como un concepto que evidencia la relación o mutua correspondencia e interdependencia entre lo que podemos denominar el “mundo académico” (educación primaria, secundaria y superior) y el “mundo del trabajo y/o labor”, puesto que, como la mayoría de autores e instituciones que adhieren el término se identifican en decir: “La visibilidad nos da la posibilidad de expresarnos y de demostrar con acciones de lo que somos capaces. Saber hacer corresponde al ser y una capacidad en acción demostrada con suficiencia no es otra cosa que una competencia ya establecida”. Villa D. “Procesos educativos por competencias”, *Revista Facultad de Educación Cuadernos interdisciplinarios* Armenia: Univ. del Quindío p 31.

los sujetos y hasta las ordenanzas axiológico-valorativas, de una cierta perspectiva funcional de la moralidad, inmersa en un orden sistémico.

Las competencias lograron su legitimidad a través de fundamentos presumiblemente científicos; emergen de una lectura neurocientífica, de biologismo individual y social, articulándose a las imágenes de flexibilidad y de inteligencias múltiples, donde se llega a declarar que éstas pueden ubicarse en ciertos lugares del cerebro, al grado que en ese proceso de auscultación neuronal, en un inicio se descubre un número de ellas; hoy el número de éstas va en aumento, estableciendo, por tanto, su desarrollo como algo inobjetable; haciéndolo aparecer como intrínseco a la naturaleza humana, vinculándose las inteligencias, que se circunscriben a aquellas reconocidas desde las neurociencias, a las competencias, también estructuradas psicológicamente, como los espacios observables del sujeto en tanto la conducta expuesta: lo observable como signo de unión entre inteligencia y competencia, susceptible también de ser medido (programado, calculado, controlado).

EL PODER DE LA PERFORMATIVIDAD Y LA PERFORMATIVIDAD DE UN PODER. LAS COMPETENCIAS COMO IDEOLOGÍA

En los portadores de la racionalidad instrumental, las competencias han llegado a crear la ilusión de generar calma y certidumbre en el ámbito de los espacios educativos institucionales. Frente a la “decrepitud” de las formas creativas de pensar la educación, las competencias llevaron certidumbre y crearon una nueva ficción con respecto a la idea de un nuevo futuro, articuladas a discursos de bondad, de productividad, de felicidad, de democracia; incluso se llega a encontrar la idea de crítica, emotividad, reflexión y creación estética. Sin embargo, lo que hasta ahora han producido en los espacios educativos, no es más que un vaciamiento de sentido de la idea de educación, reduciendo aun más a ésta, a cuestiones de funcionalidad productiva y actitud moral frente a quien ordena, mayor exclusión de la diferencia o la diferencia sometida a una imagen de humanidad, como normalidad.

Con la inclusión de ideología de las competencias⁸ en los espacios de la educación, se perdió el telos de ciudadanía creativa y responsable de la ciudad. La educación perdió sus saberes, aquellos que aludían a diversidades epistémicas,

⁸ Por *ideología de las competencias* entendemos el uso retórico de las mismas para ejercer un poder sobre sus adeptos. Es tesis importante de este texto que las competencias han existido siempre, no obstante, darles una centralidad performativa y eficientista obedece a un proyecto singular movido por la búsqueda del alto rendimiento productivo a costa de lo que sea. Esto no significa que no existan investigadores serios y éticamente preocupados por la cuestión, que realizan trabajo no necesariamente comprometido con visiones de tecnoburocracia.

filosóficas, humanas, perdió la *Bildung* como encuentro ético y como creación de cultura, como inquietud de sí y cuidado de sí, perdió la estética de la risa, el bullicio de la gracia; la nueva educación, muy cercana al entrenamiento, ha radicalizado la racionalidad del deber ser, el acartonamiento de lo dado y lo previsto en los sujetos, excluyendo los saberes para la cultura y sobrevalorando conocimientos que se homologan a verdad por ser de acción inmediata y eficiente, trastocan la constitución del sujeto en capacidad de aprender, y se articulan con el trabajo, los mercados y el consumo. Hablan de cultura, formación, democracia, y hasta de crítica, sí, pero las circunscriben a un deber ser trascendental que opera desde los signos del progreso modernizador, la producción, el esquematismo conservador ignorante e ingenuo, la cosificación humana desde y ante todo ello. Un pensamiento único y correcto, adscrito a esquemas donde cibernéticamente todo tiene un veloz acomodo. Cibernéticamente, decimos, recordando aquel planteamiento de la conferencia **Tiempo y ser** en el que Martin Heidegger nos advertía en 1962 de un irreversible advenimiento. Decía el autor:

“No hace falta ser profeta para saber que las ciencias que se van estableciendo, estarán dentro de poco determinadas y dirigidas por la nueva ciencia fundamental, que se llama Cibernética. Ésta corresponde al destino del hombre como ser activo y social, pues es la teoría para dirigir la posible planificación y organización del trabajo humano. La Cibernética transforma el lenguaje en un intercambio de noticias. Las Artes se convierten en instrumentos de información manipulados y manipuladores. [...] La Filosofía finaliza en la época actual, y ha encontrado su lugar en la científicidad de la humanidad que opera en sociedad. Sin embargo, el rasgo fundamental de esa científicidad es su carácter cibernético, es decir, técnico. Presumiblemente, se pierde la necesidad de preguntarse por la técnica moderna, en la misma medida en que ésta marca y encausa los fenómenos del mundo entero y la posición del hombre en él”.⁹

Desde la versión ideológica y performativo-cibernética de las competencias, la educación ha operado no solamente como elemento de un discurso

⁹ Heidegger, M. *Tiempo y ser*, Tecnos, Madrid, España, 2006, p. 80. En Ramoneda, J. *Apología del presente. Ensayos de fin de siglo*, Península, Barcelona, España, 1989, pp. 58-59, se dice: “La fuerza de la acción es la capacidad de ocupar el momento, es la acción misma. No existe ninguna trascendencia. Todo queda reducido al formato de la pura acción. Y no digamos la ideología que corresponde y se impone en esta coyuntura política: el triunfo por la acción. La técnica —con su cuerpo de materialidad y de pura apariencia (la técnica es siempre un artefacto)— como valor unificador, el sujeto portador de eficiencia como protagonista privilegiado. No hay ideología, hay éxito: resultados”.

económico-político, que en parte pretende regular las conductas deseables (y socialmente aceptadas) de los sujetos, sino también establece formas de evaluación de los mismos para determinar su ingreso a los espacios de trabajo o incluso para legitimar la exclusión de quienes no se ajustan a los imperativos del proyecto de expansión económica. El discurso de las competencias, también ha impulsado la exclusión de saberes que no responden a los intereses de la economía, acusándolos de innecesarios, porque supuestamente son incapaces de generar las conductas deseables para el cumplimiento de los mismos fines.

Así, la relación entre economía, mercado y competencias ha hecho de la educación y las escuelas, una suerte de espacio de transformación de los sujetos en maquinaria para operar dócil y eficazmente; y, al mismo tiempo, una suerte de laberinto en el que, desde la certificación o comprobación valoral de las competencias, los aptos son recompensados con trabajos mediocres y rutinarios, y los no aptos serán colocados en el afuera del proyecto, claro siempre con posibilidad de ser utilizados mediáticamente por los gobiernos para sacar provecho del gasto público.¹⁰

Respecto a los sujetos, a través del discurso de las competencias se ha venido creando una visión de la escuela y la educación, donde éstas sirven para lograr ingresar a los mercados laborales, además de generar un cierto estatus del hombre con educación, comprobado a partir de certificados que le acrediten el haberse mantenido hasta concluir con las exigencias de los espacios escolares. El desarrollo de la profesión, no se asemeja en nada a la imagen que Hegel establece en su *Propedéutica filosófica*, donde la profesión es uno mismo, uno es su profesión, puesto que sin ella, el hombre no es hombre; cada hombre decide su profesión, que es su forma de vivir éticamente en el mundo: “Por lo que concierne a la profesión determinada, que aparece como destino, hay que anular en ella ante todo la forma de una necesidad exterior.

¹⁰ “Las lógicas del mercado y gobierno son las que marcan las pautas o las dinámicas en este tipo de relación, puesto que el saber se ha convertido en una mercancía y en una herramienta del poder, es la principal fuerza de producción; está y se genera en las sociedades para ser vendido, consumido y utilizado como instrumento de dominación. Dichas lógicas superan las dinámicas tradicionales de interacción con el saber, cierto valor en sí mismo que promovía el desarrollo del sector científico, y convierten a quienes trabajan con el saber en simples usuarios, sin ninguna participación en su creación, puesto que ya está creado, es conocimiento establecido para ser ofertado. Bajo este esquema las competencias mantienen el *statu quo* de los sistemas sociales que se configuran bajo las reglas de las lógicas del mercado y garantizan su entrada al intercambio de saberes de manera funcional; formar en competencias tiene así dos propósitos, uno, buscar las entradas en la carrera mundial del mercado y dos, garantizar al menos el mínimo de sujetos competentes en una sociedad funcional.” La educación “proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad”. Lyotard, J. F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra p 90 en López Leal Camilo, Competencias en el campo de la filosofía, Docente del Programa de Filosofía de de la Universidad del Quindío, Armenia Colombia.

Ha de ser tomada con libertad, y con tal libertad hay que soportarla y llevarla a cabo. Cuando el hombre tiene una profesión, se incorpora a la participación y a la cooperación universal".¹¹

En cambio, en las políticas económicas y educativas del presente, las profesiones son espacios racionalizados, organizados y controlados por órganos de la productividad mercantil; la profesión no le pertenece a los sujetos, ellos son simplemente determinados por los espacios donde las actividades son mecánicas, esquemáticas; de eficiencia de recursos: tiempo, materia, fuerza. Para este bodrio perverso de economía-mercado-competencia, la profesión se convierte en una actividad obligada, necesaria en los sujetos, que sólo busca mantener la vida, donde generalmente su finalidad queda enmarcada en la lógica de una economía de la sobrevivencia.

Desde la depuración o reingeniería del orden escolar, las competencias apuntalan las dos formas con las cuales los sujetos se relacionarán en el mundo del trabajo: por un lado, deberán demostrar objetiva y conductualmente su capacidad para adaptarse a los cambios técnicos y de organización racional, tendrán que demostrar ser diestros y uniformes frente a las exigencias de las economías; por otro lado, la lógica de la obligación de demostrar capacidad, implica enfrentar la rivalidad frente a los otros, dentro y fuera de la escuela; es decir, en las competencias también aplica el enfrentamiento con los otros por demostrar mayor capacidad.¹²

En su corta vida, la ideología de las competencias ha generado un olvido de los sentidos de creación de la educación y de la escuela, el hecho de aprender a vivir con los otros, necesitar del otro, incluso para saber de uno mismo y para crear a través del diálogo los discursos del encuentro por la creación de la ciudad, la sociedad civil.

COMPETENCIAS BASADAS EN LA FORMACIÓN

La supuesta ganancia de obtener a través de la educación por competencias sujetos capaces, aptos y diestros, para enfrentar las exigencias de los mercados laborales y lograr mayor desarrollo tecnológico, ha soslayado la discusión de la

¹¹ Hegel, Georg Wilhelm F. *Doctrina del derecho, los deberes y la religión. Para el curso elemental*, Universidad de Murcia, Murcia 1993, p 123 y 124.

¹² "Ahora la competencia se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes, no se pregunta si nos hace más concientes, responsables y justos, críticos, fantaseadores, expresivos, humanistas solidarios, formados intelectualmente. Estas no son cualidades que les interesen a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones de los sistemas educativos, ni a las competencias". Sacristán G. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, España, 2008 p. 37.

democracia, el problema del encuentro ético y las formas de convivencia; ha excluido a la formación como centro de discusión de la educación; y, peor aún: ha usado estos conceptos, hasta llegar al absurdo de creer que puede atrapar todos los espacios, incluyendo la formación misma, la democracia, la justicia, la libertad, el pensamiento crítico; creando la imagen de competencias de la “libertad”, la crítica, la justicia, la formación y, penetrando en la subjetividad, aprovecha la velocidad de los procesos de vida, el aburrimiento de los sujetos, la indiferencia y el desprecio por la filosofía y la teoría, reduciendo la práctica a *pragma* y la felicidad a una mediocre adaptación al estado de cosas.

Frente a ello y por el imperativo que representa pensar críticamente para escapar de las imposiciones, es pertinente revitalizar una concepción decisiva del pensamiento reflexivo, la de la Formación (*Bildung*). No se trata de sostener, frente a una ideología de las competencias, una ideología de la formación, con toda su fantasmática (especialmente en su versión idealista y aristocrática).¹³ Por el contrario, sin afán de nostalgia, se invita a pensar en la formación, ese dialéctico proceso constitutivo de lo humano, por su sentido histórico-cultural, lingüístico y de conciencia posible, que lo deseemos o no acontece y que, desde siempre subsumió a la educación como mediación importante de la construcción de los sujetos sociales en el plexo de relaciones de sentido, histórico y afectivo.

“La formación es producto de las relaciones sociales, culturales, económico-políticas y de traducción psicológica en la historicidad. Trasciende la idea de absoluto a la vez que no es réplica del mundo empírico. Tanto al nivel del sujeto individual, como del hombre genérico, no tiene un principio localizado y un fin abstractamente formalizable”.¹⁴ La formación acontece siempre, de múltiples maneras, es historia constitutiva y constituyente de lo que los sujetos son en su laberíntica existencia.

¹³ “Formación, como *Bildung*, en apego estricto a su propia naturaleza (recuperación ante lo alienante), tiene implícita una gama de principios polémicos e incluso sospechosos: aristocráticos, redentores, amantes del progreso (al menos no lineal ni tecnológico únicamente), eurocentrista y deudora de la *metafísica del desarrollo*, especialmente cuando se asume en la tarea de misión civilizadora (como muy puntualmente ha analizado A. Valleriani). No hay duda de que en los hechos la interpretación de la concepción de *Bildung* no siempre ha sido respetuosa de su tejido más fino (como lo es la perspectiva intercultural de Herder), menos aún en tiempos de devastación de la Ilustración, especialmente de su carácter crítico y público. De esta suerte, la concepción *Bildung* no está exenta de problemas complejos y agudos, pero frente al pensamiento lineal tiene el mérito de buscar la *conciencia posible desde la conciencia real*”. En Meneses, G. “Formación como objeto de estudio de la Pedagogía: ¿Obstáculo o posibilidad? Un falso dilema” (documento expuesto en el *Foro hacia un diagnóstico del currículum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón*, (mecanograma), UNAM, México, 2010.

¹⁴ Hoyos, C. A. *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*, Lucerna DIOGENIS, México, 2006, p. 7.

Para el positivismo y la concepción utilitarista, la educación es de tal amplitud que permite programar y sistematizar todo el orden social; en cambio, la idea de Formación sabe que la conciencia se mueve hacia el *para sí*, y que en la medida en que desarrolla una apropiación y reconstrucción del mundo cultural, el sujeto se proyecta en el tiempo y no en la inmediatez de facto del ser mera conciencia *en sí*. La teoría de la formación piensa en el sujeto como un juego de mediaciones del trabajo, el lenguaje y la interacción social, apuntalado hacia la comprensión (lectura) del mundo y la gestación de una comunidad cultural de conciencia histórica y crítica.

En modo alguno la formación se opone a la técnica o al incremento de las destrezas y habilidades; la formación reconoce a la capacitación como un renglón pequeño pero importante de la inserción del sujeto en lo social; el sujeto es consumidor y trabajador, pero también especie genérica y ciudadanía.

Tampoco implica un rechazo de los modos de estar en el mundo. La formación, simple y sencillamente admite que lo técnico es importante, las competencias (más allá del discurso ideológico de la idoneidad) existen como cualidad humanas (que son más densas con formación) y en tanto tal requieren ser tratadas; no son el centro de la decisión de lo deseable para el mundo. Los fines sociales siempre están a debate y no son resultado de una transparencia ficticia, como se nos trata de hacer creer cuando se pregona el fin de la Historia.

Delinear el sentido y la direccionalidad del presente y el porvenir exigen una participación que siempre será mejor con el acompañamiento de la acción comunicativa, dialógica y racional reflexiva, lo que requiere formación. **Las competencias no pueden ser el centro, porque ello crea la ilusión de que sólo somos economía, en esto consiste la lógica de la dominación. Unas competencias sin formación son mera performatividad de alta explotación y exclusión.** Hacen recordar las palabras de Heidegger, según las cuales:

“Tener simplemente conocimientos, por amplios que sean, en absoluto es saber. Ni siquiera lo es cuando estos conocimientos, por medio de planes de estudio y exámenes, se reducen a lo más importante desde el punto de vista práctico. Ni tampoco cuando estos conocimientos, reducidos a las necesidades del uso, fueran cercanos a la vida real, su posesión supondría saber alguno. Aquel que disponga de esos conocimientos y que además se haya entrenado en algunas habilidades y maniobras prácticas, será no obstante un chapucero desorientado frente a la realidad. ¿Por qué? Porque no posee un saber, ya que saber significa *poder aprender*”.¹⁵

No faltará quien después de leer dichas palabras, piense que Heidegger está abonando elementos para ponderar las competencias por encima de la Formación; pero esto sólo podría creerse si formación se entendiera en una falsa ecuación en la que el sujeto es igual al conocimiento que posee o construye, lo que derivaría en lo que ciertas tendencias anti-ilustradas abrazan para rechazar a los conocimientos, esos monstruitos inútiles o enciclopédicos que obstaculizan el avance productivo de la sociedad, que paradójicamente llaman, del conocimiento. Formación es algo de otro orden, del de la pregunta y el diálogo, del de la alteridad y el encuentro, de la crítica y la reflexión, del inacabado proceso de construirse como sujeto, vía aprendizajes sociales y de relación crítica y comunicativa con el mundo. Por eso Heidegger remarca que las cosas van en otra dirección, cuando completa su idea diciendo:

“El entendimiento común piensa ciertamente que los que saben son aquellos que no necesitan aprender, puesto que ya han terminado su aprendizaje. Pero no es así; sólo sabe aquel que entiende que debe volver a aprender constantemente y el que, a raíz de esta comprensión, haya llegado ante todo a la posición de *poder aprender* siempre. Esto es mucho más difícil que poseer conocimientos. Poder aprender supone poder preguntar”.¹⁶

Así, competencias basadas en formación perfilan horizontes de concepciones más amplias del mundo y de la vida que las susodichas competencias que quieren darle base a lo educativo y sólo lo difuminan. A pesar de ello, los seres humanos desarrollan procesos hermenéuticos desde los que intencionalmente existen; esta conciencia, siempre limitada y en movimiento, los torna de una complejidad y una creatividad que se ha visto sojuzgada. La imaginación está exigida a trastocar los imaginarios que impone el poder. Recordemos a Husserl, quien decía: “Las ideas son más fuertes que cualquier potencia empírica”,¹⁷ ideas cuya poderosa fuerza acontecía, precisamente cuando ejercía la peligrosa profesión de inconformarse y pensar.

¹⁵ Heidegger, M. *Introducción a la metafísica*, Gedisa, Barcelona, 2004, p. 29.

¹⁶ Idem. Heidegger señala que preguntar es sostenerse en estado de abierto y manifiesto.

¹⁷ Canfora, L. *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*, Anagrama, Barcelona, España, 2002.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, *Metafísica*, Porrúa, Sepan cuántos N° 120, México, 2007.
- CANFORA, L. *Una profesión peligrosa. La vida cotidiana de los filósofos griegos*, Anagrama, Barcelona, España, 2002.
- CARROLL, L. *Alicia en el país de las maravillas*, Alianza, Madrid, España, 2002.
- GONZÁLEZ-BERNAL, M. I., "Curriculum basado en competencias. Una experiencia de educación universitaria" en *Educación y educadores*, Universidad de la Sabana, Colombia, 2006.
- HEIDEGGER, M. *¿Qué es filosofía?*, Herder, España, 2004.
- HEIDEGGER, M. *Introducción a la Metafísica*, Gedisa, España, 2004.
- HEIDEGGER, M. *Tiempo y ser*, Tecnos, Madrid, España, 2006 .
- HEGEL, G. W. F. *Doctrina del derecho, los deberes y la religión. Para el curso elemental*, Universidad de Murcia, Murcia 1993.
- HOYOS, C. A. *Formato de modernidad y sociedad del conocimiento*, *Lucerna* DIOGENIS, México, 2006.
- LYOTARD, J. F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra p 90 en López Leal Camilo, *Competencias en el campo de la filosofía*, Docente del Programa de Filosofía de de la Universidad del Quindío, Armenia Colombia.
- MENESES, G. *Formación como objeto de estudio de la Pedagogía: ¿Obstáculo o posibilidad? Un falso dilema* (documento expuesto en el Foro hacia un diagnóstico del curriculum de la Licenciatura en Pedagogía de la FES-Aragón, (mecanograma), UNAM, México, 2010.
- RAMONEDA, J. *Apología del presente. Ensayos de fin de siglo*, Península, Barcelona, España, 1989.
- SACRISTÁN G. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, España, 2008.
- TOBÓN S. *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogota, Colombia: ECOE Ediciones, 2004.
- VILLA D. "Procesos educativos por competencias", *Revista Facultad de Educación Cuadernos interdisciplinarios* Armenia: Univ. del Quindío.

**LAS COMPETENCIAS: MÁS ALLÁ DE LA EFICACIA,
LA CONDUCTA VERIFICABLE
Y LA ESTANDARIZACIÓN**

JOSÉ ANTONIO RAZO NAVARRO

1. INTRODUCCIÓN

Mi primer propósito en este escrito, consiste en reconstruir el sentido de dos nociones alternativas asociadas al término “competencia”, tan de moda¹ durante los últimos años en los ámbitos escolares.

Mi segundo propósito es poner a prueba el rendimiento heurístico de esas dos nociones, mediante un ensayo de respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las implicaciones de una y otra, a la luz de la idea de una escuela avocada a acompañar y estimular a los alumnos en su proceso de formación integral como seres humanos, capaces de plantear y resolver satisfactoriamente sus problemas prácticos, personales y colectivos, en un marco de autonomía, autenticidad y respeto a la dignidad humana?

Huelga decir que en torno al término “competencia” se despliegan muchas más de dos nociones alternativas; por momentos parece como si cada autor diese su propia definición *sui generis*; sin embargo, tratar de reconstruir la especificidad de todas ellas sin proponer ningún *eje de sentido*², resultaría altamente dispersivo y poco sensato. Mi tesis es que en la aparente dispersión caótica que reina actualmente entre el pulular de significados asociados a las “competencias”, aún es posible identificar unos pocos *elementos conceptuales clave*, cuya reconstrucción nos permitiría: por un lado, introducir consistencia conceptual en nuestras deliberaciones en torno a las competencias, y por otro lado, lograr una conciencia más crítica de sus potencialidades y de sus riesgos, de cara al tipo de escuela a que aspiramos.

En lo siguiente, haré la identificación de los conceptos clave con los cuales se vertebra cada una de las dos nociones de competencia (§§ 2-4); luego, referiré algunos de los aspectos a mi juicio más recuperables de la actual discusión pedagógica en torno a las competencias en educación (§ 5), y cerraré con una consideración final (§ 6).

2. PRESENTACIÓN GENERAL DE LOS “CONCEPTOS CLAVE”

Los conceptos clave con los que a mi juicio se puede reconstruir una de las dos principales nociones de competencia que hoy se plantean como alternativas para el ámbito escolar, son: 1) *eficacia*, 2) *conducta verificable*,

¹ Esa idea de que las competencias “están de moda” es planteada no solamente por sus detractores, sino incluso por algunos de sus promotores. Véase, por ejemplo: Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*, p. 16; Coll, César. “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, pp. 34, 36.

² “Los ejes de sentido agrupan los significados y los organizan en torno a modelos interpretativos” (Pérez Gómez, Ángel I. “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, p. 70).

y 3) *estandarización*. A la noción asociada a esos conceptos la llamaré *noción pragmática de las competencias*.

Por otro lado, los conceptos clave que a mi juicio vertebran la noción alternativa de competencia, son: 1) *satisfacción práctica*, 2) *acción significativa*, y 3) *atestación*. A la noción asociada con estos conceptos alternativos la llamaré *noción práctica-crítica de las competencias*.³

3. “SATISFACCIÓN PRÁCTICA” VS. “EFICACIA”

Resulta interesante percatarse de que en la mayor parte de la literatura sobre las competencias, la idea de “eficacia” aparece como la más protagonista. Veamos tres botones de muestra.

En el documento conocido como DeSeCo (*Definición y Selección de Competencias Clave*), auspiciado por la OCDE, se dice que una 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 de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente *para actuar de manera eficaz*”⁴. De esa caracterización deseo subrayar la última parte, donde reza: “para actuar de manera *eficaz*”. ¿Acaso las palabras son inocentes? Bien pudo decirse: “para actuar de manera *correcta*”, o “de manera *autónoma*”, o “de manera *honest*a”; pero no dice ninguna de tales cosas, sino, sencillamente: “para actuar de manera *eficaz*”. ¿Qué significado tiene eso?

Por su parte, Philippe Perrenoud dice: “definiré una competencia como una capacidad de *actuar de manera eficaz* en un tipo definido de situación”⁵. Finalmente, como tercer botón de muestra, A. Zabala dice: “la competencia consistirá en la *intervención eficaz* en los diferentes ámbitos de la vida”⁶. ¿A qué viene ese énfasis tan señalado en la eficacia?, ¿acaso no hay ciertas circunstancias de la vida humana donde resulta preferible ser justo, o generoso, o solidario, o compasivo, antes que ser eficaz?, ¿es muy difícil reconocer la posibilidad de acciones que *no* resultan más defendibles, por el hecho de haber sido realizadas con eficacia? En efecto, un ataque brutal contra un inmigrante por razones xenofóbicas, o un sofisticado fraude electoral, o un bien calculado acto de corrupción, pueden ser eficaces, pero ¿eso los hace válidos desde el

³ Esa manera de plantear los agrupamientos de los conceptos clave es ampliamente deudora de tres textos ampliamente reconocidos de la literatura filosófica, a saber: 1) Aristóteles. *Ética nicomáquea*; 2) Habermas, J. “Del uso pragmático, ético y moral de la razón práctica”, y 3) Ricoeur, P. *Si mismo como otro*.

⁴ OCDE (2002). *DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias)*, p. 8.

⁵ Perrenoud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*, p. 7.

⁶ Zabala, Antoni y Laia Arnau. “La enseñanza de las competencias”, p. 40.

punto de vista de la dignidad humana o la justicia? La respuesta es no. Y de esa respuesta se sigue que no podemos darnos el lujo de aceptar una noción de competencia cuyo principal criterio de realización feliz sea la sola eficacia.

A diferencia de eso, la escuela a la que aspiramos no confundirá lo práctico con lo pragmático, y si fuese preciso apelar al término de “competencia”⁷, apelaría a una *noción práctica-crítica de las competencias*. Donde las consideraciones ético-existenciales y morales colocarán en su justo lugar a las consideraciones pragmáticas. Las consideraciones *ético-existenciales* se refieren a la identidad personal de cada alumno, como un ser irrepetible e irremplazable, con su propia idea de lo que sea una “vida buena”, una vida bien lograda; las consideraciones *morales* se refieren al establecimiento de relaciones interpersonales “justas”, basadas en normas dignas de respeto, pero, en todo momento, susceptibles de crítica y replanteamiento por parte de las personas sujetas a ellas, que han de asumirse como sus propios legisladores. Finalmente, las consideraciones pragmáticas son importantes, pero no se refieren a la relación íntima de la persona consigo misma, ni a sus relaciones con las otras personas, sino a sus relaciones con las cosas del mundo.

Así, desde el punto de vista pragmático aspiramos a la eficacia, pero conviene no olvidar que desde el punto de vista ético-existencial aspiramos a una “vida buena”, conforme con el ideal de autenticidad y plena realización de cada persona, y desde el punto de vista moral aspiramos a unas relaciones “justas” con los otros. En los tres casos, los problemas prácticos son objeto de tratamientos críticos, abiertos al cuestionamiento y la reelaboración. Cuando logramos una realización exitosa que considera esas tres dimensiones, pero sólo entonces, hablamos de *satisfacción práctica*.

La escuela a la que aspiramos será un espacio propicio para la formación integral (*allgemeinbildung*) de los alumnos como seres humanos plenos; por eso, en ella *no* se promoverá la eficacia por la eficacia, sino la *satisfacción práctica* en sentido amplio, que incluirá consideraciones ético-existenciales, morales y, cuando no choquen con las anteriores, sino que las potencien, podrá incluir también consideraciones pragmáticas.

Tenemos, pues, dos alternativas, representadas de manera respectiva por: a) una noción pragmática de las competencias, y b) una noción práctica-crítica de las competencias. La primera considera a la eficacia como su exclusivo (o principal) criterio de éxito; mientras la segunda hace lo propio con la *satisfacción práctica* en sentido amplio.

⁷ Lo cual no es preciso, pues se cuenta con conceptos tan elaborados como los de: *praxis*, *phrónesis*, virtud, sabiduría práctica, *habitud*, *habitus*... Bien se podría partir de ellos y desde ahí intentar un pequeño paso más, en lugar de borrar todo de un plumazo y empezar a balbucear.

4. “ACCIÓN SIGNIFICATIVA” VS. “CONDUCTA VERIFICABLE”

Sergio Tobón sostiene que el concepto de competencias “se comenzó a estructurar en la década de los sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner”⁸. Según esto, en el marco de su gramática generativa transformacional, Chomsky habría sostenido la existencia de competencias innatas que se ponen en funcionamiento en el desempeño comunicativo de los sujetos hablantes, en situaciones siempre específicas, concretas y cambiantes; eso implica considerar la competencia y el desempeño como dos cosas relacionadas, pero distintas, pues las competencias aparecen como condiciones de posibilidad de los desempeños. Por otro lado, continúa Tobón, “en la línea conductual... [se habla] de la competencia como un comportamiento efectivo, y hoy en día hay un sólido modelo conductual de las competencias, que... sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo así entonces el desempeño dentro de la competencia (que están disociados en Chomsky)”⁹.

En resumen, Tobón rechaza la noción chomskiana de competencia en virtud de su no-identificación con el desempeño. En lugar de eso, se compromete con una noción conductista del desempeño, pues, a su juicio, el conductismo no sólo dispone hoy de un “sólido modelo”, sino que además viene a ser la tabla de salvación para superar la distinción sugerida por Chomsky.

¿Qué implica el compromiso de la noción de competencia con la “línea conductual”? Significa la inclinación a valorar sólo el “comportamiento externo” porque es: “observable y verificable”; con lo cual, los estados internos de los alumnos se envían al baúl de lo irrelevante.

A diferencia de eso, en la escuela a la que aspiramos, son de la mayor importancia los sueños, las esperanzas, la imaginación, los afectos, los placeres estéticos y demás elementos que, en virtud de su carácter subjetivo, son inobservables e inverificables, pero si hacemos caso omiso de ellos, entonces los alumnos que asisten a la escuela ya no se nos aparecerán como personas plenas, sino como bultos con peso, talla, color, olor y demás propiedades externas, observables y verificables; pero bultos cosificados, sin vida interior: sin subjetividad. Y si no hay subjetividad, ¿cómo puede haber intersubjetividad: comunicación, empatía, simpatía, diálogo, disenso, conflicto, antipatía y demás posibilidades de encuentro y desencuentro interhumano?

El planteamiento conductista-verificacionista de las competencias resulta perfectamente compatible con la noción pragmática, pues la realización eficaz conforme a “estándares de desempeño” puede ser “operacionalizada” mediante

⁸ Tobón, Sergio. “Aspectos básicos de la formación basada en competencias”, p. 2.

⁹ *Ibid.*, p. 3.

“indicadores” muy precisos, y así, ser observable y verificable de un modo en que no lo son la autonomía, ni la autenticidad, ni la rectitud de las personas.

Por su parte, la noción práctica-crítica de las competencias toma en serio a los seres humanos en su dimensión observable (objetiva), como no desligada de su dimensión inobservable (subjetiva) y de su dimensión interactiva (intersubjetiva). En este marco complejo, las intervenciones objetivas, subjetivas e intersubjetivas de las personas se consideran, no como conductas externas, observables y verificables, sino como *acciones significativas*.

Los conejos y las focas presentan conductas observables; pero las personas, además de eso, realizamos *acciones con sentido*, y no sólo cuando operamos sobre el mundo exterior, sino también cuando nos emocionamos ante algo bello, cuando nos hacemos de palabras con alguien, cuando íntimamente recordamos algo, cuando de pronto se nos ocurre una idea. En la escuela a la que aspiramos, los alumnos serán considerados como personas en toda la extensión de la palabra; sus realizaciones contarán como acciones significativas: no como *conductas verificables*.

5. “ATESTACIÓN” VS. “ESTANDARIZACIÓN”

Un aspecto de la educación por competencias que merece especial atención debido al enorme riesgo que implica, es el que se origina en el hecho de que este enfoque: a) se gestó originalmente en el mundo laboral; b) desde el mundo laboral se recuperó y se adaptó al ámbito educacional por organismos internacionales, bajo la batuta de gobiernos y patrocinadores que se cuentan entre los más poderosos del orbe, y c) desde ahí, se lanzó a las escuelas de los más diversos confines del mundo. Uno de los mayores riesgos que trae consigo semejante proceso de gestación, es el de imponer como válidas para todos, una serie de posiciones que les parecen deseables a unos pocos, a saber: los más poderosos.

Con la mayor buena fe, podríamos conceder la posibilidad de que intelectuales honestos hubiesen puesto su mejor empeño en la realización de proyectos como el DeSeCo en sus diferentes etapas, así como PISA y la reflexión sobre las maneras más idóneas de implementar y evaluar en las escuelas la educación basada en competencias; sin embargo, incluso en el escenario idílico de la más absoluta buena fe (que aquí se pone en duda), resultaría arbitrario de todos modos el querer decretar, desde un organismo occidental, primermundista, el valor universal de conclusiones que, en virtud de la condición humana de sus constructores, no son más que visiones particulares, finitas y falibles. Tan particulares, tan finitas y tan falibles como si se hubiesen generado a raíz de una junta de representantes de los países

más pobres del orbe. Aunque, con seguridad, en este caso las conclusiones habrían sido muy distintas a las alcanzadas bajo los auspicios de la OCDE.

Otra faceta de este riesgo imperialista, estandarizador, es planteada por César Coll en los siguientes términos: “la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de <competencias> desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso, puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural”.¹⁰

Frente a los “estándares de desempeño” que hoy se exigen a nivel global, se hace necesario acudir a la escucha de las distintas voces. Ello en lugar de limitarnos a escuchar las voces de los más poderosos, mientras hablan, sentenciosamente, a nombre de todas las demás.

La posibilidad de *atestación* efectiva de los diversos, se ve constantemente opacada por proyectos estratégicos, unilaterales, provenientes una y otra vez de los mismos organismos y guiados por los mismos intereses. Un ejemplo de esto es el proyecto PISA, bajo cuyos influjos, los sistemas educativos de los países más disímolos del globo se aprestan a alinearse y se dedican a atender lo que se evalúa, como si detrás de la evaluación estuviese una suerte de divinidad, dictando a los mortales la lista de lo importante

Lo que ocurre con PISA es muy serio, pues se supone que los contenidos curriculares de los diferentes niveles y modalidades de cada sistema escolar se deciden a partir de deliberaciones donde se consideran aspectos éticos, políticos y pedagógicos, enraizados en condiciones sociales, económicas, culturales e históricas concretas. ¿Ahora resulta que ya no se requiere llevar a cabo tales deliberaciones?, ¿basta sintonizar cada diseño curricular local con las demandas globales planteadas por PISA? Pero, ¿no significa eso poner los bueyes delante de la carreta?, ¿cuándo dejaron de ser las finalidades pedagógicas las que marcan la pauta para el establecimiento de los medios más idóneos para realizarlas, entre ellos, las formas de evaluación?, ¿desde cuándo los medios (en este caso las evaluaciones de PISA) determinan las finalidades pedagógicas?

He ahí el *quid* de la cuestión: ¿a qué tipo de escuela aspiramos?, ¿qué tipo de formación ha de promoverse en esa escuela? No aspiramos a una escuela obsesionada por los “estándares de desempeño” que hoy se imponen a nivel planetario, sino a una escuela comprometida con el cultivo de la atestación, tanto a nivel personal, como local y global.

La atestación se opone a la *episteme*, entendida como conocimiento último y universalmente válido acerca de aquello que *no* puede ser de otra manera; pero se opone también a la mera *doxa*, entendida como creencia autocomplaciente. En ese sentido, la atestación no es ni arrogante ni derrotista, sino firme sin intransigencia, y siempre dispuesta al asombro. La atestación implica no solamente un “creo que” acerca del mundo, sino también un “creo en”, como compromiso moral y ético-

existencial de la persona consigo misma y con los otros. Finalmente, tal como nos lo recuerda Paul Ricoeur, la atestación “se aproxima al testimonio, como indica la etimología, en la medida en que se cree precisamente *en* la palabra del testigo”.¹¹

Del auténtico reconocimiento de la capacidad de atestación de cada persona y de cada cultura, depende la autenticidad de los discursos de respeto a la diversidad que se pronuncian en el marco de los proyectos de educación por competencias. Afirmar el propio derecho a la atestación es acreditar la valía de la propia voz. Reconocer la capacidad de atestación del otro, significa darle crédito a su punto de vista, aun cuando no necesariamente coincida con el nuestro. Pero todo eso se anula si, como en el caso de PISA y de las recomendaciones sobre competencias provenientes de la OCDE, se afirma la validez de la voz de unos pocos, mientras se silencia la del resto por considerarlos sólo como destinatarios, o (en un lenguaje más paternalista) como “beneficiarios” de las propuestas provenientes de aquellos que sí saben hacer valer su palabra.

Conviene recordar que una persona con capacidad de atestación cuenta como un “quien”, pero en cuanto permite que se le retire, se convierte de facto en un “que”. Así, la persona es expulsada —como diría Kant— del reino de los fines, y pasa a formar parte del reino de las cosas, que pueden tener un precio en el mercado, pero han renunciado a exigir el respeto a su dignidad.

Por todas esas razones, en la escuela a la que aspiramos, decimos no a la estandarización y a la cosificación; pero decimos sí a la posibilidad de *atestación* de todos los participantes, especialmente, alumnos y docentes.

6. ELEMENTOS RESCATABLES DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

En un interesante artículo sobre la educación por competencias, José Gimeno Sacristán denuncia que se trata de un “enfoque utilitarista de la enseñanza”, según el cual se estima “que la funcionalidad es la meta de toda la educación”¹². Comparto en buena parte ese diagnóstico, pero dudo que en este mundo tan complejo y diverso, deba aceptarse la tesis de que hay sólo una manera reconocible de entender las competencias. Al menos hasta aquí he tratado de establecer dos nociones, una (pragmática) que considero peligrosa e indefendible desde una perspectiva humanista, la otra (práctica-crítica) que considero no sólo defendible sino deseable, ya sea que se ponga en juego en el marco de un discurso sobre competencias, o bien en otro tipo de discurso más rico en posibilidades, como sería el caso de uno que recuperase aportaciones tan antiguas como las clásicas de Aristóteles en torno

¹⁰ Coll, César. *Op. cit.*, p. 37.

¹¹ Ricoeur, P. *Si mismo como otro*, p. XXXV.

¹² Gimeno, J. “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”, p. 16.

a la diferencia entre *techné* y *praxis*, y tan nuevas como las planteadas hace algunos años por Paul Ricoeur en torno a la idea de atestación. Coincido, pues, con Gimeno Sacristán en que “las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas”, pero considero que no todas las propuestas de educación por competencias valen lo mismo, ni todas sus consideraciones son desdeñables. No hay aquí un juego de todo o nada, porque hay mucho que hacer y no todo está perdido.

Ahora bien, queda claro que aquí se apuesta decididamente por una de las dos nociones de competencias desarrolladas arriba, a saber, la práctica-crítica, y se declara un abierto rechazo por la otra, a saber, la pragmática, en virtud de los argumentos ya expresados. Pero, más allá de eso, hay un cierto número de elementos muy rescatables que subyacen al enfoque general de la educación por competencias, son los siguientes:

- a) El intento por superar el énfasis memorístico que atávicamente ha reinado en nuestras escuelas. Pero conviene recordar que ese fue también el reto declarado durante la implantación de la tecnología educativa, y luego, durante el ascenso del constructivismo. Hoy, cuando en los currículos formales, presenciamos el auge de la educación por competencias, el memorismo cabalga en las escuelas, tan campante y saleroso como nos tiene acostumbrados.
- b) La insistencia en que los alumnos apliquen sus saberes para resolver problemas prácticos. Aunque, como hemos visto, a veces lo práctico se reduce abusivamente, para hacerlo aparecer como si fuese equivalente a lo pragmático.
- c) La consideración de la complejidad¹³ de los flujos de información en el mundo actual, que algunos caracterizan como “sociedad del conocimiento”; por eso, de acuerdo con Ángel I. Pérez, hoy “el aprendizaje como indagación y la creatividad acompañada de la crítica se erigen como las competencias clave del ciudadano para poder afrontar la incertidumbre y la supercomplejidad de su contexto”¹⁴.
- d) El reconocimiento de que la acción humana virtuosa o capaz (o competente), se basa en la interrelación de distintos tipos de elementos, como: conocimientos, actitudes, valores, sentimientos,

¹³ “Una situación de complejidad es cuando uno se enfrenta a una multiplicidad de datos. Una situación de supercomplejidad es cuando uno además se enfrenta a múltiples marcos de interpretación, de acción y de autoidentidad. La supercomplejidad es una forma superior de complejidad donde no sólo las instituciones, los conocimientos y las teorías se cuestionan, sino también nuestras metateorías, nuestros marcos de interpretación más generales y básicos” (Pérez Gómez, A. I., *Op. cit.*, p. 61).

¹⁴ *Ibid.*, p. 62.

habilidades, experiencias, etc. Aunque a contrapelo de eso, la noción pragmática de las competencias pretenda erigir el éxito de la acción en la sola eficacia, con lo cual algunos de esos elementos se colocan en una precaria situación.

e) La importancia que se atribuye a la particularidad de los contextos de construcción y aplicación de las competencias. Aunque esto se ve contradicho en las propuestas que se olvidan de la “situación”, y proponen listas de competencias presuntamente asépticas, neutrales, universalmente necesarias y, por ello, exigibles como “estándares de desempeño” a nivel global.

f) Finalmente, es digno de aplauso el énfasis puesto en el desarrollo de capacidades “para seguir aprendiendo a lo largo de la vida”. Se trata de la aceptación abierta de que como seres humanos, nunca terminamos de aprender.

7. UNA CONSIDERACIÓN FINAL

Sirva este ejercicio para continuar con la discusión pública de un asunto que nos atañe a todos, porque el papel de la escuela en la formación integral de las personas que asisten a ella, es algo que nos compete a todos, no sólo a alumnos, profesores, directivos, miembros de las burocracias estatales o investigadores del campo educacional. Dada la incontenible penetración en las escuelas de los diferentes niveles, de los discursos de la educación basada en competencias, no resulta sorprendente encontrar a quienes la defienden a capa y espada, quienes la atacan en todas sus formas, y también, quienes buscan establecer un equilibrio reflexivo entre lo criticable y lo rescatable, entre las modalidades más reprobables y las que merecen consideración. Bienvenidos los distintos posicionamientos y las argumentaciones, pues forman parte de una discusión pública razonada. Lo único grave aquí, sería permanecer al margen de los asuntos, como si no pasara nada. ¡Vaya si ocurren cosas! Y los implicados en las escuelas tenemos responsabilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos (Biblioteca Clásica/89).
- COLL, César (2010). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", en *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39. Disponible en: http://olimporeduaz.mx/docencia/documentos/com_escolar.pdf
- GIMENO SACRISTÁN, José (2008). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación", en J. Gimeno S. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, pp. 15-58.
- HABERMAS, J. (2000). "Del uso pragmático, ético y moral de la razón práctica", en *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trad. José Mardomingo. Madrid: Trotta, pp. 109-126.
- MESSNER, Rudolf (2009). "PISA y la formación general", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, No. 2, 2009. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132ART2.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción", en J. Gimeno S. (comp.). *Educación por competencias...*, *Op. cit.*, pp. 59-102.
- PERRENOUD, Philippe (2010). *Construir competencias desde la escuela*. Trad. Marcela Lorca. México: J. C. Sáez Editor, 125 pp.
- RAZO NAVARRO, J. A. (2010). "¿Qué queremos decir cuando decimos <formación>", en *La formación del ciudadano en la escuela secundaria*. Chalco: ISCEEM, 175 pp. Documento sujeto a dictamen para ser publicado.
- RICOEUR, Paul (2006). *Si mismo como otro*. Trad. Agustín Neira Calvo. México: Siglo Veintiuno Editores.
- TOBÓN, Sergio (2006). "Aspectos básicos de la formación basada en competencias". Talca: Proyecto Mesesup, 16 pp. Disponible en: www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf
- ZABALA, Antoni y Laia Arnau (2010). "La enseñanza de las competencias", en *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 40-46. Disponible en: http://olimporeduaz.mx/docencia/documentos/ense_com.pdf

**HABILIDADES INTELECTUALES:
UNA BASE PARA LA FORMACIÓN
DE COMPETENCIAS**

RAFAEL ANDRADE ESPARZA
LÍZBETH SÁNCHEZ GONZÁLEZ¹

En este artículo trataremos de conjugar dos temas trabajados por los autores durante los últimos diez años, por un lado la **Educación Basada en Competencias (EBC)** y por otro las **Habilidades Intelectuales (HI)**, el objetivo primordial es compartir la reflexión en las que esas **HI** constituyen la plataforma sobre las cuales se puede desarrollar una **EBC**.

Inicialmente abordaremos lo referente a las **HI** donde planteamos el por qué denominarlas así y no *habilidades del pensamiento* así como una propuesta inicial de cuáles son esas **HI**. Posteriormente plantearémos lo relacionado a la **EBC** en donde se distinguen tres grandes enfoques, para centrarnos finalmente en el holístico que considera que el atributo principal de los sujetos “competentes” son las ejecuciones inteligentes y los desempeños relacionales.

Es importante señalar que las **HI** así como las competencias son poseídas por los docentes y la mayoría de las personas, sin embargo, como resultado de nuestras investigaciones, encontramos que no se distinguen a nivel metacognitivo y se atribuye la mayoría de las ocasiones a un “orden lógico” de los procesos intelectuales².

HABILIDADES INTELECTUALES (HI)

El tratar de definir la inteligencia y si es posible su modificabilidad, nos remite a distinguir dos grandes posturas sobre las habilidades intelectuales. En primer lugar la corriente de la psicometría la cual difícilmente reconoce la posibilidad de su modificación pues supone que los reactivos utilizados en sus instrumentos (test) demuestran verdaderamente la inteligencia, esos resultados poco son modificados por los sujetos a pesar de repetidas aplicaciones, lo cual los convence de una postura contraria a la modificación.

El modelo del método correlacional se ha visto fuertemente cuestionado a la luz de los resultados (muchas veces intangibles), sin embargo, ha sido una poderosa técnica para desentrañar la naturaleza de la inteligencia, pues la psicometría clásica no ha podido establecer una ruta de coherencia entre las habilidades que dice medir, con las explicaciones que se deberían construir acerca de los procesos mentales subyacentes en las tareas que ejecuta el sujeto, sea en pruebas de papel y lápiz o de otro tipo.

En esa misma situación se ubica el conductismo al no poder explicar los aspectos del aprendizaje de significados complejos y la representación en contextos diversos, sin embargo, surge una postura contraria a la psicometría y al conductismo: las teorías de la modificabilidad de la inteligencia, la cual

¹ Docentes investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, División Académica Chalco.

² El desarrollo de esta categoría se aborda con detalle en el capítulo II del libro “Habilidades Intelectuales”. Una guía para su potenciación. ISCEEM-Alfaomega. México. 2010 de Sánchez y Andrade.

afirma que la inteligencia sí es modificable y que es posible dar cuenta de esos aspectos específicos del aprendizaje trasladados a todos los aspectos de la vida de los sujetos. Se parte de considerar a la inteligencia como un atributo humano dinámico y objetivo, rebasando los postulados que instalan al sujeto en constructor de procesos mentales “cosificados”, convertidos en “objetos” caracterizándolos como si fueran inmutables, estables e instalados definitivamente.

Podemos deducir los grandes postulados de la modificabilidad de la inteligencia, a partir de los aportes que se han trabajado acerca de ello sobre todo en los últimos tres años:

- El estudio de los procesos mentales es un objeto científico.
- El conocimiento está formado por patrones diferenciados de conexiones neuronales, no en unidades centrales de procesamiento.
- La inteligencia opera mediante símbolos, conectados a procesos conscientes o inconscientes que puedan ser ejecutados sobre el mismo tipo de símbolos.
- La inteligencia es multideterminada. En la teoría triárquica se encuentran los elementos componenciales (de lo que está hecha la inteligencia), es decir, procesos de información elemental que operan sobre representaciones internas de objetos y símbolos. Los elementos experienciales se refieren a la ejecución de procesos que han sido realizados en condiciones variables y que requieren de un rendimiento inteligente, la tarea a ejecutar puede ser novedosa o se ha automatizado completamente de tal forma que se constituye como **habilidad de ejecución inteligente**. Los elementos contextuales se refieren a la relación de la inteligencia con el mundo que rodea al sujeto, se manifiesta mediante comportamientos adaptativos o dirigidos en formas diversas siempre con un fin.
- Las **HI** pueden ser aprendidas antes de que estas puedan ser manifestadas de forma espontánea, sin embargo no se puede totalizar esta afirmación debido a que la conducta inteligente puede ser también producto de la interacción de la herencia y el medio ambiente.
- Existe una estrecha relación entre habilidades intelectuales y aprendizaje siempre y cuando se puedan cubrir algunas condiciones como: que la tarea sea planificada, sistemática y que implique al sujeto en un esfuerzo por pensar.

Claro está que ante la situación actual de los indicadores evaluados para la educación de nuestro país, ante la búsqueda de soluciones profundas y contundentes, pareciera que la modificabilidad cognitiva puede ser un camino

prometedor, si bien lento pero seguro, rebasando, sin eliminar, los apoyos materiales y económicos que requiere la educación; la calidad a la que cualquier sistema educativo aspira, buena parte reside en su capital humano ante la pregunta de ¿en qué aspecto centrar la atención?. Creemos que el desarrollo de **HI** puede ser una de las posibilidades.

Para acuñar el término de **HI**, partimos de la postura neofactorialista de Guilford (1967) quien plantea un modelo de la Estructura de la Inteligencia Humana. Éste teórico considera que la inteligencia está compuesta por una gran cantidad de habilidades agrupadas en tres dimensiones: Operaciones, contenidos y productos que al combinarse dan lugar a 120 **habilidades intelectuales específicas**. Es el primero en plantear la existencia de aptitudes o capacidades no relacionadas con el aspecto de lo lógico-matemático o lo verbal o lo visoespacial, tales como la creatividad, el pensamiento divergente y la inteligencia social, al igual que Sternberg (1985) propone que la inteligencia está compuesta por tres tipos de habilidades: analíticas, creativas y prácticas.

Gardner (1997) reconceptualiza los planteamientos de estos y otros teóricos como Vernon y plantea un enfoque donde agrupa las habilidades en capacidades analíticas, verbales y lógico-formales y las del ámbito artístico y social, expresando que estas habilidades componen las inteligencias múltiples: lingüístico-verbal, lógica-matemática, viso-espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista y espiritual.

Antes del planteamiento de Guilford y Sternberg, hubo algunos teóricos que fueron trabajando el término de inteligencia; Spearman (1927) por ejemplo, es el primero en crear una teoría de análisis factorial determinando que existe una **habilidad mental general** común que miden los test: factor (g), y un factor específico (s). Este factor (g) es una habilidad fundamental que interviene en todas las operaciones mentales, representa la energía mental y se moviliza en toda tarea no automatizada. Es una capacidad de reflexión que permite al sujeto observar lo que ocurre en su interior, concebir las relaciones esenciales existentes entre dos o más ideas (edución de relaciones) y captar las ideas iniciales implícitas en una relación (edución de correlatos).

La estructura jerárquica de Sperman se fue modificando por diversos estudios factoriales, entre ellos Louis Thurstone (1967) quien puso en duda el planteamiento y propuso la teoría multifactorial donde plantea la existencia de factores de grupo, independientes entre sí. Los factores primarios que identificó fueron: la comprensión verbal, numérica, rapidez perceptiva, memoria asociativa, razonamiento inductivo y deductivo, fluidez verbal y espacial, los cuales no se ubican jerárquicamente sino en un plano explicativo de la **habilidad cognitiva**.

En este sentido, reconocemos que los planteamientos de los teóricos de la inteligencia, más que hablar de habilidades del pensamiento³, plantean **habilidades**

intelectuales, donde la inteligencia es aquella que a nuestro juicio se compone de diversos **factores (operaciones y habilidades)** que se entrelazan entre sí con el pensamiento convergente y divergente.

Dichos factores los distinguimos como:

1. Factores intelectuales generales (FIG): Son aquellos que no pueden ser habilidades puesto que aparecen y entrecruzan todos los factores intelectuales específicos. Estos factores (FIG) son operaciones tales como:

Memoria. Capacidad para almacenar, recuperar, mantener información, datos, sensaciones, emociones, de forma consciente o inconsciente.

Reflexión. Capacidad para pensar con una intención específica consciente.

Comprensión. Capacidad de construcción para descartar, unir o separar datos externos o internos, relaciones, mensajes, códigos, implicaciones, a fin de dar significado a las conclusiones y aplicar con flexibilidad.

Razonamiento. Pensamiento que se basa en una serie de juicios ordenados y actividades mentales que permiten la conexión entre ideas siguiendo ciertas reglas.

Experiencia. Es una forma de conocimiento que recupera aspectos de lo vivido y del entorno.

Sensación. Es la respuesta de los órganos de los sentidos ante un estímulo interno o externo al sujeto que se conecta a estructura mental.

Percepción. Es una capacidad que implica una función psíquica para captar, organizar, procesar, e interpretar información o estímulos del entorno, intervienen no sólo los órganos sensoriales sino las funciones específicas del cerebro.

Emoción. Es un estado fisiológico, neurológico y psicológico que implica cambios orgánicos y cognitivos.

Lenguaje. Estructura de signos o códigos que permiten la comunicación de forma verbal o no verbal.

Creencias. Modelo construido a partir de la interpretación de situaciones, información, datos, percepciones, emociones, lenguaje, entorno, experiencias, afectos, fe, de la cual no se exige una demostración o justificación y se vuelve un potencial de verdad.

Motivación. Son factores, impulsos conscientes o inconscientes que posibilitan, provocan una conducta en una orientación específica.

Sinestesia. Es el conjunto de sensaciones que operan simultáneamente y se transmiten continuamente desde todos los puntos del cuerpo al centro nervioso. Conlleva las sensibilidades viscerales o posturales y permiten la regulación del equilibrio y las sinergias o acciones voluntarias coordinadas que permiten

las manifestaciones perceptuales kinestésicas (equilibrio y posición del cuerpo) y cinestésicas (sensación y percepción de movimiento (cinestésicas).

Hasta aquí se estaría hablando de otra manera, de los atributos generales de la inteligencia, es decir, de las operaciones que se realizan cognitivamente.

A partir de lo anterior, entendemos que:

- Las habilidades intelectuales son los procesos de la inteligencia que permiten las operaciones para generar o aplicar el conocimiento, evidenciadas mediante aptitudes y capacidades.
- Las **HI** permiten describir la actividad mental, además de conformar la estructura para aprender. Pueden llevarse a nivel metacognitivo, lo cual permite dirigir y controlar las acciones conceptuales, procedimentales, actitudinales y productos de la inteligencia mediante la planificación, supervisión y evaluación del acto inteligente.

Los **FIG** permiten al sujeto diferenciar y aplicar con distinción o discriminación, determinada habilidad intelectual específica, sin embargo, se hace necesario darle una clasificación para poder distinguir e inferir su utilización en las diferentes actividades de los sujetos. Nosotros proponemos en primer lugar los **Factores Intelectuales Específicos (FIE) Básicos** que se refieren a aquellos que están implicados de manera elemental y que son posibles de inferir en ejecuciones de los sujetos desde temprana edad. Posteriormente se incluyen los de **Razonamiento Verbal**, debido a que su ejecución implica el manejo de un lenguaje, por supuesto el que es definido por la sociedad en la que se desenvuelve el sujeto. El tercer grupo o área se refiere a **Solución de Problemas** y abarca elementos como el lenguaje verbal o no verbal hasta el lenguaje matemático o el manejo de cualquier otro sistema de símbolos. El cuarto grupo o área es la de **Creatividad** que abarca todos aquellos elementos del pensamiento divergente a partir de los cuales se puede inferir que una persona posee un nivel de creatividad. La quinta y última área es la de **Inteligencia Práctica** donde consideramos que las habilidades intelectuales que permiten a los sujetos interactuar y a nivel personal decidir, se engloban aquí, incluso también se incluyen algunas sinestias⁴. Hablamos así de una agrupación de los Factores Intelectuales Específicos de acuerdo a lo siguiente:

³ Que Dewey (1993) plantea como aquel que se estructura por la sola secuencia de ideas, diferenciándolo del pensamiento reflexivo como aquel en el que se le aplica una intención a la secuencia de ideas.

⁴ SINESTIAS: Manifestado en el campo como la facultad peculiar de experimentar sensaciones de una modalidad sensorial en unión o a partir de estímulos de otra modalidad distinta.

2. Factores intelectuales específicos (FIE). Son las habilidades que componen las áreas de la inteligencia de acuerdo a lo siguiente:

Tabla 1.1 HI BASADAS EN FACTORES INTELLECTUALES ESPECÍFICOS (FIE)

ÁREA	HI
PROCESOS BÁSICOS	Observación Descripción Comparación Relación Clasificación Formulación de hipótesis Proceso de cambio y ordenamiento Transformación Clasificación jerárquica Análisis Síntesis Evaluación Analogías Codificación Inferencias
RAZONAMIENTO VERBAL	Razonamiento inductivo Razonamiento deductivo Aseveraciones Argumentación
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Representación en una dimensión Representación en dos dimensiones Simulación Búsqueda exhaustiva de información Búsqueda de información implícita Representación mediante modelos matemáticos
CREATIVIDAD	Expansión y contracción de ideas Pensamiento exhaustivo Ideas intermedias

	Asociación de ideas Cuestionamiento Inventiva
INTELIGENCIA PRÁCTICA	Discernimiento Razonamiento lógico y aritmético Combinación selectiva Proyección conceptual Razonamiento con letras y símbolos Búsqueda visual Interacción sujeto-ambiente Experiencia y conocimiento Solución de conflictos

ENFOQUES DE LA EBC

Es necesario precisar de inicio que la **EBC** se inicia como una política educativa en los países de habla inglesa, poco a poco fue ganando terreno en el ámbito de la capacitación para el trabajo y la educación tecnológica del nivel medio, hasta el punto en que en cada país han intervenido compromisos ideológicos, intereses de los mercados y circunstancias, de tal manera que la **EBC**, desde el punto de vista original, es decir, de política educativa, en cada país que se ha adoptado, requiere de sus propias y únicas soluciones educativas.

En un afán por conjugar la enseñanza práctica y la teoría así como la coherencia entre lo que prepara la escuela y lo que necesita el mercado laboral, la **EBC** se ha constituido como una técnica o herramienta para el desarrollo curricular, la sugerencia de métodos de enseñanza y la evaluación para acercar y hacer coincidir la educación y la capacitación.

Podemos distinguir **tres grandes enfoques de la EBC**:

- a) El primero y tal vez el más difundido y adoptado, debido a la estructura curricular que antecedió a la **EBC** que es la educación basada en objetivos; es el enfoque de la **competencia basada en tareas** o conductista, en esta tendencia la competencia es concebida en término de "comportamientos" en el que muchas ocasiones estos son tareas a realizar, de tal forma que la tarea y la competencia son lo mismo.
- b) El segundo enfoque se centra en los **atributos generales** del profesional en el que un "desempeño efectivo" es lo que subraya o contiene la competencia, ese desempeño es posible en la medida en

que el sujeto posee algunos atributos como conocimiento y un cierto juicio profesional, lo cual le permite presentar o desempeñar la competencia a una o varias situaciones, sin embargo se ignora el contexto en el que pueden ser aplicadas, puesto que pueden ser transferibles siempre y cuando las condiciones sean semejantes a las que existían cuando se aprendió o se ejerció el proceso para la adquisición de la competencia.

c) En el tercer enfoque conocido como **holístico** se supera la noción de transferencia de la competencia y se habla de una competencia relacional, es decir, se amplía el espectro de los atributos ya no solo a conocimientos efectivos sino a conocimientos, valores, aptitudes, actitudes y habilidades, las cuales son relacionadas para entender y funcionar en la situación, sea cual sea en la que el sujeto tenga que demostrar la competencia profesional que se posee. Considera además que los sujetos poseen cierta habilidad individual derivada de las infinitas combinaciones de los atributos que poseen, aunado a ello el contexto en el que se realiza la situación, dando como resultado un complejo estructurado de atributos impredecibles en el que la competencia se maneja sobre una base intelectual para tener como resultado un desempeño inteligente en cualquier situación específica, por supuesto que la idea del juicio profesional se ve reforzada y da ese sentido integrador al enfoque.

HI Y EL ENFOQUE HOLÍSTICO DE LA EBC

La **EBC** no es ni método ni técnica de enseñanza, no es una teoría para el diseño curricular ni tampoco una propuesta pedagógica para la evaluación, es como lo mencionábamos, una herramienta de diseño que pretende dar claridad al estudiante y al docente ya sea de educación tecnológica o vocacional, de nivel básico o posgrado, de lo que será capaz de conocer, hacer, ser y su forma de interaccionar con los demás, desde el inicio de un curso y el final de éste. Para el proceso, el docente cuenta con las diferentes teorías del aprendizaje, los aportes de métodos y técnicas de la didáctica, las técnicas dinámicas y de comunicación que ofrece esta disciplina y toda la gama de dispositivos pedagógicos de los cuales se pueda valer a partir de las aportaciones de las ciencias de la educación.

En este artículo queremos resaltar que esa ejecución inteligente de la competencia se tiene que hacer sobre esa plataforma que implica los **FIG**, éstos no pueden ser observados de manera directa al igual que las habilidades intelectuales específicas (**FIE**), aspecto en el cual coinciden con la competencia pues en el momento en que se define ésta, no se puede observar de manera directa, solamente

a través de “desempeños”, es decir situaciones problemáticas que el estudiante tiene que resolver, y solamente a partir de ellas se infiere, así como a través de la observación, el registro y algunos otros elementos e instrumentos de evaluación, si el sujeto posee o el nivel en el que se posee la competencia.

Si pensamos en un profesionista de la comunicación, no podemos esperar a que en el nivel superior se empiece a trabajar en el desarrollo de las **HI** o que se le pida un desempeño inteligente de la competencia si en toda su currícula formal a lo largo de su vida no ha sido abordado de manera sistemática e intencionada, con la potenciación de las habilidades intelectuales; si nos atrevemos a hacer eso, estaremos pidiendo a nuestros estudiantes atributos a los cuales no hemos contribuido y que damos como supuesto el que la enseñanza y la currícula tradicional los ha otorgado. Volviendo al ejemplo del comunicólogo, una de las **HI** básicas que necesita es la codificación, si ésta no ha sido potenciada y mucho menos llevada a nivel metacognitivo, se enfrentará con mayor problema a un desempeño competente bajo el enfoque integrador u holístico. En nuestras investigaciones realizadas con docentes, estos refieren que el reflexionar a nivel metacognitivo acerca de sus diferentes **HI** les llevó a desempeñar su trabajo con mayor eficacia pero sobre todo, con un sentido más consciente, “fluido y dinámico”.

Podemos afirmar entonces que los docentes, una vez que sometieron a un proceso sistemático la potenciación de sus **HI**, pudieron emplear de una forma más compleja e interactiva sus atributos, además, no solamente en el nivel en el que trabajaban sino como estudiantes en algunos casos y en sus ambientes familiar, social e incluso económico, reconocieron en todo momento que su capacidad para comunicarse y sus actitudes (relacionados con sus valores), les permitió interactuar de mejor manera consigo mismos, con los estudiantes e incluso sus hijos y familiares.

Las coincidencias y relaciones entre en enfoque holístico de la **EBC** y las **HI**, las exponemos de manera esquemática en el siguiente cuadro:

Tabla 1.2 RELACIÓN ENTRE EL ENFOQUE HOLÍSTICO DE LA EBC Y LAS HI

ASPECTO	EBC	HI
CARACTERÍSTICAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> - Se infiere a partir del desempeño que tiene el estudiante en la solución de situaciones problemáticas. - El desempeño es observable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada HI se infiere a partir de la solución de problemas o situaciones problemáticas. - Son la base del desempeño.

ASPECTO	EBC	HI
CARACTERÍSTICAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> - Es relacional al movilizar un conjunto de atributos. - Su ejecución es inteligente e implica el juicio profesional y el potencial intelectual del sujeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es relacional al intervenir diferentes HI en la solución de una situación problemática, sin embargo siempre se prioriza alguna. - Su ejecución implica tomar en cuenta los atributos de la inteligencia y el proceso metacognitivo.
CURRÍCULUM	<ul style="list-style-type: none"> - Busca integrar: <ul style="list-style-type: none"> a) El desarrollo del conocimiento general, asumido para ser generalizable. b) El desarrollo del conocimiento ocupacional. c) Experiencia en el trabajo. - Basado en problemas, se busca solución a una situación. - Puede llegar a que el estudiante sea autodirigido en el proceso de la adquisición de competencias. - La competencia puede ser lograda mediante una diversidad de métodos y técnicas incluso desde diferentes posturas de las teorías del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para potenciar en forma integral, mediante la metacognición: <ul style="list-style-type: none"> a) El conocimiento. b) Las actitudes. c) Las aptitudes. d) Los valores. e) Las emociones. - Se potencian mediante la solución de problemas en las que se requieren las habilidades intelectuales específicas. - La potenciación es autorregulada. - La HI puede ser lograda a través de la mediación y de una metodología integral que atienda los procesos metacognitivos, valores, creencias y emociones, así como los procesos propios del aprendizaje. Relación mente-cuerpo.
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - No se concentra en pruebas de papel y lápiz sino en una variedad de desempeños. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se concentra en el desempeño para la solución de problemas prácticos y en ocasiones de papel y lápiz.

<p>EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la aplicación y síntesis de conocimientos. - Se centra en la integración de la teoría y la práctica. - El juicio sobre la competencia de un individuo no es absoluto. - Está centrado en los procesos. - Está basada en estándares. - El tratar de especificar exhaustivamente los criterios de desempeño en aras de la claridad y la precisión, trivializa y hace complicado e inmanejable los elementos de la competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Énfasis en la aplicación y síntesis de conocimientos. - Se centra en la integración de la teoría y la práctica. - El juicio sobre el potencial intelectual de un individuo no es absoluto. - Está centrado en los procesos. - Está basado en las características de cada sujeto. - El tratar de especificar exhaustivamente los criterios para valorar una HI en aras de la claridad y la precisión, trivializa y hace complicado e inmanejable los elementos del proceso intelectual.
-------------------	--	--

Estamos seguros que la contribución de la **EBC** y las **HI** desde las teorías de la inteligencia aportan elementos trascendentes para modificar no solamente la currícula sino todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto implica un problema de mayor tamaño como lo es el replanteamiento de los fines, las metas, los procesos de planeación, seguimiento y evaluación del sistema educativo nacional, pasando por las áreas en las cuales se pueden invertir y el manejo de proyectos institucionales por escuela o zona escolar que permitan a los docentes, estudiantes y padres de familia involucrados, así como a la sociedad en general agregar elementos innovadores y de utilidad e intervenir en la calidad educativa y sus elementos inmediatos en el contexto en el que se lleva a cabo.

En la medida en que se reconozca que cualquier enfoque o cambio en planes y programas o reformas de cualquier índole en el terreno de lo educativo que no pase o considere que la base de todo es la inteligencia de los sujetos y sus **HI**, estaremos muy lejos de entrar con plenitud, en este caso, a un enfoque de **EBC**.

Lo presentado en este artículo contiene uno de los aspectos que se aborda en el libro "Habilidades Intelectuales. Una guía para su potenciación" que ha sido publicado como resultado de nuestras investigaciones, donde se

describe con detalle las diferentes teorías de la inteligencia, el Programa de Potenciación de Habilidades Intelectuales para Docentes (PHIPD) y las guías de potenciación de cada una de las HI como un ejercicio metacognitivo, de tal forma que no solamente docentes, sino también estudiantes e interesados en general, puedan encontrar una guía para tomar conciencia de sus procesos intelectuales a nivel personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- SÁNCHEZ Y ANDRADE (2010). *Habilidades Intelectuales. Una guía para su potenciación*. México. ISCEEM-Alfaomega.
- GUILFORD, J. P. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona. Edit. Paidós.
- HORN, Ralf (1996). *La inteligencia*. Madrid, España. Ed. Acento editorial.
- SPEARMAN (1927). *The Abilities of man*. Londres. Read Books.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. (1986) *Las capacidades humanas, un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona. Labor.
- GARDNER, Howard (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México. F.C.E.
- GARDNER, Howard (1997). *La mente no escolarizada*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, Howard (2003). *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. México. F.C.E.
- THURSTONE L.L et al. (1967). *La medición de la inteligencia, la aptitud y el interés*. Barcelona. Paidós.

**¿ABANDONA LA SEP EL ENFOQUE
DE COMPETENCIAS EN LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA?**

GILBERTO ARANDA

*Hay que ser consciente de por qué y para qué
se manda leer y escribir al alumnado.*

VÍCTOR MORENO

Considerando que un proceso propio de la lectura implica la reflexión y evaluación de textos, como se citará más adelante, este escrito es una invitación a reflexionar y evaluar dos documentos oficiales de la SEP que en el marco de la RIEB hablan sobre la lectura. Uno de ellos es el de *Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010* que fue elaborado como un “Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio” (SEP, 2010a). El otro, *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora* (SEP, 2010b), dirigido a los padres de familia, tutores y familiares de los alumnos del país. Se trata de documentos de gran circulación dados sus destinatarios y su discusión es por lo tanto de gran trascendencia.

El documento destinado a la formación docente nos recuerda que

“Los actuales programas de estudio con enfoque en el desarrollo de competencias, proponen que los estudiantes sean capaces de localizar y procesar la información, utilizar herramientas para resolver problemas reales y aplicar los conocimientos aportados por las diferentes áreas del conocimiento para comprender su entorno, tomar decisiones y asumir la responsabilidad que conlleva” (SEP, 2010a: 37).

Pero puede apreciarse que en el mismo documento coexisten dos posturas diferentes sobre la lectura, pues en unas partes se sostiene una visión de competencias en tanto que en otras se proponen rancias evaluaciones y ejercitamientos de habilidades harto lejanos de dicho enfoque. Esto último también sucede en el documento dirigido a padres de familia.

Veamos a continuación este contraste en el documento para docentes. Se dice que la competencia lectora es

“La capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad.

Los lectores que juegan un papel activo e interactivo con el texto que leen, reaccionan de diversas maneras cuando intentan comprenderlo y utilizarlo. Las dimensiones que se consideran son los procesos, el formato textual y la situación o el contexto de lectura.

Los procesos son las diversas tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto. PISA considera tres procesos: Recuperación de información, Interpretación de textos y Reflexión y evaluación de textos” (SEP, 2010a: 32 y 33).

Por otra parte, se informa que

“La Secretaría de Educación Pública realizó un estudio para definir indicadores de Desempeño, observables y medibles de manera objetiva respecto a tres Dimensiones de esta Destreza: 1 velocidad, 2 fluidez y 3 comprensión de la lectura” (SEP, 2010a: 34).

Cabe notar que se trata de velocidad y fluidez de lectura en voz alta.

Puede empezarse a notar la diferencia: no es lo mismo enfocarse a evaluar y desarrollar los procesos de recuperación de información, de interpretación de textos y de reflexión y evaluación de los mismos, tres cuestiones que giran en torno a la construcción de significado; que atender velocidad, fluidez y comprensión, una triada que mezcla en una misma supuesta *destreza* dos variables no vinculadas necesariamente a dicha construcción (velocidad y fluidez en la oralización) con otra que sí (comprensión). La confusión puede aumentar cuando la misma SEP plantea que la lectura es una *habilidad* que involucra “dos actividades principales”: “identificación de palabras o ‘decodificación’” y “comprensión del significado del texto”.(SEP, 2010b:1).

Acaso pudiera pensarse que se trata, por una parte, de enfatizar la construcción de significado con una visión más fina de cuestiones vinculadas a ello, y por otra, de una visión ampliada que considera los aspectos mecánicos de la lectura además de los comprensivos; pero considero que más bien se trata de dos visiones distintas de entender la lectura.

Plantear la “comprensión del significado del texto” invita a pensar que hay un significado único que debe extraerse del texto por un lector pasivo, algo muy diferente a considerar que hay múltiples comprensiones posibles, sin descartar que no todas tienen el mismo valor, pero que eso hace posible extraer distintas informaciones de un mismo texto según los objetivos que se persigan, así como interpretar, reflexionar y evaluar los textos por lectores activos que aportan sus valores y conocimientos en contextos determinados.

Por otra parte, hay un error grave al reducir la lectura a una modalidad en voz alta (lectura que se hace para otros) que se evalúa y promueve desde primer grado.

“La lectura en voz alta [...] es un estadio muy elaborado que supone ya un perfecto dominio de la lectura; no ayuda a aprender a leer sino que supone que ya se sabe leer. A diferencia de lo que se dice a menudo, la lectura silenciosa no es una lectura en voz alta que se interioriza, *sino que la lectura en voz alta es una lectura silenciosa que uno sonoriza*” (Foucambert, 2008: 26).

Pero la lectura silenciosa (que se hace para sí mismo) también es lectura y no puede evaluarse por parámetros de voz alta. Si priorizamos la construcción de significado, habría que considerar que la lectura en silencio permite regular la velocidad de lectura, hacer saltos y retrocesos, en función de las necesidades de comprensión; en tanto que la lectura para otros exige hacerse de manera lineal y bajo presión, y por lo tanto puede dificultar la comprensión. Si bien es cierto que la comprensión requiere de cierta velocidad de lectura, ésta depende tal vez más de la predicción que del descifrado y no necesariamente lee mejor el que lo hace con más velocidad (ni oralizando ni en silencio) sino que **es mejor lector el que sabe regular la velocidad de su lectura para alcanzar sus propósitos**. Es por eso que en otras latitudes se ha propuesto como una de las competencias de lectura el “variar la velocidad, el método y el propósito del lector según el tipo de material que se está leyendo” (Romero, 1999: 121).

Si queremos enseñar la lectura de manera útil y contextualizada, como correspondería a un enfoque centrado en el desarrollo de competencias, no debemos perdernos en los sonidos de las viejísimas sirenas que nos cantan sobre la oralización y el descifrado haciéndonos perder la ruta.

Pero las sirenas en México se han hecho escuchar y la SEP prescribe y divulga estándares de lectura centrados en las palabras por minuto que **deben** leer en voz alta los alumnos, sin explicar en esta divulgación de dónde deriva este deber que el mismo secretario de Educación reconoce que sólo cumple ¡el 30% de los estudiantes! (Camacho, 2010: 47).

Conviene recordar que aún dentro de lo limitado de esta perspectiva, hay formas menos rudimentarias de considerar la velocidad de lectura que consisten en ponerla en relación con el grado de dificultad del texto, el grado de exactitud de la lectura, y el grado de comprensión, con lo cuál se obtiene un índice de “velocidad eficaz” (Vallés, 1995: 45 y 46).

Acaso la SEP tome mínimamente en cuenta el grado de dificultad del texto al limitar la evaluación de la lectura solamente a los textos narrativos en el documento para docentes, con la consecuencia de que al hacerlo así se ignora la gran diversidad de tipos de texto a los que los alumnos se enfrentan; pero peor resulta la irresponsabilidad de no advertir en el documento para padres que los estándares que se les presentan sólo corresponden a textos narrativos.

Es necesario reivindicar que “la lectura es esta posibilidad de leer deprisa, de leer despacio, de leer en voz alta, de leer para informarse, de leer para distraerse; la lectura es todas las posibilidades a la vez” (Foucambert, 2008: 65).

Pero el peor reduccionismo de la SEP en estos documentos en torno a la lectura se da ante la ausencia de estrategias para mejorar la comprensión lectora en el aula, la pobreza de lo que se concibe como competencias a desarrollar en el docente y de lo que se sugiere a los padres para “desarrollar el gusto y la habilidad lectora de sus hijos” (SEP, 2010b: 1).

En efecto, sorprende que un documento cuyo título remite a la planeación didáctica, en un capítulo de 14 páginas dedicado a la “competencia lectora”, no se encuentre ninguna estrategia para mejorar dicha competencia ni en primaria ni en secundaria a pesar de que haya un apartado titulado “estrategias para mejorar la comprensión lectora en el aula”, en cuyo contenido encontramos tres renglones dedicados a cada uno de esos niveles educativos.

En cuanto a las “competencias a desarrollar en el docente” que plantea el mismo texto, encontramos en realidad la postulación de tres limitados objetivos:

- Identifica la competencia lectora como una herramienta para favorecer el aprendizaje permanente y autónomo mediante la apropiación de diversos tipos de texto.
- Conoce los parámetros para valorar la competencia lectora de acuerdo a los estándares establecidos.
- Aplica estrategias de aprendizaje de acuerdo a los indicadores de fluidez, velocidad y comprensión. (SEP, 2010a: 29).

Pero Perrenoud nos advierte que no hay que confundir la pedagogía por objetivos con la noción de competencias (1999: 23) y además concibe “consecuencias para el trabajo del profesor” derivadas del enfoque por competencias que no se parecen en nada a las anteriores supuestas competencias docentes, por ejemplo: “trabajar regularmente a través de los problemas” o “negociar y conducir proyectos con los alumnos” (1999:69).

Una visión del enfoque por competencias que requiere de situaciones problema, de realizar proyectos, aplicar conocimientos, tomar decisiones, asumir responsabilidades y participar en prácticas sociales es muy diferente del enfoque de ejercitación descontextualizado asociado con indicadores de velocidad, fluidez y comprensión tales como la sugerencia a los padres para leer diario a sus hijos 5 minutos, pedirles que lean en voz alta 10 minutos, platicar sobre lo comprendido 5 minutos y registrar semanalmente la palabras por minuto que leen (SEP, 2010b: 2). Son el tiempo y la obsesión por evaluar

las que se imponen en detrimento de la promoción del gusto y del desarrollo de auténticas competencias vinculadas con la lectura y con la vida fuera de una cuestionable visión escolar.

Nos estamos enfrentando a un problema de movilización de saberes en el cuál un enfoque previsto originalmente para la RIEB se desvirtúa en el camino, tal vez por distintos sujetos, pero por una misma institución responsable: la SEP. Perrenoud decía que:

“El enfoque por competencias [...] 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 [...] Es difícil trabajar con el advenimiento de la utopía [...] Los sucesivos ministros pueden contentarse con fingir reformar el colegio [...] Cada gobierno [...] vuelve a poner en el trabajo alguna utopía retocada según la moda del momento. Quedará por dedicarse un día a lo esencial del problema: los textos nuevos no cambian por sí solos las representaciones y las prácticas docentes. Una nueva reforma, más que afrontar con perseverancia los verdaderos obstáculos, desplazará el problema. La falta de continuidad de la acción reformadora daña su eficacia” (1999: 112).

En el caso expuesto estamos presenciando algo más grave: ni los mismos responsables de la RIEB son capaces de mantenerse coherentes con sus propuestas y se apresuran a generar y repartir basura (a costa del erario) para la formación docente y para la integración de los padres a las tareas escolares. Nos enfrentamos a un retroceso en las propuestas educativas que nos lleva al retorno de prácticas arcaicas que habían sido descartadas por el enfoque comunicativo y ahora retornan disfrazadas de enfoque centrado en competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMACHO, Fernando (2010) "Fija la SEP estándar de lectura para niños". En: *Periódico La Jornada*, México D.F., viernes 27 de agosto, p. 47.
- PERRENOUD, Philippe (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J C. Sáez Editor.
- ROMERO, Alicia (1999) "El tratamiento escolar de las funciones sociales de la lectura" En: González Silvia y Liliana Ize (compiladoras) *Escuchar, hablar, leer, y escribir en la EGB*. México: Paidós.
- SEP (2010a) "*Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010*". Documento disponible en línea (1 de septiembre de 2010) en: <http://www.slidshare.net/carlosscan45/curso.basicola-planeacion-didactica>
- SEP (2010b) "*Estándares Nacionales de Habilidad Lectora*". En: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/lectura.pdf> (disponible el 20 septiembre de 2010).
- VALLÉS, Antonio (1995) *Técnicas de velocidad y comprensión lectora*. Madrid: Editorial Escuela Española.

**DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
A LA EVALUACIÓN DOCENTE
BASADA EN COMPETENCIAS**

JOSÉ MIGUEL NAVA VITE*

* Docente Investigador de ISCEEM Chalco.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de evaluar es un hecho cotidiano y componente de su función entre los docentes, a tal grado que no se puede pensar en cambiar su práctica habitual únicamente, con solo decir cómo debe realizarse ésta, siguiendo ciertos modelos teóricos y aconsejando técnicas precisas, este comentario nos hace pensar que la evaluación docente se encuentra actualmente en un cruce de interpretaciones y documentos, entre estos últimos tenemos los acuerdos 200 y 261, los cuales establecen cómo evaluar tanto en educación básica como en la escuela Normal respectivamente, pero conjuntamente a ellos, en la reformas hechas a los niveles educativos desde preescolar hasta el nivel medio superior, las cuales tienen un enfoque basado en competencias y cuya evaluación también refiere necesidades específicas.

Por lo que este escrito, desde una postura crítica intenta analizar, en primer lugar, la evaluación docente plasmada en documentos, pero también aquella que se practica cotidianamente en la escuela, la cual es muy reconocida por los docentes actualmente, y posteriormente abrir la evaluación desde la postura de la enseñanza basada en competencias (EBC), permitiendo al lector encontrar elementos que se relacionen y también poner en tela de juicio aquellos elementos en los que no lo son.

2. EVALUACIÓN DOCENTE

La evaluación no podemos verla y menos calificarla como una actividad circunstancial y menos esporádica entre los docentes, es una actividad muy presente en la práctica pedagógica, ya que no solo se evalúa cuando se aplican exámenes, sino que también existen actividades de tipo informal, a las cuales se dedican mucho tiempo, especialmente comprobar, medir y también evaluar, a través de cuestionarios, tareas, conducta, los cuales solo son tomados en cuenta de forma negativa, es decir, si el alumno no cumple dicho requisito o actividad se le restan puntos de su calificación¹.

Es decir, el acto de evaluación y de calificación en la cotidianidad escolar, llegan a imbricarse de tal forma que aparece entre ellas la sinonimia, pero esta actividad y con esta sinonimia es una obligación institucional, por lo que el interés central de los docentes para evaluar, es porque tienen la obligación de informar sobre el estado del conocimiento de los alumnos, más que por razones de tipo pedagógico, es por razones de control, es decir, se extrae a la evaluación como un integrante del proceso enseñanza y aprendizaje, para colocarla solo en el ambiente administrativo y estadístico².

¹ Gimeno Sacristán, J. et al, *La evaluación en la enseñanza*, p. 335.

Es importante entonces cuestionarnos, *¿qué se entiende por evaluación?* Podemos decir, que en la práctica educativa cotidiana, el significado de evaluar consiste específicamente en asignar calificaciones, aplicando para ello baterías pedagógicas que darán información supuestamente objetiva a partir de la cual podemos colocar un número o una literal, lo cual no quiere decir que no tenga otros significados.

Otra característica que ha adquirido esta actividad en la escuela, es el *estatus* de tradición y de rito, a tal grado que han sido incorporadas y asumidas por los profesores, algunas otras funciones por lo general no reconocidas y menos aceptadas, como: mantener el orden, demostrar la autoridad del docente, afirmar el sentimiento de superioridad de los mismos sobre los alumnos, convertirse en un instrumento de competitividad para los padres de familia y para algunas autoridades educativas, la estigmatización de los niños y docentes, provocando con esto la clasificación de los grupos y la asignación de los mismos, etc.

Oficialmente todo lo que existe y se hace en el ámbito educativo, puede ser evaluado, lo que no quiere decir que tenga que serlo forzosamente, puesto que no será tan fácil y no estará solo en manos del profesor y los directivos llevarla a cabo, esta decisión dependerá de la comunidad escolar y de las necesidades que se tengan, con esto queremos afirmar, que el docente frente al grupo no es el único responsable de esta actividad, todo aquel que tenga que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje, es candidato a participar en ella y responsable de su adecuada realización, incluyendo el alumno.

Por ejemplo, evaluar se refiere a cualquier proceso por medio del cual alguna o varias características del alumno, de un grupo, de materiales, de objetos, de profesores, de programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación³.

Por su parte Stufflebeam es aún más preciso y nos dice: la evaluación es como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo”⁴, pero esta definición tiene amplias aristas que trataremos de comentar, así, la evaluación es concebida como una actividad sistemática y continua, como el mismo proceso educativo, por lo que se puede y debe educar evaluando, también puede ser considerado como un subsistema integrado dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no es el final de él, sino un medio para lograr el primero, además tiene como misión principal recoger información fidedigna, lo que no quiere decir objetiva y exacta, sobre el proceso en su conjunto, también ayuda a mejorar el propio proceso y dentro de él, a los programas, técnicas de aprendizaje, recursos,

³ Ídem.

³ Ídem, p. 338.

⁴ Ídem.

etc., con la intención de elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos, por lo que la aprobación y reprobación no es su meta.

Pero no es todo, además de estos comentarios, oficialmente la evaluación tiene ciertas características, que se encuentran fácilmente en documentos, los cuales afirman que la evaluación es *integral*, porque tiende a considerar los factores tanto internos como externos que condicionan la personalidad del alumno, determinando así su rendimiento, es decir, la evaluación es *formativa* y en el sentido más extenso y comprometido de la palabra, podemos recuperar lo que se establece en el acuerdo 261: la evaluación cumple la función eminentemente formativa, es decir, “el proceso de evaluación debe permitir al maestro disponer en todo momento, de información significativa sobre el desarrollo académico de los alumnos, para identificar los aciertos y dificultades de la enseñanza y el aprendizaje, así como las causas que las originan, y para diseñar estrategias de perfeccionamiento de la actividad educativa”⁵.

También es *cooperativa*, puesto que requiere de métodos, técnicas y procedimientos que sean viables y confiables, tanto para los que evalúan, como para los que son evaluados, lo que implica la comunicación en este proceso entre evaluador y evaluado, ya que también es *sistemática*, porque se fundamenta en normas y criterios establecidos con anterioridad y es parte de un plan o proyecto previamente elaborado, por el equipo evaluador, en este sentido “la evaluación que se ponga en práctica debe formar parte de un programa de trabajo en la institución. Es obligación de los maestros y directivos de los planteles dedicados a la formación de profesores de educación básica realizar la planeación de las tareas de enseñanza y evaluación, para aprovechar al máximo la información que se obtiene durante el proceso y asegura el logro de los propósitos educativos”⁶, lo que cuestiona la espontaneidad de la evaluación, hecho cotidiano en las escuelas, siguiendo solo el ritmo administrativo y dejando de lado el académico.

Otra de sus características es que se le considera *científica*, ya que participan en este proceso, todos aquellos sujetos que de una u otra forma son participantes del quehacer educativo, construyéndola fundamentalmente en base a argumentos y procesos; también es *continua*, porque se da permanentemente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es parte integral y fundamental de él, finalmente se le considera *acumulativa*, ya que es el producto de la valoración de las diferentes acciones realizadas por el alumno y valorizadas por el evaluador; es fácil comprender que para alcanzar estas características de la evaluación, la rúbrica, la problematización de contenidos y el método de proyectos, propuestas centrales de la EBC, juegan un papel central.

⁵ SEP, *Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica*, p. 65.

⁶ Ídem.

Pero, *¿si lo que acabamos describir es la evaluación, entonces qué podemos entender por calificación?* Ésta la podemos concebir como las notas o expresiones cuantitativas o cualitativas, con los que se intenta medir el rendimiento escolar de los alumnos, medir es en sí un verdadero problema y especialmente para los profesores, cuando intentan obrar con la mayor objetividad, ya que sus valores y prejuicios siempre se colarán en esta actividad, aun a pesar y en contra de su voluntad.

Lo anterior nos lleva a otro problema, *¿qué es la medición?* Según Livas, medir consiste en asignar un número o algo similar a ciertas propiedades o fenómenos, intentando comparar éstos con una unidad establecida con anterioridad, pero si vamos a medir es muy importante reconsiderar, que siempre se mide una propiedad, no la persona que la posee⁷.

En este proceso de medición, algunos docentes afirman que su calificación es totalmente objetiva, puesto que la construyen a partir de escalas estimativas y llevan un control estricto de asistencias, participaciones, trabajos, exámenes, exposiciones, etc. y al final suman los puntos que le asignaron a cada uno de estos elementos, pero esto es una quimera, por ejemplo, cuando el docente asigna alguna puntuación a un trabajo, lo hace desde su subjetividad, igual pasa con el examen, el profesor elige los tipos de reactivos conjuntamente con el contenido y la forma de cómo presentarlos, de nuevo entra en juego su subjetividad, pero de forma rara e inexplicable esta subjetividad sufre una mutación a la objetividad y esto último es lo que se presenta, entonces el proceso tuvo una cualidad (subjetividad) y el resultado tuvo otra (objetividad), *¿cómo refutar una calificación así asignada?*

La respuesta es complicada, ya que sería obligarnos a ir en contra de la estadística o las matemáticas, lo cual no es posible puesto que estas últimas y más en la escuela son precisas y exactas y por lo mismo no mienten, aclaremos: sumar, restar, multiplicar y dividir los valores asignados por el docente no es el problema, la cuestión es lograr entender cómo se asignó el valor mencionado, lo cual convierte a la evaluación en la escuela, de un hecho social a un hecho casi natural difícil de explicar.

Pero las calificaciones van más allá, pues influyen sobre la autoestima del alumno y también sobre la etiqueta de los docentes y los directivos, provocando la aceptación o rechazo por parte de los Otros, determinan la promoción del alumno y lo convierte en aprobado y reprobado, lo que se convierte en un estigma escolar, indicando con ello el éxito o el fracaso en el presente y posiblemente en el futuro, también influyen en la actitud de los padres hacia él⁸, por su parte el docente y directivo, como se dijo, también son etiquetados influyendo también en cuestiones emocionales y laborales. Así,

⁷ Livas, I. *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*, p. 11.

⁸ Gimeno Sacristán, op cit, p. 212-213.

en el sistema educativo es un hecho que la evaluación y la calificación pueden relacionarse y hasta confundirse cotidianamente, pero no son lo mismo.

Algunas cuestiones que se comentan en las páginas anteriores, supuestamente no debe estar ocurriendo en ninguno de los niveles educativos, ya que ha entrado en vigor la EBC y por lo mismo la evaluación también sufre un cambio, el problema es que los acuerdos de evaluación siguen vigentes así como las prácticas cotidianas de evaluación, medición y calificación.

3. EVALUACIÓN DOCENTE POR COMPETENCIAS

El paradigma que actualmente dirige toda la educación básica y otros niveles superiores, es la educación basada en competencias (EBC), en este el acto educativo se centra en el aprender, pero en el aprender haciendo, es decir esta postura se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas, con la intención precisa de que el individuo actúe y lo lleve a realizar o edificar una razón propia de su crecimiento como persona, lo cual exige una estrecha relación con la ética y de un proyecto situado en el entorno⁹ de quien aprende, pero también de quién enseña.

En este enfoque educativo, no se busca la constitución de sujetos con un amplio dominio de saberes descontextualizados al egresar de la escuela, porque esto no es razón única y suficiente para considerarlos como competentes, es decir, no existe en el contexto escolar una movilización de conocimientos escolares, fuera del contexto de una situación de examen o de trabajos escolares, esto no quiere decir que conocimiento y competencias sean excluyentes, sino que “lo que saben sólo les es útil fuera del escuela, si llegan a definir, activar y a coordinar sus conocimientos o incluso transferirlos para idear soluciones originales, cuando la situación exige el ir más allá de los conocimientos establecidos [pero también] se ha comprobado mejor hoy por hoy que esta movilización no se da espontáneamente”¹⁰, es un proceso largo y complejo en donde el saber conocer y el saber hacer lleven al saber crear, que transborden al sujeto a nuevos conocimientos y aplicaciones, pero cualitativamente superiores y éste es un proceso que no puede estar acotado a un ciclo escolar.

En este sentido “una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a una familia de situaciones, quien quiere dominarla es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas”¹¹, como se ve la relación directa entre competencias y conocimientos es la

⁹ Argudín, Y. *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*, p. 12.

¹⁰ Perrenoud, P. *Construir competencias: todo un programa*, p. 1.

¹¹ Ídem, p. 2.

movilización de estos últimos, que al tenerse no deben quedar estáticos o almacenados, sino usarlos en la construcción de soluciones a problemas que el sujeto enfrenta a diario, en ese sentido es posible transitar de un ejecutor educativo, el cual sólo acata lo que se le dice constituyéndose en un ser heterónomo, a un actor educativo, que presenta soluciones inéditas y asume el papel central de su conocimiento de forma autónoma.

Pero sucede que en la escuela, en todos sus niveles, existen planes y programas de estudios saturados de contenidos, los cuales deben impartir los docentes y asimilar los alumnos, a esto se le agrega ahora con el nuevo enfoque en competencias, varias actividades que alumnos y docentes deben realizar, el problema es que el tiempo es el mismo, ¿qué hacer ante esto?

En esta postura concordamos con Perrenoud ya que es enfático al decir que “para trabajar por competencias, es necesario reducir los conocimientos escolares, pero sobre todo, en los programas, lo que no es del orden de la cultura general indispensable”¹², en ese sentido es importante que el docente pueda construir un justo medio entre contenidos y actividades, lo cual requiere del docente un dominio amplio del programa de EBC y una fuerte ética profesional, que le permitan constituirse en un ser comprometido en su función docente frente a sus alumnos, de esta forma la pregunta ¿ya concluíste tu programa? Debe transformarse en ¿qué contenidos has logrado movilizar para que el estudiante construya soluciones a problemas y se potencialice una posible competencia? Esto implica un cambio en la cosmovisión del docente, en tanto como educador como también en su persona.

Así, para trabajar este enfoque y de forma más precisa “para desarrollar las competencias, es necesario trabajar sobre todo por problemas y proyectos, por lo tanto proponer tareas complejas, retos, que inciten a los alumnos a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades y hasta cierto punto completarlos”¹³, lo que implica más que enseñar contenidos es necesario problematizarlos.

Veamos un ejemplo, no lo mismo preguntar ¿si Pedro tiene diez manzanas y le quito cinco cuántas le quedan? En la pregunta está la respuesta ya que quitar remite a restar, pero sí la pregunta se hiciera de la siguiente forma, ¿si Pedro tiene diez manzanas, se come cuatro, un amigo le solicita cinco, entonces sólo le quedan tres, esto es posible y por qué? En este caso el niño tiene que movilizar varios saberes escolares y no escolares, la respuesta podría ser diferente en cada alumno, ya que de acuerdo a su contexto él solucionará este problema, esto supone una pedagogía activa, cooperativa y abierta entre escuela y contexto social.

¹² Ídem, p. 5.

¹³ Perrenoud, P. El arte de construir competencias, p. 4.

Es activa porque se ponen en movimiento los saberes y habilidades que el alumno posee, lo que implica que en este paradigma la actividad no es sólo física sino también y necesariamente intelectual, es cooperativa porque existe la posibilidad de ponerse en contacto con sus compañeros o recurrir a alguna nota o texto y es abierta porque se ponen en juego saberes adquiridos en la escuela y en su contexto social, de esta forma puede el niño responder a la pregunta hecha anteriormente que no es posible y que las manzanas que quedan son seis, ya que él sabe con precisión que no puede dar de su comida porque así se lo indicó su mamá, esta respuesta la tiene que evaluar el docente y conjeturar que conocimientos movilizó el niño.

Como se puede percibir la evaluación es la base de la EBC, pero para evaluar seriamente las competencias, no es posible sólo hacerlo con exámenes escritos o rúbricas que más bien parecen escalas estimativas, es necesario e importante recurrir a ciertos principios: la evaluación por competencias solo incluye tareas y contenidos contextualizados, en un tiempo y en un espacio, lo que implica que se busca la solución de problemas complejos, es decir, que no existe una pregunta sencilla y una respuesta esperada, la pregunta debe ser polémica y fuerte sobre lo que se acepta ya como establecido, es en este sentido que la evaluación contribuye para que los estudiantes tenga la posibilidad de desarrollar sus competencias.

Este tipo de evaluación también exige el uso funcional de conocimientos disciplinares, aquellos que no sean funcionales están de más, el tiempo no es un factor para la evaluación, lo es la movilización de conocimientos que pone en juego el alumno para la evaluación de sus competencias; es importante que la tarea a realizar y sus exigencias, se conozcan antes de la situación de evaluación, exigencia que se comparte en colaboración con pares, es importante en esta conexión dos elementos, en primer lugar tomar en cuenta las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas utilizadas por los estudiantes y en segundo lugar, sólo tomar en cuenta los errores importantes relacionados con la construcción de las competencias¹⁴.

Otro elemento importante para la evaluación docente por competencias, es la evaluación del desempeño, el cual "está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno [pero] el resultado del desempeño es un fin que ha sido planificado y que requiere de que también se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el resultado o desempeño que se desea obtener"¹⁵, como se puede observar, la improvisación de actividades en la

¹⁴ Ídem, pp. 5-6.

¹⁵ Argudín, Y., op cit, p. 64.

EBC es un elemento no deseable, por el contrario, actividades no planeadas y sin un fin específico no permiten la evaluación basada en competencias.

En ese sentido, esta evaluación tiene la ventaja de ser integral, “ya que no sólo se identifica que tanto aprendió una persona, sino cómo se desempeña o desenvuelve con lo aprendido”¹⁶, en este sentido el desempeño o la actividad es crucial para observar y así tener la posibilidad de evaluar la movilización de conocimientos hacia la solución de problemas, en este caso debe existir una intervención docente basada en la problematización, dirigida al alumno con toda intención, por esta razón es que este tipo de evaluación es “un proceso de perfeccionamiento en donde el centro y el eje rector es la mediación que desarrolla la metacognición de los que participan: el educador y el estudiante”¹⁷, sólo llegando a este nivel podemos esperar que el alumno sepa lo que sabe y el por qué lo sabe, pero que además el docente logre llegar a esta misma situación.

Así, la evaluación de competencias en la escuela no es el producto de un ciclo escolar, es un proceso que se hace constantemente, la evaluación es más un punto de partida y de ahí encadenar ciertas acciones, estrategias, técnicas, etc., para el desarrollo de competencias, de esta forma la problematización, los proyectos y la rúbrica son esenciales en este enfoque educativo, los cuales para su uso tienen una condición en la escuela, la entrega de evidencias, el problema es que éstas se siguen viendo como productos finales de un bimestre, semestre o ciclo escolar, ahí está el error, las evidencias deben tomarse desde el inicio del proceso educativo, durante y hasta el corte final que haga el docente.

En sí las evidencias son elementos útiles de comparación, para comprender la evolución del alumno, por lo que cada una debe ir acompañada de un comentario reflexivo y analítico como mínimo del docente y con un contexto específico en la misma, para que pueda tener en el futuro un uso y con la posibilidad de ser recuperadas por otros docentes, de no ser así, la enseñanza basada en competencias debería llamarse enseñanza basada en evidencias, ya que estas últimas tienen más importancia que las mismas competencias y de estar inicialmente unidas, por la dinámica escolar y administrativa son sutil y gradualmente separadas.

4. CONCLUSIONES

Cuando la escuela se ha preocupado por la formación por competencias, por lo general ha centrado su importancia en la prioridad de recursos, como son las capacidades y los conocimientos, de esta forma la escuela pone atención a los componentes de algunas competencias, pero poco o nada se

ha preocupado por poner en movimiento sus componentes en situaciones complejas, por ejemplo, los proyectos los impone y los dirige el profesor, la problematización está ausente, la rúbrica es construida unilateralmente por el docente, de esta forma estos elementos evaluativos y formativos pierden su esencia, pues son convertidos en estrategias de enseñanza tradicionales buscando un aprendizaje también tradicional, es decir, las competencias, problematización, proyectos y rúbrica mueren antes de haber nacido.

Podemos ver cómo la evaluación docente menciona en la primera parte de este escrito, no ha perdido vigencia, por el contrario, se ha intentado hacer un sincretismo con la propuesta de evaluación de la EBC, el cual es aceptado y practicado por autoridades educativas y docentes frente a grupo, es importante que estas autoridades, incluyendo las escuelas normales cierren filas para que la EBC tenga éxito, de lo contrario estaremos cayendo en lo siguiente: “para elaborar un conjunto de competencias no basta con nombrar a una comisión de redacción, en algunos países, se limitaron a reformular los programas tradicionales poniendo un verbo de acción frente a los conocimientos disciplinarios. Allí en donde se leía <enseñar el teorema de Pitágoras>, se lee ahora <servirse del teorema de Pitágoras para solucionar problemas de geometría>. Es una mascarada”¹⁸.

Muy a mi pesar siento que esta afirmación de Perrenoud, está sucediendo en México, una gran mayoría de docentes aún no entienden y menos comprenden qué son las competencias, por lo mismo no pueden trabajarlas con sus grupos, por lo que sus informes son sólo simulaciones, es necesario que el docente lea, investigue, pregunte y haga lo posible por entender su rol en la EBC, es importante retomar nuestra ética profesional docente y comprometernos con los sujetos más importantes de la escuela: los alumnos.

¹⁶ Frade, L. la evaluación por competencias, p. 297.

¹⁷ Ídem, p. 298.

¹⁸ Perrenoud, P. El arte de construir competencias, p. 2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUDÍN, Yolanda, "Educación basada en competencias, nociones y antecedentes", México, Trillas, 2005.
- CARRIÓN CARRANZA, Carmen, "Valores y principios para evaluar la educación", Paidós, México, 2001.
- FRADE, Laura, "Desarrollo de competencias: desde preescolar hasta bachillerato", México, SEP, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, José, *La evaluación en la enseñanza*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, "Comprender y transformar la enseñanza", Morata, Madrid, 1988, pp. 334-397.
- LIVAS, Irene, "Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa", Trillas, México, 1985.
- PERRENOUD, Philippe, "Construir competencias: todo un programa", entrevista realizada por luce brossard, en *vida pedagógica* 112, septiembre-octubre de 1999.
- PERRENOUD, Philippe, "El arte de construir competencias", entrevista realizada por Paola Gentile y Roberta Bencina, en la Universidad de Ginebra en setiembre del 2000, pp- 19-31.
- REID, Martha, et al, "Evaluación continua", Progreso, México, 1986.
- SEP, Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal, en Ídem, "Diario oficial de la federación", 19 de septiembre de 1994, pp. 1-3.
- SEP, *Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica*, en ídem, "Diario oficial de la federación", viernes 1 de octubre de 1999, pp. 65-66.

EVALUACIÓN, EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

JORGE MARIO FLORES OSORIO
Centro Latinoamericano de Investigación,
Intervención y Atención Psicosocial A.C.

INTRODUCCIÓN

Las sugerencias de organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), asumidas dentro de las políticas educativas latinoamericanas y particularmente las de México, orillan a las Instituciones de Educación Superior (IES) a plantear su desarrollo en términos administrativo-contables, en el mismo esquema que los ámbitos empresariales; con ello, degradan los procesos académico-científicos y filosóficos de la vida intelectual que debe caracterizar la vida universitaria.

Los modelos administrativo-contables, aplicados a la educación superior, están justificado por las autoridades en la necesidad de ser competitivas y productivas en el mercado educativo; es decir, en la participación que tienen en las convocatorias que realiza el Estado, en esa dinámica, los responsables de las IES están preocupados por mostrar a sus instituciones como espacios de calidad; pero reducidos a la imagen física de la institución, el número de titulados (eficiencia terminal), el número de profesores certificados; es decir, que lo valioso para los dirigentes queda reducido a lo que pueda ser cuantificado y al margen de la cualificación como principio básico de lo educativo.

En consonancia con las políticas del mercado global, las IES replantean sus programas educativos, en razón de los fondos concursables planteados por el Estado y al margen de la identidad universitaria. Los recursos son otorgados, si y solo si las IES cumplen acriticamente con lo que demanda el gobierno y transitan de los diseños curriculares centrados en lo educativo, hacia otros centrados en la instrucción, la capacitación y/o el adiestramiento profesional.

Dar cumplimiento a las demandas del mercado mundial, en términos de ofrecer programas educativos de calidad,¹ se constituye, en imperativo para la formación profesional y las universidades se van transformando de centros de formación de intelectuales a centros de actualización y capacitación de personal para el mercado laboral.

La eficiencia de las IES, también, se mide por la capacidad instalada para desarrollar, transferir y adaptar tecnología productiva; situación que en la mayoría de instituciones mexicanas no se observa; en razón consecuencia con la inversión del Estado que corresponde al 0.4% del Producto Interno Bruto (PIB), de un crecimiento económico por debajo de los estándares mundiales; en contrapartida, con frecuencia se incrementan los recursos para el rubro de seguridad nacional.

¹ La calidad se reduce a la medición de criterios administrativos y físicos de las instituciones y sin considerar con seriedad lo académico y la producción de conocimiento.

En consonancia con el desarrollo de los sistemas productivos y mercantiles mundiales; las IES asumen diseños curriculares flexibles e incorporan indiscriminadamente Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), bajo el supuesto de modificar la percepción tiempo/espacio social de los individuos; y generar nuevas visiones del mercado laboral; con lo que se limita la concepción de lo educativo y de las prácticas docentes a simples acciones instrumentales.

Bajo las consideraciones hechas con antelación, en el presente artículo analizamos las contradicciones entre la práctica de las IES y lo sugerido por las políticas oficiales; también valoramos lo que subyace a dichas políticas y nos acercamos a la noción de competencia como finalidad de la formación profesional.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Las políticas que orientan el desarrollo de la educación, tienden a implementar la evaluación institucional bajo el pretexto de velar por la calidad de la oferta educativa; sin embargo, la práctica concreta de evaluación, se reduce a la medición de procesos administrativo-contables, imagen física, recursos tecnológicos y control de asistencia sobre el personal; lo cual, para el caso del sector académico se traduce en diferenciación de salarios.²

La productividad en la investigación es determinada por la cantidad de artículos publicados en revistas indizadas o en diferentes medios considerados relevantes; también se valora el número de citas, cantidad de estudiantes tutorados, número de graduados en licenciatura, maestría y doctorado; sin cualificar si cada una de las acciones se traduce en aporte al desarrollo de la ciencia y de la propia sociedad.

En el marco de las políticas educativas y de investigación del Estado mexicano; la evaluación institucional se introduce como mecanismo de desconfianza y sirve de sustento para diferenciar la asignación de recursos públicos a las universidades; en ese sentido, las IES buscan mostrar su calidad en consecuencia con el Rating³ que tienen o al lugar que ocupan en el Rankin nacional, al mejor estilo de los programas televisivos, las canciones o los artistas que definen su calidad, por el lugar y la demanda que el público les asigna; sin importar si son cualitativamente relevantes.

² La diferenciación se realiza a través del Programa de Estímulos al Desempeño Académico, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, PROMEP a la constitución de redes de Cuerpos Académicos Consolidados.

³ Se mide la cantidad de profesores pertenecientes al SNI, con perfil PROMEP y los Cuerpos Académicos Consolidados bajo criterios estrictamente cuantitativos.

En cumplimiento a las demandas de los organismos multilaterales y del propio Estado mexicano, las IES se incorporan al discurso de transparencia y rendición de cuentas, que tan solo implica, ubicar en su portal información en términos del gasto; a discreción de las autoridades; además, dejan en opacidad la investigación, la docencia y la difusión cultural como funciones sustantivas de la vida universitaria.

En consecuencia con los planteamientos economicistas en torno a la crisis financiera y en obediencia a las políticas multilaterales; vinculadas al mercado, las IES orientan su proyecto hacia la formación de Capital Humano⁴; que a decir de los organismos multilaterales, constituye el factor fundamental del crecimiento social y económico de los países; sin embargo, en México es ilusorio, pues los índices de desempleo son cada día mayores y el Estado no realiza acciones tendientes a su generación.

Otra contradicción del Sistema Educativo Mexicano; la observamos en la reducción de lo educativo a eficiencia terminal, promedios de egreso, número de investigadores pertenecientes al SNI, con Perfil Deseable de PROMEP, y la rendición de cuentas en términos de controles de asistencia y presencia de los investigadores en sus cubículos, al margen de la formación profesional, la generación de conocimiento, la innovación tecnológica y la intervención en procesos psicosociales.

El camino que recorren las IES para mostrar su calidad y competitividad, inicia con la certificación individual (Perfil Deseable, Pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores); luego la valoración en niveles de los Programas Educativos (PE) a través de los Comités Interinstitucionales para Evaluación de la Educación Superior (CIEES) que determinan el grado de pertinencia que tiene el PE para ser acreditado; para luego llegar al panorama de acreditación, definido por criterios de operación y logros administrativo-contables; además de la cuantificación de Profesores, Cuerpos Académicos consolidados entre otras situaciones medibles.

Es relevante indicar que los procesos de autoevaluación y la imagen que los PE y las IES, presentan para su acreditación; en la mayoría de casos, no corresponde a la realidad; por ejemplo, se abren y cierran bibliotecas, de acuerdo al programa en evaluación; se colocan de manera visible la misión y la visión de las institución; por lo general, no coherente con la realidad en la cual se desarrollan las actividades escolares.

⁴ Capital Humano es un término acuñado en el ámbito empresarial en sustitución del tradicional que se refería como recurso humano; sin embargo, no cambia el sentido de cosificación que se da al personal considerado como tal y en beneficio de la productividad industrial y las ganancias en el mercado.

LO VIEJO VUELTO A NOMBRAR

Como novedosa se presentan viejas ideas psicopedagógicas; por ejemplo, la que refiere a que los alumnos en su proceso de aprendizaje, utilizan estrategias y formas diferentes; que los rasgos de personalidad y las motivaciones específicas de cada estudiante, determinan la eficiencia de lo educativo, incluso, la incidencia que tienen los factores económicos, sociales y políticos del contexto educativo.

En lo viejo renombrado, encontramos los planteamientos en torno a la función del docente como coordinador del proceso de aprendizaje; como personaje capaz de respetar la dinámica particular de los alumnos y la demanda de aprendizaje en contextos académicos originales y diferentes; además del planteamiento en torno a la claridad en las metas del proceso enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de ser evaluadas.

Lo referido en el enunciado anterior, no representa, un discurso original en términos de la práctica educativa; salvo el hecho de limitar la evaluación de metas a elementos objetivables y medibles; en detrimento, de las cualidades que desarrolla o debe desarrollar el alumno.

Se habla de promover una educación centrada en el aprendizaje y en relación simétrica alumno-profesor; lo que realmente refiere a un proceso instruccional individualizado, a través del vínculo, con un computador y en una relación cooperativa⁵ individualista y en relaciones de competencia entre los alumnos; además de constituir un esquema mediado por la información y no por el conocimiento; particularmente cuando la mediación se refiere al uso de las TIC.

Las tradiciones que subyacen a la dinámica escolar en el mundo globalizado son las vinculadas a la sociedad de la información, del conocimiento y de la economía; estrictamente, desarrolladas en el marco de la tecnología educativa; al margen de la posibilidad de significados y sentidos de culturas diferentes; por consecuencia, reducidos a una racionalidad instrumental.

En el marco de la educación centrada en el aprendizaje, las diferencias no constituyen un factor importante del proceso; lo histórico, lo cultural, lo social y lo político pierden sentido y el proceso de apropiación cultural queda subsumido en la adquisición o desarrollo de competencias.

En cumplimiento con las políticas sugeridas por los organismos multilaterales mencionados, las instituciones educativas, se tornan, en grandes centros instruccionales y en espacios para el desarrollo o adquisición de competencias

⁵ Como lo refleja dicha noción en el marco de la industria manufacturera; es decir, un grupo de individuos conjuntados en una nave industrial quienes en cooperación generan Plusvalor absoluto traducido en capital.

laborales y profesionales según sea el nivel de acción (básico, medio superior o superior); como veremos en el siguiente apartado con grandes confusiones y dificultades en la definición del punto de llegada del trayecto escolar.

LAS COMPETENCIAS

En el panorama general de la educación, orientada, al desarrollo o adquisición de competencias, es difícil encontrar unidad epistemológica para definir las; lo cual, genera dificultades, no solo en su comprensión, sino en su aplicación como se puede observar en el caso de la educación pública mexicana.

En lo general, la dinámica de competencias está orientada a promover esquemas propios del mercado laboral y sin posibilidades reales de incorporar dinámicas cognoscitivas racionales-emocionales en el diseño de planes y programas de estudio.

El uso del concepto de competencia en el marco de la educación mexicana es orientado por la opinión, que de ello, tienen los funcionarios y/ o los actores que deben implementar los programas; con las opiniones, lo educativo como proceso cultural desaparece y es sustituido por dinámicas instruccionales poco claras; pero con opciones cuantitativas de evaluación.

La noción de competencia laboral se convierte en el modelo conductual del sistema educativo y es considerado básico para gestionar talento humano y desarrollar en el individuo un conjunto de habilidades, actitudes y comportamientos que al desarrollarlos en los espacios laborales permiten la competitividad empresarial; en consonancia con ello, en los ambientes educativos, *lo educativo* se reduce al desarrollo y conformación de conductas positivas del Capital Humano.

Bajo esas ideas las instituciones educativas son obligadas a estructurar planes y programas de estudio orientados al desarrollo de competencias laborales *ad hoc* a las demandas del mercado laboral; por lo cual, los responsables (profesores y directores) deben definir estrategias didácticas, apropiadas al desarrollo de habilidades individuales, actitudes y comportamientos positivos hacia la producción; además de constituirse en mecanismos de adaptación a los requerimientos del mercado.

LA COMPETENCIA

Epistemológicamente las competencias están definidas desde enfoques cognitivos diversos, algunos centrados en versiones conductuales, interconductuales, funcionales; constructivistas e informacionales de las cuales hemos escrito en otros artículos (Flores; 2010).

Para los enfoques conductuales el sistema educativo tiene como metas el desarrollo de modelos de comportamiento centrados en el eficientismo: así como delinear criterios que permitan diferenciar un comportamiento positivo (adaptación) hacia la productividad y competitividad empresarial; de otro considerado negativo a la producción (desadaptación).

El criterio aplicado al desarrollo de competencias que refiere que cada alumno sigue su propio ritmo de aprendizaje; entendido en aprendizaje como modificación de conducta, ya lo había considerado Skinner; y como dijimos con antelación, no es nada novedoso en el panorama instruccional.

El enfoque conductista, supone, la modificación del comportamiento, en consecuencia lógica, con las demandas del ambiente. El enfoque conductista sustituye la inteligencia por la competencia y mutila el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

La definición de competencia, de acuerdo con la noción científicista de objetividad cuantitativa; se circunscribe a la manifestación de conductas observables y medibles; de donde los diseños curriculares, centrados en el aprendizaje, desarrollan diversas estrategias de control y seguimiento; dentro de ellas, el portafolio de evidencias; en el cual, el maestro acumula elementos para mostrar que un alumno adquirió o desarrollo la competencia programada.

Según Gonczi (1994; 2005) desde el enfoque conductista la competencia se define como un conjunto de características del individuo, vinculadas al desempeño laboral constituidas en comportamientos *ad hoc* a las demandas de productividad empresarial; aparte desarrollan la capacidad de responder positivamente a las demandas del mercado.

El enfoque genérico busca identificar ciertas habilidades comunes a la mayoría de individuos; es utilizado para identificar en un grupo de trabajadores, al más efectivo, a través de escalas estadísticas. Las competencias identificadas a través de dichas escalas son aplicadas por las IES como criterios para el diseño curricular; las competencias son identificadas como genéricas y permeables a los cambios laborales⁶.

Cognitivamente una competencia se define, como expresión mental del individuo; se la considera útil para la ejecución de ciertas tareas o en la adquisición de instrumentos necesarios para la solución de problemas laborales; para el caso, la competencia, de una u otra forma, estará orientada a vislumbrar el desempeño del individuo en ambientes laborales.

La mayoría de enfoques vinculados al desarrollo de competencias, está asociado con la medición psicométricas, a través de la cual, se definen los criterios que demarcan la noción de inteligencia⁷ en el contexto de modelos informacionales y permiten delimitar, las competencias, que el individuo debe poseer para ingresar con éxito a los espacios laborales.

Según el planteamiento de OCDE (2005), con respecto a la Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), por sus siglas en inglés, la sociedad global, plantea diversas exigencias para sobrevivir; pues considera que los individuos se enfrentan a situaciones complejas para el desarrollo de la vida y que las demandas sociales, suponen ciertas competencias.

Según la OCDE (2005), las competencias genéricas deben definirse como base para poder evaluar el grado de preparación que los jóvenes y los adultos tienen y determinar, la capacidad para enfrentar los nuevos desafíos; identificar los objetivos generales del sistema educativo y plantear las demandas de aprendizaje permanente en la sociedad.

Según la OCDE (2005), la competencia es algo más que conocimientos y habilidades personales; en realidad, dice que es una capacidad útil para cumplir con las complejas demandas de la sociedad. La competencia según la OCDE es la posibilidad que el individuo tiene de movilizar determinados recursos psicosociales en contextos determinados.

DeSeCo también refiere como competencia genérica, la capacidad del individuo para comunicarse eficazmente; esa competencia, según los expertos, requiere ciertos conocimientos de otras leguas, de ciertas prácticas y actitudes positivas hacia quien va dirigido el mensaje.

Según la OCDE (2005), el individuo, tiene que desarrollar múltiples competencias, las cuales deben estar en consecuencia a la complejidad de los desafíos manifiestos en la sociedad global; sin embargo, considera que hacer largas listas de ellas, constituye un factor poco útil; por lo mismo, a través de DeSeCo, identificaron un conjunto de competencias clave, las cuales según ellos, no fueron determinadas por decisiones arbitrarias con respecto a cualidades personales, habilidades cognitivas no deseables; sino construidas a través de atentas evaluaciones con respecto a las condiciones psicosociales de la sociedad global.

Considera la OCDE a través de DeSeCo, que la competencia es un factor importante para dar sentido a la realidad; no simplemente para hacer frente a las circunstancias del medio; por lo cual es necesario que el individuo conozca las características principales de la realidad y las exigencias propias del mundo globalizado.

En ese marco, las competencias sirven al individuo como mecanismo de adaptación al cambio; a los avances de la tecnología, a la diversidad y a

⁶ Los diseños por competencias pueden verse establecidos en varios casos de universidades públicas mexicanas, los interesados pueden ver el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en su denominado modelo educativo.

⁷ En este marco se delinea la idea de inteligencias múltiples, que además de fraccionarla, hace creer a los individuos que su desarrollo está zonificado en algún espacio de su corteza cerebral o subcortical como acción emocional.

la incertidumbre del mercado laboral; en esencia, los individuos en la sociedad global, deben estar dispuestos a perder la posibilidad de producir, reproducir y desarrollar la vida, de cambiar una ética de la vida por una ética de la muerte, como principio del mercado global.

Señala la OCDE (2005) que las competencias deben valorarse en relación con los beneficios económicos y sociales que producen, en ese sentido, considera la OCDE que las competencias transversales, son necesarias para el mercado laboral y que permiten determinar las relaciones laborales y los compromisos políticos del Estado.

En el mercado laboral, las competencias clave, tienen que cumplir con las siguientes condiciones: a) deben ser valoradas con respecto a objetivos económicos y sociales, b) deben producir beneficios en diversos contextos (mercado laboral, compromiso político y relaciones privadas) c) deben ser importantes para los individuos y d) no deben estar vinculadas a una ocupación específica (OCDE, 2005).

Arguelles y Gonczi (2000) muestran los problemas del uso de la noción competencia en países como México, Australia, Costa Rica, Francia y Nueva Zelanda; especialmente, en el desarrollo de estándares en la evaluación de las mismas.

CONCLUSIONES

- El enfoque de competencias está centrado en visiones conductuales y tiene grandes desequilibrios en los sistemas de evaluación implementados en países como México; además de eliminar el proceso cognitivo a partir del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.
- La noción de competencia utilizada en la dinámica conductual limita la posibilidad de su cualificación a centrarse en principios de observación y medición de destrezas y habilidades.
- Su definición es extremadamente general, por consecuencia, presenta grandes problemas en su uso; además de no tener claro el vínculo con las variables de sentido y significado cultural.
- Con la noción de competencia se pierde el orden lógico de las áreas de conocimiento, además, se reduce el significado de la formación profesional dentro del sistema educativo a una opción instrumental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGUELLES, A. & Gonczi, A. (2000), Competency based education training: a world perspective” *Journal of Workplace Learning*, vol. 13, no. 6, pp. 260-261. Electronic version, consulted. September 2010.
http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=gcm_pubs
- FLORES OSORIO, J.M. (2010) Educación Superior, Sociedad del Conocimiento y competencias profesionales, en prensa FES-Iztacala, México.
- GONCZI, A. (1994). Competency Based Assessment in the Professions in Australia, *Assessments in Education*, 1, 1, 27-44.
- GÓMEZ A. (2005) Propuestas Conceptuales en torno a la competencia profesional. Barcelona, España. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 213-234. Universidad Autónoma de Barcelona. Versión electrónica consultada el 15 de julio del 2010. http://.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf
- OCDE (2005) The definition and selection of key competencies. Electronic versión consulted el 5 de October del 2010.
<http://www.funcionpublica.gob.mx/ocde/acerca/info.html>

**FAMILIA, VALORES Y EDUCACIÓN
EN COMPETENCIAS ANTE LOS RECLAMOS
DE UNA SOCIEDAD INCIERTA Y CAMBIANTE¹**

JAVIER NARANJO VELÁZQUEZ
JEIMY VANESSA GARCÍA CADENA

UNA REFLEXIÓN PRELIMINAR

En el Sistema Educativo Nacional (SEN), la educación básica y normal, por un lado, y la educación media superior, por otro, han tenido cambios muy importantes en los últimos 25 años.

La educación normal a partir de 1984-5 se inicia como formadora de profesionales de la educación con el nivel de licenciatura, en dicho nivel se han gestado reformas a los planes y programas de estudio, el último de ellos se dio en 1997, con un mapa curricular de tres años de formación académica (pedagógica) y uno de práctica educativa. Antecedente que tiene que ver directamente con las implicaciones educativas de gobierno en el aquí y ahora de la sociedad, y por lo tanto, de la familia.

Una de las pretensiones educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otras, es consolidar la educación básica en un solo bloque, en el cual, como sabemos, se incluyan: Preescolar (de tres años), primaria (de seis años) y secundaria (de tres años), dicha pretensión hasta el momento no se ha logrado, ello obedece a que la infraestructura y formación profesional de personal en este nivel, son mínimos e insuficientes.

Por otro lado, en el SEN de la SEP, se extiende la Educación Media Superior, a través del Bachillerato Nacional, en el cual se hace énfasis en: desarrollar habilidades y competencias en los alumnos de este nivel, propuesta que por cierto la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en su calidad de autónoma rechazó.² Así, el desarrollo de habilidades en el marco de las reformas educativas enunciadas, tiene infinidad de aristas, o macro-temáticas de indagación, como lo son: educar en valores, educar en competencias, educar en la sociedad del conocimiento, etc.

Si analizamos el contexto social, a raíz de lo educativo y luego del familiar, encontraremos reflexiones muy importantes. Para el desarrollo de éste pequeño ensayo, ubicaremos nuestro discurso en torno al asunto de los valores en nuestra sociedad.

¹ En los últimos 25 años, en la educación en México, se habla de Reformas educativas y por lo tanto de enseñar el desarrollo de habilidades, competencias u otras series de artimañas del primer mundo en los estudiantes pese a ello se pretende esbozar el panorama de lo educativo, ligeramente permeado por la sociedad, la sociedad cambiante.

² XV Congreso Internacional de Filosofía, UNAM, México.

FAMILIA, VALORES Y EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS SE ENTRELAZAN

Ante una sociedad incierta y cambiante, bien vale la pena hacer una retrospectiva y reflexión, que nos cuestione sobre los cimientos que rigen a ésta, los cuales han conllevado a una crisis, valoral,³ en múltiples situaciones contextuales del desarrollo humano. Por eso, [...] urge educar en valores, que sea a través de la “educación formal”, es decir en la escuela, sea a través de la familia, la calle o los medios de comunicación; aprendiéndose no por ley sino por degustación; alternado en un mundo escurridizo y complejo, en el que todo parece resolverse en el puro subjetivismo; a lo cual se debe concientizar de que no se trata de una cuestión de captación personal del valor, sino también del cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciarlo.⁴

Considerando, en primera instancia, que uno de los pilares para la formación de ciudadanos es la familia, la cual ha mantenido su estatus por décadas como el núcleo de las sociedades; pero hoy en día se ve mermada por el acelerado ritmo de vida que rige al mundo. Puesto que de manera frecuente nos topamos en el ámbito escolar con situaciones en las que nuestros educandos se gestan en familias desintegradas o disfuncionales.

¿Por qué mencionar el ámbito educativo?

Porque, “es en la escuela donde la sociedad brinda a todos los habitantes las oportunidades formales para adquirir y desarrollar los conocimientos, habilidades, los valores y competencias básicas para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, enfrentando a una sociedad en constante cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembros de su comunidad y ciudadanos de México y el mundo [...]”,⁵ aunado a que se debe tener presente y no perder de vista que éste es el medio en el cual se complementan, difunden, promocionan, refuerzan y consolidan los valores. Empero, éstos se gestan en un primer momento dentro del seno familiar, y son proyectados mediante las actitudes y/o acciones de los alumnos; puesto que los hijos aprenden del ejemplo de los padres, imitándolos, siendo en muchos casos inconscientes de las consecuencias de sus actos y, en muchas formas, carentes de pensamiento crítico sobre el impacto que provocan para sí y sus congéneres.

³ Independientemente de que exista la sugerencia de analizar los valores desde una óptica ambivalente, consideramos apremiante enfocar estas reflexiones en torno a la vida educativa, como punto de despegue entre dos mundos, el social y el familiar.

⁴ CORTINA, Adela, *Ciudadanos del mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía* en Antología “Los maestros del SMSEM como líderes: sus valores y competencias cívicas, éticas y ciudadanas.” Pág. 49.

⁵ Educación básica. Secundaria Programas de Estudio 2006. Pág. 5.

Considerando que las actuales reformas educativas en educación básica se enmarcan en una educación en competencias, tomemos en cuenta el punto antes mencionado al momento en que los estudiantes ingresan al campo laboral, suelen fluctuar entre pertenecer a un equipo cuyos miembros les simpaticen o en aceptar cualquier tipo de trabajo sin que importe su integridad y honestidad, esto sucede cuando no se desarrolló su pensamiento crítico.⁶

Para tal caso definamos dos aspectos de vital importancia: valores y familia, ambos términos dinámicos -por sí solos complejos- y en constante evolución.

En primer lugar, demos una de las tantas definiciones de lo qué es un valor, “es un principio abstracto y generalizado del comportamiento que provee normas para juzgar algunas acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional”⁷; es decir, “los valores nos orientan en la vida, nos hacen comprender y estimar a los demás, pero también se relacionan con imagen que vamos construyendo de nosotros mismos y se relacionan con el sentimiento sobre nuestra competencia social”.⁸

Entendiendo lo anterior, podemos decir que, los valores son el contexto en el que las habilidades y la aplicación de los conocimientos se sustentan; tomándose como principio y base de “las actuales reformas educativas que en el plano discursivo plantean como propósito educativo central en desarrollo de competencias para la vida,”⁹ y señalando que una competencia “implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de esa hacer (valores actitudinales)”.¹⁰

En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

Por lo tanto, que mejor que sea la escuela, a quien deba considerarse responsable de orientar el desarrollo social del niño, que esto por sí mismo, ya es un tema controvertido. Sin embargo, es en la escuela donde influye gran parte el desarrollo social del niño, sea para bien o para mal, esto es innegable, toda vez que, como agente de socialización, la escuela sólo es superada, quizá, por la familia¹¹, la cual muestra a sus miembros lo que espera de ellos, teniendo en cuenta lo que se ve como deseable y valioso en la sociedad.

⁶ ARGUDIN VAZQUEZ, Yolanda. *Educación Basada en Competencias*. Colectivo Cultural Palabra S.C. Pág. 5

⁷ ASTIN, en *Educación Basada en Competencias*. Colectivo Cultural Palabra S.C. Pág. 2

⁸ Dra. María del Luján González, en *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*, Ministerio de Educación y Cultura, Organización de Estados Iberoamericanos, Montevideo, 2 al 6 de Octubre de 2000.

⁹ Educación básica. Secundaria Programas de Estudio 2006

¹⁰ QUIROZ ESTRADA, Rafael. “*La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la Enseñanza*”. UIA, pág. 4

Por lo tanto definamos a qué llamaremos familia, según un manual de pedagogía y psicología, “es el primer agente de socialización con que se enfrenta el niño”¹¹. Ésta lo acompaña en su evolución, en el proceso de escolarización, que es la vía excelente para ir penetrando en otros ámbitos sociales diferentes a la familia; a través de estas funciones apunta a educar a los niños para que puedan ser autónomos, emocionalmente equilibrados, capaces de establecer vínculos afectivos satisfactorios.

No obstante, habida cuenta de los cambios culturales ocurridos en los últimos once o más años, puede afirmarse que la influencia de la familia se ha reducido enormemente, ya que, es un hecho que la televisión, el mundo de Internet y de los ordenadores, así como el tiempo laboral de los padres, condicionan en parte los valores que son transmitidos desde la familia. Para tal caso haremos mención que los centros de enseñanza preescolar y las guarderías que prestan servicios ocho horas al día, ello significa que han ido formando parte de la vida de muchos niños, antes de que cumplan dos años y, a veces incluso antes de los seis meses de edad.

La familia empero, sigue siendo el factor principal y más persuasivo de los que influyen en el desarrollo social en la infancia. Según se ha demostrado, resultan influyentes en la educación que reciben los niños, las personas y experiencias sociales con las que tienen contacto a lo largo de su vida.

Un punto que afecta en gran medida además el desarrollo afectivo, emocional e incluso académico es el empleo de los padres, los cuales merman los tiempos de interacción entre estos últimos y sus hijos; por su ausencia en los momentos más significativos de sus etapas de desarrollo y situaciones cruciales en la toma de decisiones de los infantes y adolescentes; y por ende, debilita los canales de comunicación desarrollando un submundo dentro del núcleo familiar con necesidades, actividades e intereses diferentes influyendo en las actitudes y comportamientos de sus integrantes; así como en el éxito en la escuela, que es parte fundamental de la experiencia social y del desarrollo de éstos.

Un claro ejemplo de lo anterior, se presenta en la importancia que juega la comunicación familiar, dentro de la autoestima del adolescente y en un momento dado en el rechazo, ya que puede influir en la conducta social. Como lo demuestra Matteson, en estudios, en los cuales mediante cuestionarios cumplimentados por adolescentes y sus padres, reveló que los adolescentes con baja autoestima tenían una comunicación menos satisfactoria con sus padres. Los progenitores de dichos jóvenes describieron la comunicación con sus cónyuges, y su matrimonio en general, en términos

¹¹ *Manual de Pedagogía y Psicología*. Grupo ed. Océano, pág. 208, 2001.

¹² *Idem*.

menos satisfactorios que los padres de adolescentes con alta autoestima. Con lo cual se demuestra que, la comunicación insatisfactoria en el seno de la familia, ya sea verbal o no, puede perjudicar a algunos o a la totalidad de sus miembros; denotando con ello la gran influencia de la interacción familiar en el desenvolvimiento óptimo de los chicos ante los diversos contextos en los que convergen, generando en el peor de los casos, retraso en el lenguaje, incapacidad general de comunicarse, el negativismo y otras perturbaciones de la conducta. Afectando su inserción en la sociedad, por ejemplo esta fuera de duda que las personas que aceptan las responsabilidades de sus acciones son socialmente más deseables que las que no son capaces de reconocer dicha responsabilidad.

Los escasos estudios dedicados a las relaciones de los padres con sus hijos han sido alentadores. "Se ha informado de que la participación del padre en la crianza mejora la motivación y el desarrollo cognitivos en los niños, mientras que la influencia limitada del padre obstaculiza el funcionamiento intelectual"¹³, por ello la importancia de trabajo conjunto del padre y madre en el núcleo familiar y desarrollo de los hijos a fin de ejercer efectos duraderos en las relaciones personales entre padres e hijos, esto por un lado se ha visto afectado en las últimas décadas con las tendencias hacia el empleo femenino; por lo cual se debe cuidar en no caer en "malos tratos" hacia ellos puesto que pueden traer terribles efectos en el desarrollo social.

Todo lo anterior para llevar a efecto una educación en valores dentro y fuera del seno familiar, implica un proceso sistemático, en el que impera el conocimiento real de cada actor social, como lo menciona Habermas en su "Teoría de la Evolución de la conciencia moral de las sociedades"¹⁴, cuya clave consiste en afirmar que las sociedades aprenden no sólo técnicamente, sino también moralmente y que este aprendizaje va acuñando la forma de conocer de sus miembros. El cual es un proceso en el cooperan aspectos emocionales, sentimentales y cognitivos, siempre estrechamente entrelazados entre sí, tanto en el caso de las personas como de las sociedades. Generando una sociedad universalmente humanizadora.¹⁵

Como docentes nos compete discutir (en el sentido dialéctico y dialógico del discurso) con los padres, sus intentos de resolver los problemas sociales relacionados con la escuela. Preparando sugerencias sobre la forma en como podrían ayudar a sus hijos con problemas sociales en donde prime el diálogo con la finalidad de llegar a una solución justa a éstos, abierta a revisiones y

¹³ Epstein y Radin, en *Manual de Pedagogía y Psicología*. Grupo ed. Océano, pág. 216, 2001.

¹⁴ Jürgen Habermas, *La reconstrucción del Materialismo Histórico*, Madrid, Turus, 1981.

¹⁵ CORTINA, Adela. en *Antología "Los maestros del SMSEM como líderes: sus valores y competencias cívicas, éticas y ciudadanas."* Pág. 58

rectificación, tratando de generar en ellos conciencia sobre el rescate de la importancia del núcleo familiar y la gestación y desarrollo de valores a fin de que se formen ciudadanos socialmente aceptados permitiendo un desarrollo en los jóvenes de manera satisfactoria en miras de una mejor calidad de vida, acondicionados con valores que los hagan realmente humanos.¹⁶

Fomentando en los padres de familia el entrar a las escuelas como un ente activo, en colaboración dentro de las actividades de desarrollo de sus hijos brindando apoyo e ideas, que contribuyan con la experiencia enriqueciendo el proyecto con puntos de vista organizativos, pedagógicos y de recursos. Motivando el desarrollo y aplicación de valores, que nos permita acondicionar el mundo para que podemos vivir plenamente; inculcando la libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia¹⁷. A fin de rescatar, formar y consolidar nuevamente una sociedad rica en valores que conlleven al buen desarrollo social, emocional, académico, etc.; de sus ciudadanos en miras de afrontar retos globalizadores sin perder de vista su sentido humano, y que a la par satisfagan sus necesidades e intereses individuales que deriven en una calidad de vida plena.

¹⁶ CORTINA, Adela. en *Antología "Los maestros del SMSEM como líderes: sus valores y competencias cívicas, éticas y ciudadanas."* Pág. 58

¹⁷ *Ibid.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antología *Los maestros del SMSEM como líderes: sus valores y competencias cívicas, éticas y ciudadanas*.

Argudin Vázquez, Yolanda. *Educación Basada en Competencias*. Colectivo Cultural Palabra S.C.

Cortina, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Ed. Alianza.

Educación básica. Secundaria Programas de Estudio 2006.

Ferrater M. José. *Diccionario de filosofía*. 4 Vols. Interamericana.

Fronдizzi, R. ¿qué son los valores? FCE.

García Morente, Manuel. *Lecciones preliminares de filosofía*. EDESA.

Habermas. Jürgen, *La Reconstrucción del Materialismo Histórico*, Madrid, Ed. Taurus, 1981.

Quiroz Estrada, Rafael. “*La Reforma de la Educación Secundaria 2006: implicaciones para la Enseñanza*”. Universidad Iberoamericana.

Manual de Pedagogía y Psicología. Grupo ed. Océano.

Sánchez V. Adolfo. *Ética*. Grijalbo.

Competencias en educación. Reflexiones y propuestas.
Colegio de Profesores, División Académica Chalco del ISCEEM. Varios Autores, se terminó de imprimir en marzo de dos mil once en la Ciudad de México. La edición consta de mil ejemplares más sobrantes para reposición. Impreso en los talleres de START/PRO *diseño y producción*, Av. Circunvalación Lt. 47, Mz. 21. Colonia Pueblo de Sta. Ma. Aztahuacán. Delegación Iztapalapa. C.P. 09500. México D.F. Tel/ Fax: 5691 6885.