



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**COLEGIO DE PEDAGOGÍA**



**TESIS**

**“NOCIÓN DE COMPETENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO: TENSIONES EN SU  
INTRODUCCIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL UNIVERSITARIA”**

**PRESENTA:**

**María de Lourdes Virginia Sánchez García**

**ASESOR DE TESIS:**

**Mtra. Bertha Orozco Fuentes\***

**SEPTIEMBRE DE 2009.**

---

\* Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios:

Por darme la vida, salud, inteligencia y sabiduría  
día con día.

A mis padres:

Por su amor, cariño, comprensión y apoyo incondicional, quienes han significado el soporte indispensable para la realización de todo proyecto personal y profesional en mi vida.  
Por sus buenos consejos y compañía en los buenos y malos momentos.

A mis hermanos

Por sus consejos y porque siempre estuvieron conmigo cuando los necesité.

A la maestra Bertha:

Por su compañía y comprensión, apoyo, experiencia y sabias enseñanzas que hicieron posible la culminación de una etapa valiosa en mi vida profesional.

A Luis:

Por su cariño, comprensión, amor y palabras de aliento en todo momento.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
---------------------------	---

### **CAPÍTULO I. “Globalización, sociedad del conocimiento y cambio educativo: escenarios de aparición de la noción competencias”**

1.1 Globalización .....	18
1.2 Sociedad del conocimiento .....	21
1.2.1 Transformaciones en el trabajo .....	23
1.2.2 Las cualificaciones y cómo aprenderlas .....	26
1.3 Nuevas demandas a las instituciones de educación superior .....	27
1.3.1 Nuevos programas de formación y currículum .....	28
1.3.2 Educación superior y empleo .....	30
1.3.3 Formación profesional .....	31

### **CAPÍTULO II. “Antecedentes y/o contextualización”**

2.1 El papel de los organismos internacionales en la idea de reformar la educación superior .....	34
2.1.1 UNESCO: Conferencia Mundial de la Educación Superior .....	34
2.1.2 Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE): Declaración de Bologna .....	35
2.1.3 Comisión Europea: Proyecto Tuning – Europa .....	38
2.1.3.1 De la “sintonía” a la aparición de brechas y contradicciones .....	41
2.1.3.2 La brecha educativa, la perspectiva de la CEPAL .....	43
2.2 Una mirada a lo regional: El Proyecto Tuning-América Latina y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe (IESALC) .....	44
2.2.1 El proyecto Tuning latinoamericano .....	44
2.2.1.1 Un diálogo entre Tuning América Latina y el Informe Delors de la UNESCO: el caso de las competencias genéricas. ....	48

2.2.1.2 Un diálogo entre Tuning América Latina y el Informe Delors de la UNESCO: el caso de las competencias específicas. ....	54
2.3 El impacto de los organismos nacionales .....	60
2.3.1 La propuesta de la ANUIES.....	60

### **CAPÍTULO III. “Competencia(s): Aproximación conceptual”.**

3.1 Referencias conceptuales sobre el término competencias: Voz de los organismos internacionales. ....	66
3.1.1 Clasificaciones de competencias: perspectiva de los organismos internacionales --	72
3.2 Referencias conceptuales sobre el término competencias: Voz de académicos e investigadores .....	78
3.2.1 El sentido conceptual de clasificaciones de competencias: perspectiva de los académicos e investigadores .....	89
3.3 Enfoques y escuelas sobre las competencias .....	101
3.3.1 Escuela conductista .....	102
3.3.2 Escuela constructivista .....	103
3.3.3 Escuela funcional .....	104

### **CAPÍTULO IV. “Voces contrastantes en los discursos de las competencias en la formación profesional”**

4.1 El status de la formación profesional en el nuevo siglo.....	106
4.1.1 Nuevos modos de producir conocimiento .....	107
4.1.2 Nuevas implicaciones pedagógicas y académicas en los enfoques de la formación profesional .....	110
4.1.3 La educación a lo largo de toda la vida .....	112
4.2 Formación basada en competencias: Visión de los organismos internacionales .....	114
4.2.1 Modelos teóricos de la formación profesional por el enfoque de competencia laboral .....	117
4.2.1.1 Enfoque estructural .....	117
4.2.1.2 Enfoque dinámico.....	118
4.2.1.3 Enfoque constructivista .....	119

4.2.2 Currículum formativo por el enfoque de competencia laboral .....	120
4.2.2.1 Evaluación de las competencias .....	124
4.3 Formación para el desarrollo de competencias: Visión de los académicos e investigadores de universidades. ....	124
4.3.1 El currículum en la concepción de una formación para el desarrollo de competencias..	136
<b>Conclusiones y punto de llegada</b> .....	138
<b>Fuentes Consultadas</b> .....	145
<b>ANEXO 1</b> .....	148

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación busca constituirse como un escrito propio de carácter monográfico y heurístico del tema de las competencias.

Por monográfico se entiende, según el diccionario de la Real Academia Española: “descripción y tratado especial de determinada parte de una ciencia; o de algún asunto en particular”;<sup>1</sup> en este caso, el estudio estará centrado en el tema de las competencias así como en sus distintos discursos que hoy en día están cobrando fuerza en el campo de la formación profesional.

Será heurístico, (de la “etimología griega; el verbo *heurino* significa encuentro; búsqueda o arte de la búsqueda”),<sup>2</sup> en tanto se pretende “construir un campo problemático desde un cuestionamiento inicial, asignando sentidos, significación y relevancia a los hechos desde una situación, para llegar a comprender el objeto”<sup>3</sup> [de estudio].

De esta forma, el propósito de esta investigación será presentar un estudio sintético, sistemático, y particular del tema de las competencias, los discursos y sus concepciones que desde hace algunos años están siendo incorporadas a los sistemas de formación profesional.

El trabajo pretende descubrir, mostrar y explicar lo que denominamos un sobre-uso<sup>4</sup> de la noción competencia(s) en distintos contextos, en los sistemas formativos de la educación superior (ES). Este fenómeno propone un nuevo enfoque, sentido y significativo al ser y hacer de la formación profesional (FP) en el nivel educativo superior.

Sin embargo, precisamos aquí que, el tema de las competencias no es privativo del nivel educativo superior, que está presente en varios discursos en torno a la construcción de lo educativo y que además es un tema que se ha extendido con gran velocidad.

---

<sup>1</sup> Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Tomo II. 2001. p. 1530.

<sup>2</sup> GARCÍA ALBA, Pompeya, et. al. *Metodología de la investigación*. Compañía editorial Nueva Imagen: México, DF. 1996. p. 128.

<sup>3</sup> Ídem. p. 64

<sup>4</sup> Esta es una categoría propia empleada para dar cuenta de la existencia vasta e innumerable de conceptualizaciones atribuidas a la noción competencias, y es por tanto que se evidencia un sobre-uso del término en cualquier contexto, más adelante se retoma la idea de sobre-uso.

## Planteamiento del problema de investigación

Para desarrollar el tema de las competencias recurrimos a dos tipos de fuentes:

A) Documentos de política normativa generados por organismos internacionales –*como nuevos actores educativos*-,<sup>5</sup> estos organismos pueden ser de carácter internacional, regional y local. Algunos de ellos son: la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR), Comisión Europea Proyecto Tuning, Comisión Europea- Proyecto Alfa Tuning América Latina, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP), y como organismos nacionales: Secretaría de Educación Pública (SEP) en la figura del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral. (CONOCER).

Los documentos que elaboran dichos organismos son realizados por un grupo de investigadores comisionados. Llama la atención que estos materiales incorporan una leyenda como la que se muestra por ejemplo en las publicaciones del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) donde se precisa que: “no reflejan necesariamente las opiniones del [organismo] ni de su Junta Ejecutiva ni los Estados Miembros [...] es una publicación independiente preparada por encargo del [organismo]. Es el fruto de la colaboración de un equipo de consultores y asesores eminentes”.

B) Publicaciones originadas por diversos académicos, investigadores y especialistas en relación al tema de las competencias, pertenecientes a universidades cuyo origen es América Latina (AL) Dichos investigadores se han ocupado de los discursos de las competencias desde una perspectiva crítica.

Algunos autores que se revisarán en este estudio monográfico son: Mario Díaz Villa, de la Universidad de Cali, Colombia; Ángel Díaz Barriga, Bertha Orozco Fuentes y Ángeles Valle,

---

<sup>5</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “La noción flexibilidad en el campo educativo: tensiones en su aparición en el contexto mexicano”. p. 55-56. En: ORTEGA SANTOS THEMIS, et. al. *Tópicos emergentes en el currículum del siglo XXI*. Veracruz: México. 2007.

investigadores mexicanos que en la última década han publicado sobre el tema de las competencias; Linda Allál, en Francia.<sup>6</sup>

Es fundamental trabajar a los organismos internacionales hoy por el papel y peso que tienen en la elaboración de políticas educativas, y porque desde la década de los 90's sobre todo están imprimiendo dirección y sentido a los programas y acciones para el cambio e innovación educativa, y lejos de que los organismos disminuyan su influencia, cada vez cobran mayor visibilidad y presencia en las orientaciones de las reformas educativas en todo el orden.

En conclusión los organismos representan un tipo de sector educativo cuyos argumentos tienen que ser tomados profundización y diagnóstico de un tema, y al menos para los egresados de nivel licenciatura este tipo de producción resulta un referente obligado que nos orienta para ubicar dónde están los avances y los problemas nuevos en educación. la investigación tiene como fin no sólo direccional políticas que sería lo deseable, aunque no siempre sucede así, sino además la tarea de la investigación está permitiendo comprender los actuales procesos de cambio.

La investigación educativa sobre el tema de las competencias resulta ser hoy una fuente de orientación y comprensión para un tipo de conocimiento sistemático, reflexivo, crítico frente a la avalancha y premura de los cambios curriculares, de los modelos de enseñanza y estrategias de aprendizaje, porque generalmente sucede que hay cambios sin sustentos teóricos y hay muchos cambios sin reactivos a los cambios e innovación.

Si bien son escasas en términos generales, la investigación educativa sobre los fundamentos teóricos sobre las nuevas propuestas como las competencias, el rastreo de fuentes como las que tenemos nos permiten identificar a centros de investigación reconocidos que están ocupados y preocupados en el tema, y por eso se considera que una investigación de tesis como la que se presenta encuentra que la producción de estos autores es fuente de conocimiento útil.

Es tan importante conocer los argumentos sobre política de competencias como importante son las conceptualizaciones, sus fundamentos y los cuestionamientos que aporte al campo la investigación educativa.

---

<sup>6</sup> Aquí queremos precisar que hemos tomado autores de diferentes contextos académicos y de países en tanto que presentan debates significativos frente al tema de las competencias.

Los autores elegidos para esta tesis pertenecen a la región latinoamericana y son útiles porque están pensando los problemas desde nuestros propios contextos, eso no excluye la investigación en otros contextos porque en conjunto nos permiten tener una visión más amplia de la complejidad del tema.

Basados en esta distinción de fuentes, se muestran y explican las diferencias que cada figura o actor posee con respecto a las conceptualizaciones de la noción competencias y del contenido de sus discursos dirigidos a los enfoques de la formación profesional.

Dentro de esta pluralidad de concepciones y discursos que se suscitan en torno al tema de las competencias, se destacarán y precisarán contrastes, diferencias, oposiciones, contradicciones y resistencias frente a la tendencia de las reformas académicas que promueve la noción de competencias, generando *tensiones* en las formas de conceptuar y definir nuevos enfoques y atributos a la labor de los sistemas formativos de educación superior, los cuales, conllevan a crear modificaciones en las estructuras académicas y pedagógicas dando valor y significantes distintos a la formación profesional, así como originando ideales disímiles de hombre formado.

En síntesis, la problemática del tema de las competencias en esta investigación parte de la situación dada en cuanto existe un escenario de vida actual determinado, entre otras situaciones, por la globalización, por la actual Sociedad del Conocimiento, por cambios en el plano educativo, por transformaciones profundas en el trabajo y nuevas demandas en el empleo que cada vez influyen más en el ámbito de la educación superior.

Todas estas situaciones que determinan el contexto de vida hoy en día, han propiciado el origen de la noción de competencias, definida por distintas voces conceptuales, entre las que se destacan, los organismos internacionales por un lado, y por otro, las voces de académicos e investigadores.

La existencia de una variedad de voces conceptuales, ha dado lugar a un fenómeno de proliferación y/o sobre-uso de la noción competencia.

Asimismo, la noción competencia ha sido incorporada al campo de la formación profesional, con la cual se busca dar un nuevo enfoque, sentido y significativo a los sistemas y modelos de formación profesional universitaria; sin embargo, desde las diferentes perspectivas de los actores y figuras, las voces conceptuales de los organismos internacionales definen a la formación profesional como

“Formación basada en competencias”, marcando una diferencia en relación a la conceptualización que sostienen los académicos e investigadores, la cual se precisa como “Formación para el desarrollo de competencias”, de esta manera, se pueden observar tensiones entre ambas posturas, esto, en sentido de contrastes, diferencias, oposiciones e incluso contradicciones (véase esquema del Anexo 1).

## **Objetivos**

### **Objetivo general:**

- Presentar un análisis de carácter monográfico y heurístico del tema de las competencias, así como de algunos discursos que hoy en día están cobrando gran fuerza en el campo de la formación profesional.

### **Objetivos particulares:**

- Mostrar un panorama general sobre la noción competencias a partir de algunos discursos y análisis a partir de dos tipos de fuentes: documentos de organismos internacionales y la producción académica de algunos autores nacionales.
- Describir y explicar el fenómeno actual del sobre-uso<sup>7</sup> de la noción competencia(s) y plantear su introducción a la conceptualización de los sistemas formativos de la educación superior.
- Buscar, recopilar y organizar fuentes directas que han centrado su estudio sobre el tema de las competencias.

---

<sup>7</sup> Esta es una categoría propia empleada para dar cuenta de la existencia vasta e innumerable de conceptualizaciones atribuidas a la noción competencias, y es por tanto que se evidencia un sobre-uso del término en cualquier contexto.

## **Sustentos teóricos**

Hemos decidido trabajar en esta investigación la categoría *tensiones*; noción que hemos tomado prestada de algunos autores, empleada sobre todo por investigadores, (Ángel Díaz Barriga, 2003; Bertha Orozco Fuentes, 2007), y que es utilizada para dar cuenta de la existencia de “incertidumbres, dudas, modificación de roles académico- políticos, provocando tensión de intereses y modificando las cuotas de poder entre los sujetos educativos (...) y sectores sociales”;<sup>8</sup> que desde un posicionamiento propio se concibe como un campo denso de opiniones, perspectivas, posiciones, intereses y enfoques entorno a una situación o problema específico, en este caso, el tema de las competencias.

De tal forma, se expone al lector a algunas de estas diferencias, y posiciones distintas que se encuentran en las formas de conceptualizar y enunciar los discursos de las competencias, según la figura o el actor que derivan de nuestros dos tipos de fuentes ya precisadas.

## **Supuestos hipotéticos**

- 1) En los últimos 15 años se ha generalizado el uso de conceptualizaciones atribuidas a la noción competencias, esta situación ha dado origen a un fenómeno de sobre-uso del concepto competencia (exacerbación en el uso del término, en ocasiones con escasa fundamentación conceptual a todo desempeño en un contexto específico se le atribuye la connotación de competencia) así como diferentes corrientes teórico-educativas que la conceptualizan.
- 2) En el marco de las conceptualizaciones destacan principalmente desde mi perspectiva dos tipos de actores; por un lado, están los organismos internacionales y por otro, académicos, investigadores y especialistas en temas vinculados a la educación superior y que han analizado el tema de las competencias.

---

<sup>8</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “La noción flexibilidad...” op. cit. p. 54

- 3) El discurso sobre la noción de competencias está cobrando especial fuerza en el campo de la formación profesional, esta situación presiona a las instituciones de educación superior a diseñar o rediseñar sus opciones profesionales en relación a este discurso.
- 4) El énfasis de los organismos internacionales en relación a las competencias, se orienta al mundo del trabajo y a la economía mundializada.
- 5) Frente a esta perspectiva la producción que publican los académicos e investigadores en torno al tema de las competencias, se perfila más inclinada a la formación integral y humanista de la educación. Sus aportaciones abogan porque exista una fundamentación conceptual para poder concebir las competencias, a partir de la cual será factible pensar una formación para el desarrollo de las competencias.
- 6) Los documentos elaborados por organismos internacionales sobre el tema de las competencias, es amplio con respecto a la que se publica por parte de los académicos e investigadores; en este sentido, éstos últimos representan la minoría de voces en cuanto a las publicaciones existentes del tema de las competencias.
- 7) La incorporación de la noción de competencias a la reflexión sobre la formación profesional, trae implicaciones de tipo pedagógico y académico, que obliga a modificar la forma en la que es concebida los sistemas formativos en la educación superior.

### **Interrogantes**

- ¿Qué cambios en el tránsito del siglo XX al XXI, con el auge del nuevo orden mundial han llevado al surgimiento y aparición de la noción competencias en el ámbito educativo?
- ¿Cuáles son los intereses que configuran el contenido de los discursos de las competencias en la educación?
- ¿Quiénes encabezan este discurso?

- En las distintas perspectivas de abordar el tema de las competencias –según el tipo de figura o actor- ¿qué argumentos prevalecen, a partir de su forma de percibir y entender la relación economía-sociedad-universidad, hacia la formación profesional?
- ¿Cómo se introduce la noción competencias a los sistemas de formación profesional?
- ¿Qué es lo realmente factible, establecer una formación basada en competencias o asegurar una excelente formación para el desarrollo de competencias en contextos diversos?

## Estructura de capítulos

El primer capítulo, titulado “*Globalización, Sociedad del Conocimiento y cambio educativo: escenarios de aparición de la noción competencias*”, constituye un marco referencial que pone de manifiesto el resultado obtenido del ejercicio de *problematización*; el cual implica: “una clarificación del objeto de estudio, y un trabajo de localización/construcción del problema de investigación.”<sup>9</sup> Asimismo, se presentan las primeras indagaciones acerca de los referentes conceptuales-teóricos y contextuales que posibilitan la identificación de voces, observables y perspectivas analíticas para el proceder de la investigación, es decir, este capítulo nos permite establecer aquellos escenarios en los cuales surge la noción competencias, con el fin de orientar al lector dentro de la temática de las competencias, la cual se ha extendido con gran velocidad provocando a su vez reformas y cambios profundos en el ámbito educativo, aspectos que se desarrollan en el capítulo segundo.

En el segundo capítulo titulado, “*Antecedentes y/o Contextualización*”, se mostrarán algunos hechos que han dado lugar a la tendencia de las reformas académicas a la educación superior y a los sistemas de formación profesional; en las cuales, surge la idea de incorporar la noción competencias como parte de la innovación que se busca en dichas reformas académicas.

Así, el propósito de este capítulo, será ubicar al lector en esta trayectoria de movimientos desde la década de los 90’s y a lecturas desde México para reformar los sistemas formativos; al igual que se intenta mostrar aquellos factores y condiciones de existencia que han propiciado el debate del tema de las competencias en el ámbito de la educación.

En el tercer capítulo: “*Competencia(s): aproximación conceptual*”, se ofrecerá un acercamiento conceptual a la noción competencias a través de las distintas voces y actores sociales educativos; distinguiendo los dos tipos de fuentes ya precisadas: organismos internacionales e investigadores y académicos de universidades.

Bajo tal propósito, el lector encontrará una propuesta organizada de los distintos significados del término, establecidos por diversos actores que han centrado su estudio en este tema, al tiempo que con ello mismo se intenta dar cuenta de un fenómeno de proliferación y/o sobre-uso (exacerbación

---

<sup>9</sup> SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo, *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y Humanidades*. México: ANUIES/UNAM. 1995. p. 132.

en el uso del término que con una escasa fundamentación conceptual a todo desempeño en un contexto específico se le atribuye la connotación de competencia) del concepto de competencia, así como sus diferentes clasificaciones y corrientes teórico – educativas que la conceptualizan desde diversas perspectivas.

Finalmente, en el cuarto capítulo titulado: “*Voces contrastantes en los discursos de la competencias en la formación profesional*”, ofreceremos un estudio monográfico y heurístico de lo que la introducción e incorporación del enfoque de competencias en educación está implicando en el ser y hacer de la formación profesional; lo que pone de manifiesto la existencia de tensiones en la relación economía-sociedad-universidad, y sobre ésta última, aquellas implicaciones académicas y pedagógicas que llevan a modificar sus estructuras tradicionales.

En este capítulo se establece la distinción de fuentes; prevaleciendo en ellas intereses y expectativas distintas al mirar y concebir los procesos de la formación profesional ante la incorporación de los discursos de las competencias.

Desde la perspectiva de los organismos internacionales, la introducción del enfoque de competencias a la FP, es definida como “Formación basada en competencias”.

En cuanto a los académicos e investigadores de universidades su concepción se define como “Formación para el desarrollo de competencias”.

La tesis cierra con conclusiones para continuar el debate en relación a la problemática sobre la noción competencias y su introducción al campo educativo profesional.

## **Metodología**

El trabajo de investigación de esta tesis corresponde a un estudio monográfico y heurístico del tema de las competencias.

Por monográfico se entiende, según el diccionario de la Real Academia Española: “descripción y tratado especial de determinada parte de una ciencia; o de algún asunto en particular”;<sup>10</sup> en este caso, el estudio estará centrado en el tema de las competencias así como en sus distintos discursos que hoy en día están cobrando fuerza en el campo de la formación profesional.

---

<sup>10</sup> Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española...* op. cit. p. 1530.

Será heurístico, (de la “etimología griega; el verbo *heurino* significa encuentro; búsqueda o arte de la búsqueda”),<sup>11</sup> en tanto se pretende “construir un campo problemático desde un cuestionamiento inicial, asignando sentidos, significación y relevancia a los hechos desde una situación, para llegar a comprender el objeto”<sup>12</sup> [de estudio].

De esta forma, el propósito de esta investigación será presentar un estudio sintético, sistemático, y particular del tema de las competencias, los discursos y sus concepciones que desde hace algunos años están siendo incorporadas a los sistemas de formación profesional.

En cuanto a las estrategias de análisis y técnicas seleccionadas, la investigación se basó en la identificación, búsqueda, recopilación y organización sistemática de fuentes directas que han centrado su estudio sobre el tema de las competencias; en esta investigación, atenderemos principalmente a dos tipos de fuentes:

- A) Por un lado, se mostrarán documentos de política normativa generados por organismos internacionales –*como nuevos actores educativo-.s*<sup>13</sup>
- B) El segundo tipo de fuentes estará constituido por la producción que han publicado académicos, investigadores y especialistas sobre el tema, pertenecientes a universidades en América Latina (AL) y en otras regiones.

Con base en esta distinción de fuentes, se muestran y explican las diferencias que cada figura o actor posee con respecto a las conceptualizaciones de la noción competencias y del contenido de sus discursos dirigidos a los enfoques de la formación profesional.

### **Proceso de construcción del proyecto y su desarrollo:**

El proyecto fue desarrollado en dos grandes fases:

#### ***1ª. Fase: Construcción del objeto de estudio***

- Elaboración del marco inicial, centrado en la problematización conceptual a partir de la cual fueron identificados los elementos centrales del proyecto de investigación: objetivos

---

<sup>11</sup> GARCÍA ALBA, Pompeya, et. al. *Metodología de la investigación...* op. cit. p. 128.

<sup>12</sup> Ídem. p. 64

<sup>13</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “La noción flexibilidad...” op. cit. p. 55-56.

como alcances, se plantearon interrogantes y supuestos o hipótesis inicial que guiaron el trabajo.

### ***2ª. Fase: Desarrollo de la investigación***

- Construcción de categorías de análisis, la cual corresponde a una etapa de profundización y enriquecimiento del marco teórico, que en nuestra tesis permitió hallar los escenarios de aparición de la noción competencias.
- Organización e interpretación de los datos recabados, lo que permitió la organización y el contenido de los capítulos que conforman la tesis.
- Elaboración de documentos como avances parciales de la investigación
- Elaboración de la versión final de la tesis.

## CAPÍTULO I

### GLOBALIZACIÓN, SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y CAMBIO EDUCATIVO: ESCENARIOS DE APARICIÓN DE LA NOCIÓN COMPETENCIAS

Existe una serie de factores e indicadores que desde sus características de movimiento y gestión han influido y propiciado la construcción de una concepción educativa encaminada al logro de ciertos conocimientos, capacidades y habilidades que correspondan y sean pertinentes al contexto de vida contemporáneo caracterizado por su volatilidad e inestabilidad, y es en tal sentido que dichos factores e indicadores se constituyen como escenarios que conllevan a la existencia y aparición de la noción competencias. Algunos de ellos son los siguientes:

#### 1.1 Globalización

Actualmente vivimos en un mundo globalizado que trae consigo fuertes cambios y transformaciones originando una nueva sociedad, una sociedad actual que exalta el conocimiento como el factor clave en el desarrollo de cualquier país y en el que una de las principales consecuencias de los procesos de globalización es situar a la educación dentro de las prioridades políticas pues se ha colocado en primer plano el valor –incluso económico– del conocimiento.

En efecto, nos encontramos inmersos en un nuevo contexto de vida, el cual se caracteriza, entre otras cosas, por la invasión de nuevas tecnologías de la comunicación y de la digitalización, que en conjunto muestran el panorama de la revolución científica, globalización de los mercados, de cambios acelerados que inciden directamente en la vida de los sujetos en todos los aspectos: sociales, políticos, económicos, culturales, etc.

La humanidad está presenciando una transformación mundial. “Una transformación histórica multidimensional definida por la transformación del sistema productivo, del sistema organizativo, del sistema cultural y del sistema institucional sobre la base de una revolución tecnológica que no es la causa pero sí el soporte indispensable”.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> CASTELLS Manuel. *Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells*. Vol. II, Noción y Cultura, América Latina en la Era de la Información. (Fernando Calderón, coordinador). Fondo de Cultura Económica. PNUD Bolivia. Santiago de Chile, 2003. p. 19.

Centrando la transformación en el orden económico y en el tecnológico, en el primero, se destaca que la economía ostenta tres grandes características: es informacional, es global y funciona en red.

Atendiendo a la primera característica, la información siempre ha sido, ante todo, poder. Lo que cambia hoy día, es que precisamente con la fuerza de las tecnologías de información, esa importancia se acrecienta, de este modo, la información, la tecnología, la capacidad de gestión y el procesamiento, se convierten en la base para la productividad y competitividad, aspectos fundamentales que definen la economía de cualquier país.

En lo que se refiere al funcionamiento en red es poner juntos varios elementos, varias personas, elementos de la empresa o varias empresas para hacer algo en quipo, lo cual tiene la ventaja de la flexibilidad, de la adaptación rápida a la demanda del mercado.

En cuanto a la característica de la economía global, se alude a la idea de que las actividades de todas las economías están globalizadas, es decir, que “trabajan como una unidad en tiempo real a escala planetaria a través de una red de interconexiones”.<sup>15</sup> Esto es, que los mercados de capitales están interconectados, gracias a que se ha creado la infraestructura tecnológica que permite la interconexión instantánea de capitales.

En este sentido, la globalización es un término que abarca una gran diversidad de fenómenos sociales, políticos y económicos.

Desde el punto de vista económico

“la globalización es el conjunto de procesos que hacen posible la concepción, el desarrollo, la producción, la distribución y el consumo de procedimientos, productos y servicios a escala internacional, a través de medios mundialmente accesibles, (patentes, bases de datos, infraestructuras de comunicación e de transporte, etc.); que pretenden responder a las necesidades cada vez más diversificadas y personalizadas de los mercados mundiales y que se rigen por normas casi universales; que son desarrolladas por organizaciones (como las redes de empresas) que están presentes en todo el mundo y cuyo capital lo detenta, cada vez más,

---

<sup>15</sup> CASTELLS Manuel et. al. “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresas”. En: *La transformación del trabajo*. Edit Los libros de la factoría. España. 1999. p. 26.

una multitud de accionistas de los más diversos países y cuya cultura obedece a una estrategia mundial”<sup>16</sup>

Luego entonces la globalización se instaura como una forma de vida inevitable en la cual habrá que adoptar una posición desde una perspectiva social y educativa frente a ella y evitar así el arrastre convencional sin sentido.

En este aspecto, se considera que las implicaciones sociales de la globalización pueden ser niveladas por el influjo de la educación, así la educación prefigura el destino de personas y sociedad en tanto que se considera la base para repensar críticamente la realidad, para aprender a vivir en un mundo multicultural y entre otros, da la facultad para participar e intervenir de manera dinámica, crítica y autónoma ante las nuevas disposiciones mundiales por parte de los grandes sectores industrializados.

Ante esta realidad se plantea un importante reto a los sistemas educativos de cualquier país. Se tiene contemplado que:

existe el riesgo innegable de que los sistemas escolares se conviertan, por encima de todo, en agentes al servicio no de las necesidades del desarrollo económico expresadas a escala nacional, sino de las conveniencias de un sistema económico ajeno a las fronteras nacionales pero que es capaz de atribuir a cada nación un papel distinto.<sup>17</sup>

Aquí consideramos que una característica clave de la globalización es su incongruencia, pues al hablar de globalización se piensa que en efecto se trata de una dinámica envolvente que involucra a todos, sin embargo es tan excluyente como heterogénea en cuanto a que la participación de los agentes en esta dinámica está condicionada a un cierto nivel en la capacidad de gestionar nuevas y mejores tecnologías a favor del manejo de información (informacionalidad), situación que no todos los actores logran conseguir, de tal modo que la globalización se convierte en una dinámica selectiva y a su vez excluyente.

---

<sup>16</sup> PEDRÓ - ROLO José Manuel. *Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el Contexto de la Globalización Interrogantes y Oportunidades*. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Portugal. 1998. p. 6. Disponible en: <http://www.oei.es/viiiicie.htm>. [Consultado 26/05/2008].

<sup>17</sup> Ídem. p. 8

Los procesos de cambio económicos, la movilidad del capital, el aumento del comercio internacional de bienes y servicios, la interdependencia de los mercados financieros, la transformación exponencial de las comunicaciones y la disponibilidad en tiempo real de información, están produciendo impactos profundos en la sociedad contemporánea.

En la integración de todas estas características ya mencionadas, se logra percibir que la constante es la capacidad tecnológica y humana de generar, procesar y producir. Las tecnologías de la información están evidenciando que la generación y aplicación del conocimiento es el principal elemento o recurso primario para la economía en general.

Así, los factores de producción tradicionales -tierra, trabajo y capital- pasan a ser secundarios, por su condición de ser obtenidos si se dispone de conocimiento especializado. Lo importante ya no es la acumulación de recursos materiales, sino la generación, transmisión y explotación del conocimiento, lo que provocará toda una revolución en los sistemas educativos de todo el mundo, al otorgárseles mayores exigencias y demandas a las escuelas.

## **1.2 Sociedad del Conocimiento**

En el marco de este escenario la noción de sociedad está cambiando de igual manera, asistimos una sociedad a la que se le ha denominado *sociedad del conocimiento*, (noción acuñada por Peter Drucker en el año de 1969) una sociedad abierta e independiente que exalta el saber, sin importar limitaciones de edad ni de espacios.

A esta nueva sociedad suele también denominársele como “sociedades y economías de la información, sociedad del saber, sociedad o economía de redes, o bien sociedad o economías intangibles o inmateriales, términos todos pertenecientes a la familia de la era postindustrial”.<sup>18</sup> En todos estos casos se alude al uso de las tecnologías a través de las cuales viajará tanto el conocimiento como la información a escalas de tiempo impensado por su inmensa velocidad.

---

<sup>18</sup> BRUNNER José Joaquín. *Competencias profesionales y técnicas en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile. 2001. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner> [Consultado: 20/03/2007]

Sin embargo, cabe hacer mención acerca de que la noción *sociedad del conocimiento* se presenta como una sola sociedad en un sentido exclusivo; es decir, se da por sentado que todo el mundo la constituye olvidando del todo las brechas y abismos entre las características, condiciones y posibilidad de desarrollo en cada país (como observábamos en la comparación que la CEPAL realizó entre la región latinoamericana y países de la OCDE). Si atendiéramos a ella muchos países quedarían fuera convirtiéndose la noción Sociedad de Conocimiento en excluyente.

Si aceptamos esas diferencias y particularidades de desarrollo y progreso de cada uno de los países sin poner en duda la capacidad que éstos posean para producir y gestionar conocimiento, estaríamos aceptando el debate que la UNESCO propone para desplazar el término sociedad del conocimiento por el de las “sociedades del conocimiento”,<sup>19</sup> admitiendo la peculiaridad de cada sociedad de todos los países, es decir, “la condición de pluralidad de las sociedades en el concierto de las naciones”.<sup>20</sup>

No obstante, de igual forma se pretende cambiar del singular conocimiento, al plural conocimientos para aceptar y resaltar la multiplicidad y variedad de conocimientos.

Ésta última cuestión es planteada por Bertha Orozco en su ponencia: “La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada” a través de la cual lanza el hilo de lo que posteriormente puede ser el origen de grandes debates e instancias de análisis.

Hasta el momento dichas sociedad(es) del conocimiento se caracterizan entre otras cosas por:

- Una acumulación cada vez más acelerada del conocimiento producto del constante progreso científico-técnico y la aparición de nuevos modos de producción del conocimiento.
- Inversión creciente en capital intangible: educación, capacitación, investigación y desarrollo, software, capital organizacional, redes y coordinación.
- La innovación como motor del crecimiento económico.
- La revolución digital y la creación de nuevos instrumentos para producir, archivar, procesar, transmitir y usar el conocimiento.

---

<sup>19</sup> UNESCO. INFORME MUNDIAL. *Hacia las sociedades del conocimiento*. p. 25. Disponible en: <http://www.unesco.org/publicaciones>. [Consultado: 12 de abril de 2008].

<sup>20</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. Ponencia: “La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada”. Marzo/2008.

- Transformación del empleo y nuevos requerimientos de calificaciones y competencias.

### 1.2.1 Transformaciones en el trabajo

El hecho de que el conocimiento sea considerado el factor más importante de producción, ha generado una nueva dinámica social, política y económica, que ha traído consigo nuevas y distintas oportunidades de empleo.

Lo anterior implica inevitablemente profundos cambios en la organización del trabajo. Al respecto Jurjo Torres sostiene que:

“en la actualidad, según las organizaciones empresariales, si se quiere aumentar la competitividad de las empresas, es imprescindible alcanzar una mayor eficiencia productiva, para lo que es necesaria una serie de requisitos: incremento de la productividad, reducción de los costos laborales y de capital, la mejora de la calidad y la flexibilización de la producción; por consiguiente, se hace menester recurrir a otras formas de gestión y organización del trabajo”<sup>21</sup>

En la actualidad las filosofías taylorista y fordista que por muchos años rigieron la organización del trabajo, han ido perdiendo relevancia en el mundo laboral, dichas filosofías promovían los sistemas piramidales y jerárquicos de autoridad, en las que el poder se encontraba en la cúspide propiciando un alejamiento cada vez más pronunciado de los trabajadores que se encontraban en los puestos más bajos –del sistema piramidal en la organización de trabajo- impidiendo con ello sus posibilidades de iniciativa y de hacer propuestas.

Al respecto Torres Jurjo menciona que:

“este proceso de globalización de las economías y, por tanto, la transformación de las reglas de competitividad, obliga a revisar y modificar los procesos de producción y

---

<sup>21</sup> TORRES, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata. 1994. p. 21.

comercialización. Los modelos tayloristas y fordistas comienzan a dar signos de agotamiento al no acomodarse con facilidad a los nuevos mercados”<sup>22</sup>

De esta forma se empieza a dar mayor significación al trabajo en equipo frente al trabajo individual de los modelos tayloristas y fordistas.

Atendiendo concretamente al asunto del trabajo y el empleo, de entrada existen cambios que afectan al mundo organizacional, hay agentes que afectan los factores determinantes del empleo y los salarios, dando lugar a lo que Castells denomina como: “*el nuevo tipo de trabajo.*”

Según este autor “el nuevo tipo de trabajo se caracteriza, cada vez más, por una separación fundamental entre dos tipos de trabajo –para traducir las ideas a lo esencial-uno, es el trabajo autoprogramable y, otro, el trabajo genérico”<sup>23</sup>

El trabajo genérico es propio de aquellas personas que simplemente tienen sus capacidades humanas con un nivel de educación más o menos básico; que simplemente reciben instrucciones y ejecuta órdenes y a la cual no se le permite hacer más que eso. Este tipo de trabajo, por su condición, puede ser eliminado fácilmente en función de una alternativa desde el punto de vista de la empresa.

A este tipo de trabajo puede considerársele obsoleto en tanto que no responde ni es concordante con el mundo tan volátil al que asistimos actualmente; al mismo tiempo esto va a significar la pauta para originar o crear un nuevo tipo de trabajo el cual evidenciará la aparición de las competencias.

Este trabajo coexiste con máquinas, situación en la que, una de esas máquinas puede reemplazar la labor de una persona. En este sentido, existe una marcada minimización de las capacidades de la fuerza de trabajo de este tipo, genérica, que además pierde capacidad de negociación, esto es que pierde valor.

Así, el nuevo tipo de trabajo denominado trabajo autoprogramable, es el que va a desarrollar aquel trabajador que tiene la facultad y la posibilidad de redefinir sus capacidades conforme va cambiando la tecnología y conforme cambia a un nuevo puesto de trabajo.

---

<sup>22</sup> TORRES, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad...* op. cit. p. 21

<sup>23</sup> CASTELLS Manuel et. al. “Globalización, tecnología...” op. cit. p. 33

Se sabe que en estos momentos lo que la gente aprende principalmente, en la formación profesional, o en sus primeros años de vida profesional, queda obsoleto rápidamente, tanto desde el punto de vista de tecnologías que se aprenden, como desde el punto de vista de qué tipo de empresa, qué tipo de gestión, qué tipo de mercado se abarca.

Una persona que empiece su vida profesional ahora, a lo largo de su vida cambiará, no de puesto de trabajo, sino de profesión, más o menos cuatro veces. Es decir, que aquellas personas que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, de volver a aprender, y a entrar en saber cómo hacer las nuevas tareas, nunca se quedarán obsoletas. Éste será un espacio que promoverá el inicio de la noción competencias.

Entre otras cosas, algunos de los efectos que provocará el nuevo tipo de trabajo será que:

“la “estabilidad en un puesto específico de trabajo” deja lugar a partir de ahora a “estabilidad en el empleo dentro de la empresa”, en el mejor de los casos. Se hace evidente además la precariedad en los contratos de empleo en la medida en que se dan situaciones de inestabilidad, temporalidad, estacionalidad, inseguridad de las contrataciones; algo que el lenguaje más suave va a denominar flexibilidad laboral”<sup>24</sup>

De una forma somera lo que se busca con la noción de flexibilidad laboral es justamente eludir las rutinas laborales, las especializaciones encauzadas a una sola tarea así como a la centralización de los espacios de trabajo.

Hacemos hincapié –aunque brevemente- en esta noción de flexibilidad porque la consideramos importante para el tema de esta tesis, pues tanto flexibilidad como competencias van de la mano y en su existencia una demanda a la otra, en efecto, en un marco de flexibilidad laboral “se requieren niveles de cualificación más alta en el mercado de trabajo, por eso la necesidad de una nueva formación de los trabajadores en el manejo de los nuevos lenguajes de la informática y la habilidad en la utilización de información disponible, así como la generación de **competencias** para poder

---

<sup>24</sup> TORRES, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad...* op. cit. p. 21

combinar conocimientos y aplicarlos en diversas situaciones alcanzando el nivel más óptimo de eficiencia”<sup>25</sup>

Así pues, como observamos surge otro concepto igualmente importante que conlleva el tema de las competencias, dicho concepto es el de las cualificaciones y es lo que veremos en el apartado siguiente.

### **1.2.2 Las cualificaciones y cómo aprenderlas**

Resulta importante esclarecer que las cualificaciones son aquellos conocimientos propios de un área de estudio o profesión que un individuo posea.

Sin embargo, para las demandas y exigencias del mundo del trabajo del nuevo siglo lo que importa más que una cualificación es aquella capacidad de cultura general, como ostenta Castells “capacidad de asociación, de saber cuáles son las cualificaciones que se necesitan para las tareas que se tiene que hacer, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas.”<sup>26</sup> Las cualificaciones específicas son ejemplo de lo que hacen las escuelas profesionales. A saber, hoy en día desaparece la cualificación rápidamente si sólo se sabe eso.

Con las cualificaciones tenemos una especialización clara de conocimientos propios de una profesión, sin embargo, atendiendo a los cambios y reformas en el mundo ocupacional se requiere que exista una combinación de esos conocimientos con ciertas capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes, entre otras, con el fin de saber emplear las cualificaciones con pertinencia y eficiencia.

Como podemos ver, esa combinación de conocimientos o cualificaciones, habilidades y capacidades se constituyen en lo que se le denomina competencias, como bien vimos en las conceptualizaciones de competencias en los proyectos Tuning integran estos elementos. Es así como paulatinamente se va propiciando la aparición de la noción competencias y vemos cómo va adquiriendo fuerza sus discursos.

---

<sup>25</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “Origen de la flexibilidad y su llegada al campo del currículum: Más allá de la visión de economía informacional”. 2008. (Documento en prensa).

<sup>26</sup> CASTELLS Manuel et. al. “Globalización, tecnología...” op. cit. p. 34

### **1.3 Nuevas demandas a las Instituciones de Educación Superior**

En este marco de condiciones y escenarios de aprendizaje la educación en general (como ya hemos visto) adquiere un papel central y en particular la Educación Superior. La educación se ve en la necesidad de abandonar su rol tradicional, de ser meramente transmisora de conocimiento codificado, para posicionarse ahora como la “responsable” de garantizar en los sujetos que forma, personas críticas, con conocimientos útiles y competencias que logren una intervención en la dinámica global.

Esta exigencia es atribuida primordialmente a la educación superior, en tanto que es considerada la institución clave para la producción y reproducción de conocimientos y de experiencias de alto nivel, la cual, para el actual contexto de transformación mundial no puede permanecer ajena a los nuevos intereses que ésta demanda, sino más bien tomar posición frente a ella.

En este sentido la educación superior ha adquirido una nueva importancia y revalorización. Hoy se requiere que quienes ingresan al mundo laboral tengan conocimientos básicos sólidos, varios conocimientos especializados, capacidad de adaptación al cambio y valores definidos orientados al crecimiento y desarrollo personal.

Si bien, a lo largo de la historia, la educación superior ha cumplido la función de formar a los individuos en conocimientos especializados, actualmente, resulta insuficiente la mera adquisición de conocimientos codificados. Lo que se busca ahora, como ya se mencionó, es una articulación o integración de las cualificaciones académicas con cualificaciones basadas en competencias. La preparación académica no resulta suficiente para afrontar la vida. Resulta necesario impartir habilidades transferibles a los estudiantes a fin de buscar, entre otras, un lugar en el cambiante mercado de trabajo.

Actualmente se están desarrollando y haciendo cada vez más pronunciada una superposición de intereses y compromisos entre la sociedad –nuevo escenario de vida- y la educación superior a lo

que Barnett argumenta: “la educación superior se está convirtiendo en una institución de la sociedad y dejará de ser tan sólo una institución en la sociedad”<sup>27</sup>

Bajo este supuesto se promueve o pretende crear un vínculo entre la educación superior con el sector social y productivo con la idea de que dicha educación capte con mayor nitidez las necesidades reales de la sociedad y así ofrecer soluciones a los problemas específicos de los diferentes sectores y programas para el desarrollo económico y social de su entorno.

No obstante, sería útil saber que (como ya habíamos dicho antes) el status o la nueva labor de la educación superior no es precisamente ponerse al servicio fiel de las necesidades laborales y económicas, sino que el propósito de sus reformas es tomar una posición frente a un mundo globalizado y permanecer activa y participativa en toda esta dinámica.

Sin embargo, existen quienes considerarán a la educación superior y en ella la formación profesional como el instrumento perfecto para asegurar la competitividad económica de un país y sólo la considerarán útil para ello.

En contraste estarán aquellos que desde una perspectiva analítica y reflexiva tratan de resignificar el valor de la ES sin volverse necesario supeditarla a la economía, dichos actores son básicamente académicos e investigadores de universidades. (Estas dos vertientes se mostraran a partir del capítulo siguiente).

### **1.3.1 Nuevos programas de formación y currículum**

Siguiendo el hilo del apartado anterior en torno a las nuevas demandas conferidas a la ES se constituye un nuevo reto para ella, y es la de repensar, rediseñar y reorganizar los programas formativos que ofrece a la luz de la revolución de la información y el conocimiento.

---

<sup>27</sup> BARNETT Ronald. “Primera parte: el conocimiento, la educación superior y la sociedad.” En: *Los límites de la competencia*. Edit. Gedisa Biblioteca de Educación: Barcelona. 2001. p. 41.

Hasta el momento dichos programas se encuentran estructurados tradicionalmente dentro de regímenes curriculares anacrónicos, diseñados en tiempos con condiciones contextuales distintas, articulados rígidamente, orientados fundamentalmente hacia la transmisión y adquisición de cuerpos de conocimiento codificado, fácilmente examinable. En las nuevas condiciones se requiere poner énfasis, por el contrario, en una sólida formación general y, simultáneamente, en mayores y variables especializaciones.

Si partimos de este supuesto, dicha innovación introducida tanto a los programas de formación como al currículum entre otras cosas, estarán orientados a que los estudiantes o profesionales logren desempeños elevados para la aplicación y resolución de problemas en contextos inciertos y volátiles, y de manera general esto es lo que la formación en competencias proclamará.

De tal manera, se evidencia el cambio imperioso de la escuela y forma tradicional de enseñanza, la cual se caracterizaba por su formación disciplinaria en una sola área de estudio, por transmitir conocimientos descontextuados y que además debían memorizarse, encaminados a un aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, información, etc.

Por el contrario, hoy en día se pretende que la ES recupere como Bertha Orozco argumenta: “la multi, inter y transdisciplina al currículum, junto con nuevas formas de organización y gestión escolar para modificar radicalmente la verticalidad y rigidez en la transmisión de contenidos disciplinarios.”<sup>28</sup>

Desde esta nueva concepción educativa el término currículum va acompañado de la noción flexibilidad (noción sobre la cual se encuentra todo un debate alrededor de su conceptualización) que en términos generales puede entenderse como los mecanismos que permiten la continua actualización y adaptación a los cambios acelerados presentados en el mundo contemporáneo.

---

<sup>28</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “Origen de la flexibilidad...” op. cit. p. 26

### 1.3.2 Educación superior y empleo

La nueva relación ES con escenarios de vida actual conlleva entre otras cosas –cabe aclarar que no aceptamos que sea la única y exclusiva- a mirar las variantes del mercado ocupacional contemporáneo.

Sin supeditar la labor de la enseñanza superior y la formación profesional exclusivamente al mundo económico-laboral resulta importante mirar las condiciones de éste, en tanto que de alguna manera influye en el ser y hacer de la ES.

Por su parte, Brunner<sup>29</sup> lleva a cabo una revisión de las actuales tendencias internacionales del empleo y el trabajo, lo que permite dimensionar las nuevas demandas y los escenarios futuros al que se encuentran expuestas las instituciones de educación superior en este ámbito:

- Progresiva declinación del empleo agrícola, disminución o estancamiento del empleo industrial y un fuerte crecimiento del empleo en el sector servicios
- Estrechamiento del empleo en el sector público y crecimiento relativo en el sector privado
- Disminución de las oportunidades de empleo en las grandes empresas en diversos países
- Aumento del empleo informal
- Un creciente ritmo de cambio en las estructuras ocupacionales y en las destrezas requeridas, prácticamente en todas las ocupaciones
- Un debilitamiento progresivo de la estabilidad y seguridad en el empleo y una informalización en aumento de las relaciones laborales, con incremento de los empleos de media jornada, temporales y sujetos a arreglos de sub-contratación
- Incremento del desempleo estructural y de largo plazo en un número significativo de países y una tendencia a la polarización del status, los ingresos y las condiciones laborales dentro de, y entre, los países
- Racionalización y disminución de los cargos que sólo requieren bajos niveles educacionales y de capacitación
- En diversas áreas, incremento de las funciones que requieren niveles altos de conocimiento

---

<sup>29</sup> BRUNNER José Joaquín. *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile. 2002. Disponible en: [http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES\\_versionDEF.pdf](http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES_versionDEF.pdf) [Consultado 06/03/2007].

- Mayor participación de la mujer en el mercado laboral y de las profesiones
- Internacionalización de algunos segmentos del mercado laboral, especialmente en el nivel más alto (analistas simbólicos) y de menor calificación (mano de obra migrante).

Al mirar dichas tendencias, observamos que en efecto los esquemas, organización y gestión laboral se transforman por escenarios de trabajos inestables e inciertos.

Aunque repetimos, las reformas de la ES no están dirigidas para discernir y responder de manera exclusiva a las nuevas tendencias ocupacionales, es interesante mirar las condiciones de trabajo para saber a qué se enfrentarán los egresados de las instituciones de educación superior.

### **1.3.3 Formación profesional**

En la idea misma de mirar las tendencias del mundo laboral dimensionar el contexto en el que ahora se ubica la educación superior y a la cual se enfrentarán sus egresados, la institución educativa deberá construir su oferta académica mediante la “identificación y conceptualización de espacios sociales culturales y ocupacionales, reales y potenciales, en los que su construcción y reconstrucción de las demandas podrían ser convertidas a objetos de aprendizaje, elaboración de perfiles y figuras profesionales”<sup>30</sup> entre otras.

Con esto, según lo afirma Agudelo Mejía, “la formación profesional, no se referirá más a un puesto de trabajo, ni a un empleo concreto, sino al más amplio y expresivo concepto de área ocupacional (...) su mejor referencia está en las competencias”<sup>31</sup>. Aquí se observa cómo empieza a aparecer el tema de las competencias en la formación profesional.

En general, desde la perspectiva de las demandas del mundo laboral, aparece un reclamo complementario de formación de destrezas y flexibilidad, que los profesionistas adquieran

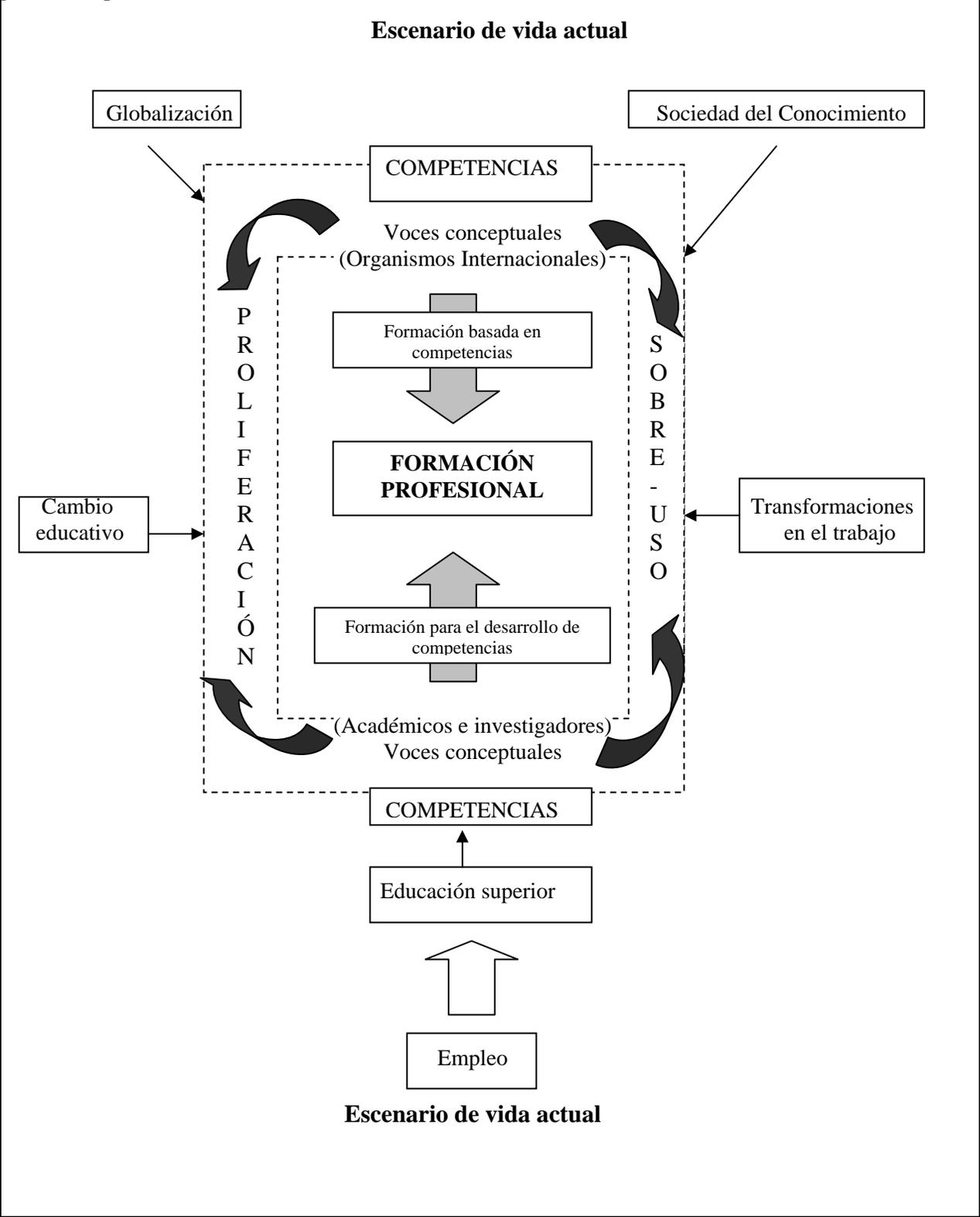
---

<sup>30</sup> LEÓN DOUSSET Jorge Salvador. Presentación PowerPoint: “Análisis Ocupacional. Su aplicación al diseño de Planes y Programas de estudios”. México. 2006

<sup>31</sup> AGUDELO MEJÍA S. *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo. CINTERFOR. 2002.

competencias generales y específicas, cultiven destrezas sociales y comunicativas, y reciban formación como emprendedores.

En el capítulo 4 se aborda esta temática de la formación profesional, por tratarse de un tema importante y valioso en este trabajo, el cual, de manera introductoria queda sintetizado en el siguiente esquema:



## CAPÍTULO II

### ANTECEDENTES Y/O CONTEXTUALIZACIÓN

Como hemos venido sosteniendo en el capítulo anterior, al destacar el creciente valor del conocimiento en la actualidad, se confiere nuevas responsabilidades y exigencias a las instituciones educativas, al ser contempladas cuna del conocimiento, específicamente en el caso de la educación superior al ser el máximo nivel en la formación de un individuo, de producir conocimiento especializado y de formar profesionales los cuales coadyuvarán al progreso en todos los aspectos de su país.

Surge entonces, una especial necesidad de reformar la educación superior, la cual le permita, enfrentar y responder a los emergentes cambios del contexto y evitar su obsolescencia, así como de atender a las nuevas dinámicas económicas, laborales, sociales, culturales, políticas, educativas, y otros aspectos marcados por el fenómeno de la globalización. A saber, una economía en la que el conocimiento puede llegar a ser el principal recurso productor de capital, plantea nuevas y exigentes demandas de eficacia, eficiencia y responsabilidad académica, a la educación superior y los sujetos en formación profesional.

En el intento y afán de asimilar y comprender la inmensa responsabilidad advenida para la educación superior, diversos países, organismos internacionales, instituciones y grupos de personas preocupadas por el status de la universidad en este nuevo siglo, se han reunido para discutir y debatir esta problemática, dando lugar a la realización de conferencias mundiales e internacionales, declaraciones y proyectos, entre otros, cuyo objetivo es establecer acuerdos de participación e inserción de la educación superior en esta nueva dinámica de vida mundializada.

Los siguientes son algunos ejemplos de nuestro particular interés, en tanto nos permiten identificar la situación y el rol de la educación superior en el mundo actual. De igual forma, para los objetivos de este trabajo, contribuyen en la identificación de los espacios de conformación de la emergente noción competencia(s) en el campo de la formación profesional, (tema que nos ocupa en esta tesis) y son los siguientes.

## **2.1 El papel de los organismos internacionales en la idea de reformar la educación superior.**

### **2.1.1 UNESCO: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.**

Esta conferencia se llevó a cabo en París, el 9 de octubre de 1998 a cargo de la UNESCO; la temática que se aborda en ella surge en el marco de las situaciones actuales del contexto global, contexto marcado por transformaciones y cambios científicos y tecnológicos, por la aparición de nuevos modelos de producción basados en el conocimiento y la posición de éste como eje de la economía global, es ante estas situaciones contextuales que surge la necesidad de “reforzar y renovar los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad<sup>32</sup>.”

Sin lugar a dudas, lograr un vínculo sólido entre educación, trabajo y sociedad no sería tarea fácil, si sabemos que cada uno de estos elementos se rigen y manejan bajo ciertos intereses particulares que generalmente no son compatibles unos con otros, así al homogeneizar un mismo propósito y objetivo común para estos tres sectores, significaría el origen de diversas contradicciones o tensiones, en el sentido que existiría conmoción de estructuras institucionales (educación superior, el campo de la formación profesional, por ejemplo) afectando sus formas de organización, función así como de su misión.

Para el caso específico de la educación superior, subyace una serie de retos y demandas con mayor grado de exigencia, pues es a ella a quien se le confiere la responsabilidad de garantizar la competitividad a través de la formación profesional.

Así, en dicha Conferencia del 98 se asienta la tesis muy generalizada de lo que la educación superior significará en los albores de un mundo globalizado, en la cual se trazan algunos lineamientos y son los siguientes:

- “Combinar estudio y trabajo.
- Intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior.

---

<sup>32</sup> UNESCO.”Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”. Conferencia mundial sobre la educación superior. París, octubre de 1998. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consultado: 21/052007].

- Revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales.
- A fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo los sistemas de educación superior y el mundo del trabajo deben crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento previos de los conocimientos adquiridos, que integren la teoría y la formación en el empleo.
- Integrar la teoría y la formación en el trabajo.
- Las instituciones de educación superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la *sociedad democrática* y *promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.*”<sup>33</sup>

### **2.1.2 Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE): Declaración de Bologna**

Un año después de la Conferencia de París en el 98, en 1999 continúa el debate acerca de la misión y función de la educación superior en el siglo XXI, por lo cual los ministros europeos de educación deciden reunirse en Bologna, Italia, para debatir y discutir esta temática, emitiendo la denominada Declaración de Bologna, en la cual, de manera más concreta y específica se pretende lograr una inserción de la educación superior al mundo contemporáneo. En dicha declaración se pone de manifiesto la preocupación por lograr la convergencia entre los sistemas nacionales de educación a través de la evaluación de programas académicos correlativos, adoptando el sistema de transferencia de créditos lo que permite un reconocimiento académico de títulos, y con ello la movilidad de los estudiantes entre los países.

Todos estos propósitos se centran en el marco y contexto de Europa, donde se busca la Conformación del Espacio Común Europeo de Educación Superior, con el objetivo de que sus sistemas logren integrarse en torno a un modelo formativo común.

Así, los ministros europeos de educación determinan en Bologna nueve líneas de acción –cabe mencionar que de esas líneas, tres fueron añadidas en mayo de 2001 en Praga-. Si bien estas nueve

---

<sup>33</sup>UNESCO.”Declaración mundial...” op. cit. p. 12.

líneas lanzan tesis centrales a lo que la educación superior se abocará, permiten como su nombre lo indica, acciones concretas y específicas de proceder en el logro de los objetivos de las nuevas demandas y responsabilidad adjudicadas a los sistemas de la educación superior en el mundo.

Las nueve líneas de acción son las siguientes:

1. *Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.*
2. *Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado), (...) El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países Europeos.*
3. *Establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.*
4. *Promoción de la movilidad eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio.*
5. *Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.*
6. *Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.*
7. *Aprendizaje permanente.*
8. *Instituciones y estudiantes de enseñanza superior.*
9. *Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.”*<sup>34</sup>

De estas líneas de acción, sobresalen aspectos centrales que van a significar el origen y desarrollo del tema de las competencias, dichos aspectos son: un sistema de transferencia de créditos y un sistema de formación basado en dos ciclos (líneas 2 y 3).

La adopción de un sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS), es creado con el fin de facilitar el reconocimiento académico de los estudios cursados en el extranjero. Su aplicación “facilita el reconocimiento de los resultados académicos de los estudiantes gracias a la utilización de sistemas de ponderación que pueden ser comprendidos por todos- créditos y calificaciones- y permiten un mejor conocimiento de los sistemas nacionales de enseñanza superior.”<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> CRUE. *Declaración de Bologna: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Disponible en: <http://www.crue.org/espaeuro/euroindex.htm> [Consultado: 30/05/2007].

<sup>35</sup> Ídem. p. 3

Así, este sistema de créditos constituye un código práctico que ofrece y garantiza el reconocimiento académico. Dicho sistema se basa en tres elementos básicos: “la información sobre los programas de estudios y los resultados de los estudiantes, y la utilización de créditos ECTS, valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante.”<sup>36</sup>

En cuanto a la introducción del sistema de formación basado en dos ciclos, es justificada en la idea de poder realizar una carrera en la cual se pueda ir titulando porciones de ese estudio, ligada por niveles en los cuales el egresado de los diferentes ciclos pueda ir ejerciendo laboralmente su profesión.

Este nuevo sistema de organizar a la educación superior en dos ciclos: “de 3 y 2 años (o 4 y 1 año en algunas áreas del conocimiento)”<sup>37</sup> pretende que el “primer ciclo corresponda a la formación general y de la iniciación profesional en grandes áreas del conocimiento, ofreciendo un título -y calificación- de nivel intermedio para el mercado de trabajo. El segundo ciclo a cargo de la mayor especialización profesional y de formación para la investigación”.<sup>38</sup>

Como consecuencia de la implantación de ambos sistemas a la educación superior, se promueve la “revisión e introducción de nuevos currícula basados en contenidos y competencias”<sup>39</sup>

Con lo cual se muestra, que es en la Declaración de Bologna donde aparece de manera expresa la noción competencias; sin embargo, no se le concede mayor explicitación.

No obstante, lo establecido en la Declaración de Bologna constituye la pauta para que en Europa, la Comisión Europea diera origen a un proyecto denominado *Proyecto Tuning*, en el año 2000, en el que ciertamente, por su condición de proyecto, contiene especificaciones mucho más concretas de acción y pone en marcha ciertas líneas propuestas en Bologna, cabe predecir que es aquí donde cobra especial fuerza el tema de las competencias.

---

<sup>36</sup> Ídem. p. 3

<sup>37</sup> GÓMEZ, Víctor Manuel y DÍAZ VILLA, Mario. *Formación por ciclos en la educación superior*. ICFES Ministerio de educación nacional: Bogotá, 2003. Citado por BEDOYA, Dago. *La enseñanza en los niveles de formación asociados a la ingeniería*. Universidad Católica Popular del Risaralda. p. 3.

<sup>38</sup> Ídem. p. 3-4.

<sup>39</sup> CRUE. *Declaración de Bologna...* op.cit. p. 1

Se elige para el proyecto el término *Tuning*, ya que “en inglés “tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la “afinación” de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias”<sup>40</sup>, esto, con la intención de transmitir la idea de que las universidades no pretenden armonizar sus programas de titulación, ni ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua de tal forma que las estructuras educativas en cuanto a los resultados de la formación puedan ser comprendidos, comparados y reconocidos en el área común de la educación superior.

Como se afirmaba anteriormente, los aspectos que se destacan de Bologna, (sistema basado en dos ciclos y un sistema de transferencia de créditos), significan una veta muy importante para las competencias, es por tanto, que el Proyecto Tuning contribuye al logro de los objetivos de Bologna y propone determinar puntos de referencia para las *competencias* genéricas y específicas<sup>41</sup> de cada disciplina, de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos, y son descritas como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, sin olvidar un sistema de transferencia de créditos, esto, para lograr igualar, de alguna manera, los perfiles y estándares formativos de las profesiones a través de la determinación de ciertas competencias.

Lo que el proyecto Tuning-Europa postula más detalladamente se especificará enseguida:

### **2.1.3 Comisión Europea: Proyecto Tuning-Europa**

El movimiento que se produce en torno a la reforma de los programas de estudio en Europa da origen a una revisión, en paralelo, de la estructura y objetivo curriculares de los programas académicos y profesionales, cuya iniciativa es la que se enmarca en el Proyecto Tuning.

El proyecto Tuning<sup>42</sup> aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bologna y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un

---

<sup>40</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas de la –Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. España: RGM, S. A. 2007. p. 11.

<sup>41</sup> Esta distinción se especifica más adelante.

<sup>42</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 42

sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos (características que ya resaltábamos antes). Asimismo el proyecto Tuning contribuye también a la realización de otros de los objetivos fijados en Bologna.

Sin embargo, el objetivo principal del Proyecto será determinar puntos de referencia para las competencias de cada disciplina en una serie de ámbitos temáticos, destacando como ya referíamos, que es aquí donde aparece con gran relevancia y fuerza el discurso de las competencias en la educación.

Así, la noción de competencia en Tuning-Europa se precisa como:

“las competencias representan una **combinación dinámica**<sup>43</sup> de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos (...) se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas.”<sup>44</sup>

El impacto en esta definición de competencias lo acentuamos con especial énfasis en las palabras **combinación dinámica**, es decir, que se promueve y propicia una articulación de conocimientos en los procesos de formación profesional, con el fin de impedir la existencia de lagunas de algún tipo o fragmentación entre los conocimientos que un sujeto formado posea en la universidad, y para que ello mismo conlleve el pleno uso y manejo de los saberes en cualquier situación o circunstancia de vida que se le presente.

Si atendemos a la perspectiva pedagógica, lo anterior puede ser equivalente a lo que plantea la teoría del constructivismo, la cual postula la “existencia y prevalencia de procesos **activos** en la construcción del conocimiento, poniendo atención en los mecanismos de influencia sociocultural, socioafectiva e intelectual”<sup>45</sup>; en este sentido se concibe al sujeto en formación al individuo en una perspectiva holística.

---

<sup>43</sup> Las palabras en negritas las hemos resaltado nosotras.

<sup>44</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 44

<sup>45</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. 2001. p. 86

Desde la postura psico-cognitiva del constructivismo, se rechaza la concepción del alumno pasivo, al igual que se niega la idea que su desarrollo se logra con la mera y simple acumulación de aprendizajes específicos sin que haya una relación entre ellos, sino que por el contrario, exista una **combinación dinámica** entre sus aprendizajes, conocimientos, capacidades y habilidades como sostiene el Proyecto Tuning en su conceptualización del enfoque de las competencias.

De tal modo, las competencias del proyecto Tuning son vistas como aquellas situaciones y procesos de formación, que pueden hacer visible y describir los resultados del aprendizaje en un individuo: lo que un estudiante sabe o puede demostrar y desempeñar una vez que haya concluido el proceso de aprendizaje.

Existe una distinción de competencias en el plano metodológico dando origen a una clasificación. Por un lado se conciben las denominadas **competencias genéricas** que son aquellas comunes para diferentes cursos, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo, y por otro lado, están las **competencias específicas** que son las relacionadas con un área de conocimiento de un campo de estudio particular.

Para la determinación de cada una de estas competencias dentro del Proyecto Tuning se consultó al personal universitario, a los estudiantes y a los empleadores; a éstos últimos para conocer sus propuestas de competencias concretas que esperan encontrar en los titulados egresados de las instituciones de educación superior.

En suma, en el marco de este proyecto, las competencias son descritas como puntos de referencia importantes y ordenadoras para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, se aclara que no se pretende que el enfoque de competencias se constituya en moldes rígidos, sino que al contrario, permita flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios y, al mismo tiempo, logre introducir un lenguaje común para describir los objetivos de los planes de estudio.

Hasta este momento, la Conferencia Mundial de la Educación Superior por la UNESCO en 1998, la Declaración de Bologna en 1999 y el Proyecto Tuning-Europa son de carácter internacional (los dos últimos del continente europeo). Estos proyectos al día de hoy han logrado una influencia en el resto del mundo; en efecto, en el marco de la idea misma de la Declaración de Bologna se pretende que no

sólo sea Europa sino que también otros continentes se vean atraídos en torno a la creación de un modelo formativo común de educación superior.

Hemos subrayado las palabras otros continentes para resaltar que al pretender la integración y participación de la gran mayoría de los países en la conformación de puntos en común en torno a la labor de la educación superior en el mundo se revelan varias cuestiones, una de ellas es que se busca al igual que la economía mundializada atender a una dinámica global, es decir, que una misma lógica educativa permea todos los sistemas de educación de todos los continentes.

### **2.1.3.1 De la “sintonía” a la aparición de brechas y contradicciones**

Sin embargo, al igual que la globalización económica, una de las consecuencias al pretender la participación de todos los países para la creación de un modelo formativo común de la educación superior, es que propiciará la acentuación de la brecha no sólo digital sino también cognitiva, esta última es enunciada por la UNESCO en el *Informe sobre las Sociedades del Conocimiento*, 2005; en la que se intenta advertir que no sólo existe una brecha en el acceso y manejo de la información digitalizada a través de las tecnología, sino también se denota una brecha en cuanto al uso de los conocimientos y los saberes; esto, en el sentido de que no todos los países poseen la capacidad económica, de gestión ni de infraestructura para llevar a cabo las nuevas disposiciones que desde el ámbito económico-global pretenden erigirse como normas universales, provocando entre otras cosas, como lo menciona Castells un *efecto de polarización*<sup>46</sup>, esto es, que los ricos se hacen cada vez más ricos y los pobres más pobres.

Si atendemos a las diversas y múltiples situaciones de contexto de cada uno de los países del mundo, entre ellos, algunas cuestiones específicas como empleo, pobreza, educación, sistemas de protección social, esperanza de vida, discriminación de género, emigración, rezago tecnológico, etc., podemos decir que existe una brecha enorme en cuanto a desarrollo social se refiere en comparación con otros países, por ejemplo el caso de América Latina (AL) con Europa.

---

<sup>46</sup> CASTELLS Manuel et. al. “Globalización, tecnología...” op. cit. p. 42.

Para ilustrar más esta situación, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), lleva a cabo un estudio en el que realiza una comparación entre la región de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (aquí se tomaron siete países: Alemania, Australia, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra y Suecia) y América Latina (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, México y Uruguay) en la cual se constató, entre otras cuestiones, que la ausencia de protección ante los riesgos de precariedad del mercado de trabajo es confirmada por la débil capacidad para reducir la pobreza. Cuestiones como protección social, empleo y organización familiar son diferentes en ambas regiones, en el caso de AL se cuenta con menor protección ante los problemas de empleo y para grupos vulnerables de población.

No obstante, la CEPAL añade:

“En los países de la OCDE, gracias a los sistemas de protección familiar existentes, es posible superar la pobreza con un solo miembro del hogar empleado a jornada completa. En América Latina, en general, sólo es posible eludir la pobreza cuando dos de los miembros tienen ingresos laborales (...) En América Latina, la protección social reduce la incidencia de la pobreza, mediante transferencias, de 31% a 26% en los hogares donde uno de los cónyuges tiene empleo, y de 80% a 62% en aquellos donde ninguno de los dos labora. En la OCDE, la red de protección social arroja resultados de magnitud relativa muy superior: de 35% a 18% en los casos de familias con problemas de empleo en las que hay perceptores, y de 89% a 42% cuando no los hay. Por otra parte, las estructuras familiares (nucleares o extendidas) aminoran más la pobreza en los países de la OCDE que en la región de AL.”<sup>47</sup>

Lo anterior concierne específicamente a la situación de precariedad de empleo ligada inevitablemente a la pobreza, pobreza extrema para el caso de AL. Como se observa, las condiciones y posibilidades de desarrollo y progreso en países de la OCDE y en la región de América Latina son completamente desiguales y, por ende, sin las mismas oportunidades de inserción en la economía global y en los demás cambios marcados por ésta se produce un alto nivel de exclusión.

---

<sup>47</sup> CEPAL, “Globalización y Desarrollo Social” en: *Globalización y Desarrollo*, CEPAL, Santiago de Chile. 2002. p. 336. Disponible en: [www.eclac.cl/publicaciones](http://www.eclac.cl/publicaciones). [Consultado 10/10/2007].

### 2.1.3.2 La brecha educativa, la perspectiva de la CEPAL

En materia educativa cuando se compara la región Latinoamérica con países de la OCDE se denota rezagos tanto en cobertura y expansión de la educación secundaria y superior, como en cuanto a los logros de aprendizaje en la región de AL, al respecto la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) observa que:

“la extensión de la escolaridad obligatoria y de la educación secundaria, así como de las jornadas escolares, es mucho más corta en América Latina, mientras que en los países de la OCDE (...) casi toda su población joven cursa estudios secundarios y la mayor parte (85%) los completa. La participación de la educación técnica en el conjunto de la secundaria también es menor en América Latina que en los países de la OCDE.”<sup>48</sup>

De lo anterior se puede argumentar, que si bien las situaciones y condiciones de escenario de vida son característicos y varían según cada país, ello propicia que se torne realmente difícil y complejo el hecho de que las nuevas disposiciones y acuerdos en la idea de reformar el status, labor y misión de la educación superior en el mundo, desde diversas instancias internacionales, sea factible para los sistemas educativos, por ejemplo en el caso de AL, en la que esta situación se convierte más que progreso e innovación, se traduce en retraso exclusión, rezago y crisis.

Sin embargo, pese a las cuestiones adversas tanto económicas como de desarrollo, América Latina no desea permanecer en el rezago, ni mucho menos en lo que concierne al tema de las reformas y cambios de la educación superior, para lo cual decide seguir las propuestas y disposiciones del Proyecto Tuning-Europa apegándolo justamente a sus necesidades de formación universitaria sin olvidar sus condiciones de contexto.

Esta idea de perseguir los mismos objetivos y propósitos del proyecto europeo es justificada bajo la idea de que “la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior no es una aspiración exclusiva de Europa”.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Ídem. p. 312.

<sup>49</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 12.

Enseguida precisaremos cómo es que América Latina planea y lleva a cabo este proyecto.

## **2.2 Una mirada a lo regional: El proyecto Tuning -América Latina y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe (IESALC)**

### **2.2.1 El Proyecto Tuning latinoamericano**

Como ya mencionamos anteriormente, los actores educativos de la región de América Latina en su afán e intento de no dejarse abatir por la exclusión que le acontece, opta (en cuestión educativa) por seguir los mismos lineamientos del Proyecto Tuning Europa, esto con el propósito de fortalecer y mejorar tanto la situación como la participación de su educación superior, de esta manera, igualmente preocupada por el futuro y destino de ésta, plantea el denominado “*Proyecto Tuning-América Latina*”, en 2004-2007.

Así Tuning-AL se concibe como:

“espacio de reflexión de actores comprometidos en la educación superior, que a través de la búsqueda de consensos, contribuye para avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de forma articulada, en América Latina.

Uno de los propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles desde “dentro”, con base a los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina.”<sup>50</sup>

El espacio latinoamericano al pretender reformar su sistema de educación superior, y con ella la introducción de la noción de competencias, se propicia en este sentido, una serie de conflictos y tensiones, si por ejemplo atendemos a lo que la CEPAL sostiene en cuanto a que un gran número de población latinoamericana ni siquiera concluye la educación secundaria y, por otra parte, la tan acentuada brecha digital.

---

<sup>50</sup> Ídem. p. 36

En esta idea, si consideramos lo anterior, cabría un tiempo de pausa para analizar qué tan productivo sería seguir las disposiciones de un proyecto, que desde un espacio muy opuesto al latinoamericano fue diseñado. Quizás, llevar a América Latina a la par o asemejarla al contexto europeo, no sería una idea del todo mala, sin embargo resulta de suma importancia contemplar que de manera paralela se atiendan y resuelvan problemas que desde hace mucho han persistido en la región latinoamericana, problemas como cobertura, equidad, oferta educativa, oportunidades de ingreso a la educación así como índices de eficiencia terminal.

De igual forma, dentro del propio espacio latinoamericano, otras instancias debaten el tema de la reforma a la educación superior, tal es el caso del IESALC el cual lleva a cabo un proyecto llamado “Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe” en noviembre del 2006, en el cual se trabajaron diversos temas en torno a la situación de la ES en América Latina con miras a posibilitar la elaboración de propuestas integradoras y pertinentes que fortalezcan el compromiso social y labor de la misma, su calidad, pertinencia y autonomía.

En dicho proyecto se sostiene que la región latinoamericana aún presenta bajos indicadores de desarrollo educacional en comparación a otros países industrializados, (como ya lo veíamos con el estudio de la CEPAL), y enfatiza la necesidad de reformar a la educación superior, a través de los investigadores, contemplados como *nuevos actores en los procesos de cambio*,”<sup>51</sup> y a través de **la cooperación entre los países de la región**, donde implícitamente, se estaría recuperando lo que el proyecto Tuning busca, la articulación de los sistemas educativos y la movilidad de los estudiantes en América Latina.

Al respecto el IESALC sostiene sobre la cooperación regional:

“la cooperación regional es presentada como una dimensión importante en dichos procesos de cambio: movilidad estudiantil, equivalencias de grados y títulos, convenios de cooperación y especialmente las redes universitarias son instrumentos para el avance de lo que se denomina “sociedad latinoamericana del conocimiento”.”<sup>52</sup>

A través de esta aportación del IESALC, se destaca una participación valiosa por parte de este organismo en la idea de reformar la educación superior.

---

<sup>51</sup> GAZZOLA Ana Lúcia, DIDRIKSSON Axel. “Prefacio”. IESALC-UNESCO. Caracas, abril de 2008. Disponible en: [http://www.cres2008.org/common/docs/doc\\_base/Prefacio\\_tendencia.doc](http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/Prefacio_tendencia.doc) [Consultado: 21/06/2008].

<sup>52</sup> Ídem. p. 4

Atendiendo nuevamente la propuesta del proyecto Tuning-AL, para efectos de su realización se convocó inicialmente a 182 universidades, provenientes de 18 países de América Latina, los cuales son: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Posteriormente República Dominicana solicitó formalmente sumarse al proyecto asumiendo los costos de su participación. De tal modo que el proyecto se efectuó con 19 países y 190 universidades latinoamericanas.

Dentro de los propósitos de Tuning-AL, otro de sus objetivos es impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serían capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias.

De lo revisado hasta este momento con la propuesta de Tuning en AL, se puede destacar la fuerza que va adquiriendo el discurso de las competencias en esta región, en tanto que ellas permitirán la movilidad de los estudiantes a través de las titulaciones comparables al tiempo que significarán la viabilidad para lo que el IESALC menciona acerca de la Cooperación Regional encaminada a la “*sociedad latinoamericana del conocimiento*” y quizás a través de ella sea posible una participación e inclusión de los países latinoamericanos en el mundo, que desde una verdadera gestión interna sea factible ofrecer una participación digna ante el mundo globalizado.

En tanto el tema que nos interesa en esta tesis es la noción de competencias, puntualizamos en Tuning-AL su conceptualización de competencias:

“red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (Saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

En este sentido la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas,

laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.”<sup>53</sup>

De esta conceptualización nos resulta de suma importancia subrayar la idea del enfoque del aprendizaje significativo, que desde nuestra perspectiva pedagógica constituye uno de los pilares de una verdadera formación del individuo, siendo aquel que involucra al sujeto en su totalidad en la construcción de su conocimiento, al concebir al individuo mismo como un procesador activo de la información nueva que paulatinamente va conociendo con la que ya poseía, haciendo que ésta tenga sentido y relación.

Como podemos observar, la conceptualización de competencias en Tuning-AL, si bien guarda coincidencias con la conceptualización de la versión europea, también marca ciertas diferencias, pues esta conceptualización latinoamericana integra más elementos, tales como, la incorporación del enfoque del aprendizaje significativo, el cual recupera todas las áreas de un individuo en proceso de formación: el área cognoscitiva, psicomotora y, particularmente, el área afectiva, elemento no considerado en la versión europea.

Con respecto a la conceptualización de las competencias genéricas y específicas, éstas son concebidas de forma similar que en Tuning- Europa, así, las *competencias genéricas* son aquellas que identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, mismas que se complementan con las *competencias específicas* relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio.

Para efectos de una exposición más específica de lo que comprenden ambos tipos de competencias, hemos determinado otorgar un espacio propio a cada una, al tiempo que hemos decidido situar a estos dos tipos de competencias del Proyecto Tuning-AL, en diálogo con el *Informe Delors*<sup>54</sup> publicado por la UNESCO.

Esta decisión, de colocar en diálogo en un sentido comparativo, ambos documentos de política normativa generados por estos dos organismos, es con la intención y objetivo de observar, por un lado, las similitudes y diferencias existentes entre las concepciones que los organismos poseen en

---

<sup>53</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 36.

<sup>54</sup> Más adelante de detalla su contenido.

torno al tema de la reforma a la educación superior; y por otro lado, con la intención de mirar cuáles son las perspectivas y tendencias que orientan los discursos que los organismos sostienen, con respecto a la educación actual y las competencias.

### **2.2.1.1 Un diálogo entre Tuning-América Latina y el Informe Delors de la UNESCO: el caso de las competencias genéricas.**

Partiendo de la idea, que hasta este momento poseemos ya un conocimiento de lo que comprende el proyecto Tuning latinoamericano, ahora se precisa lo que postula el *Informe Delors* que refleja y constituye una base fundamental para hacer emerger el valor y significado de la educación en este nuevo siglo, y en el que además aparece aunque de manera acotada, la noción competencia.

La propuesta del *Informe Delors* titulado “La educación encierra un tesoro”<sup>55</sup> es presentado por Jaques Delors y publicado por la UNESCO en 1996. Este documento surge en el marco de las condiciones actuales de un mundo económicamente globalizado así como el apremiante avance y protagonismo de las nuevas tecnologías, en el que uno de sus objetivos es justamente revalorar y resaltar el papel de la educación en este escenario de vida contemporáneo tan incierto como inestable.

En dicho documento se establecen nuevos atributos o aprendizajes fundamentales sobre los cuales debe estructurarse la educación para el siglo XXI, concebidos como “cuatro pilares de la educación”, los cuales son: “*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”.<sup>56</sup>

Así, de forma más detallada el *aprender a conocer* se refiere a que cada persona logre comprender, conocer y descubrir el mundo que lo rodea, estimulando su sentido crítico con el fin de dar

---

<sup>55</sup> DELORS, Jaques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Ediciones UNESCO. 1997.

<sup>56</sup> Ídem. p. 91.

interpretación a su realidad y con ello evitar permanecer indiferente y ajeno a las situaciones propias de su cotidianidad.

Por su parte, el *aprender a hacer* se encuentra estrechamente ligada a la cuestión de la formación profesional, y es justo en este pilar de la educación que se ubica la noción de competencia, pues se sostiene, que el aprender a hacer no debe corresponder ya a la realización de una tarea –normalmente en el ámbito de la fabricación- específica y bien definida, sin ningún grado de complejidad y que además se convierte en una tarea rutinaria, en cambio, la nueva concepción del “aprender a hacer” parte, que una calificación propiamente adquirida de la formación profesional se combine con “el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos,”<sup>57</sup> es decir, desarrollar y poseer un conjunto de competencias. Hoy en día, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, lo que se solicita ahora son una serie de competencias a cada persona.

En cuanto al *aprender a vivir juntos*, aprender a vivir con los demás, se constituye como un aprendizaje que resalta el sentido de las relaciones humanas, que ante la intervención cada vez más acentuada de las nuevas tecnologías en los procesos de comunicación se ha quebrantado el vínculo social entre las personas.

Por último, el *aprender a ser* busca recuperar la particularidad y la especificidad de los individuos como personas integrantes de una sociedad. Se promueve el hecho de que todos los seres humanos deben poseer un pensamiento autónomo y crítico, para determinar por ellos mismos su actuación en las diferentes circunstancias de la vida.

Con la propuesta de los cuatro pilares de la educación, el propio Informe reitera, de manera específica, “el vínculo que la educación debe mantener entre los diversos aspectos del aprendizaje”<sup>58</sup> y en este sentido queda claro, que la educación y los aprendizajes de una persona en formación no deben adquirirse de forma segmentada ni de manera de acumulación o suma de ellos, sino que por el contrario, deben combinarse y crear una interrelación mutua.

---

<sup>57</sup> Ídem. p. 95.

<sup>58</sup> Ídem. p. 96

Se observa así, que el contenido de los discursos en relación a la manera de concebir la educación actual y la noción competencias en ambos documentos por parte de estos dos organismos, *-Proyecto Tuning- AL e Informe Delors-* guardan ciertas similitudes en el propósito y el afán de entender los procesos formativos de una persona en un sentido armónico, global e integral.

Veamos ahora, tras el ejercicio comparativo ya antes planteado, el comportamiento de ambos discursos, y si realmente es factible el logro de la pronunciada formación integral, armónica y holista de un sujeto en proceso formativo.

Para efectos de este ejercicio, se analiza en este apartado el conjunto de competencias genéricas emitidas en el Proyecto Tuning latinoamericano, las cuales se presentan en un listado de 27 competencias, producto de la discusión entre académicos, graduados, estudiantes y empleadores para lograr un consenso de cuáles serían las competencias tanto genéricas como específicas<sup>59</sup> para América Latina.

En el caso del debate de las competencias genéricas el resultado fue un listado definitivo de 27 competencias y son las siguientes:

- 1) *Capacidad de abstracción, análisis y síntesis*
- 2) *Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica*
- 3) *Capacidad para organizar y planificar el tiempo*
- 4) *Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión*
- 5) *Responsabilidad social y compromiso ciudadano*
- 6) *Capacidad de comunicación oral y escrita*
- 7) *Capacidad de comunicación en un segundo idioma*
- 8) *Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.*
- 9) *Capacidad de investigación*
- 10) *Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.*
- 11) *Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.*
- 12) *Capacidad crítica y autocrítica.*
- 13) *Capacidad para actuar en nuevas situaciones.*
- 14) *Capacidad creativa*
- 15) *Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.*

---

<sup>59</sup> Esta categoría de competencias las trabajaremos en el apartado siguiente.

- 16) *Capacidad para tomar decisiones.*
- 17) *Capacidad de trabajo en equipo*
- 18) *Habilidades interpersonales.*
- 19) *Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes*
- 20) *Compromiso con la preservación del medio ambiente.*
- 21) *Compromiso con su medio social-cultural.*
- 22) *Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.*
- 23) *Habilidad para trabajar en contextos internacionales*
- 24) *Habilidad para trabajar en forma autónoma*
- 25) *Capacidad para formular y gestionar proyectos*
- 26) *Compromiso ético*
- 27) *Compromiso con la calidad.*<sup>60</sup>

En relación con la perspectiva metodológica del ejercicio comparativo entre ambos documentos, hemos decidido emplear un cuadro comparativo para mostrar la concordancia que se guarda entre las aportaciones que cada uno sostiene.

Así, el diseño del Cuadro 1 comparativo para el tratamiento de los documentos, ubica, en cuatro columnas los pilares de la educación o los cuatro aprendizajes que plantea el *Informe Delors*, a partir de las cuales se irán colocando, cada una de las 27 competencias genéricas según su perfil, similitud, correspondencia y enfoque de aprendizaje que apunte, con respecto a los aprendizajes que se enuncian en los cuatro pilares de la educación. Así, el resultado de dicho ejercicio es el cuadro 1:

**CUADRO 1. Relación comparativa Delors-Tuning América Latina (competencias genéricas)**

<b>Aprender a conocer (UNESCO)</b>	<b>Aprender a hacer (UNESCO)</b>	<b>Aprender a vivir juntos (UNESCO)</b>	<b>Aprender a ser (UNESCO)</b>
<i>1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis</i>	<i>2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</i>	<i>5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano</i>	<i>10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente</i>
<i>4) Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión</i>	<i>3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo</i>	<i>17) Capacidad de trabajo en equipo</i>	<i>12) Capacidad crítica y autocrítica</i>
<i>10) Capacidad de aprender y actualizarse</i>	<i>6) Capacidad de comunicación oral y</i>	<i>19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas</i>	<i>16) Capacidad para tomar decisiones</i>

<sup>60</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 44-45.

<i>permanentemente</i>	<i>escrita</i>	<i>comunes</i>	
	7) <i>Capacidad de comunicación en un segundo idioma</i>	21) <i>Compromiso con su medio social-cultural</i>	18) <i>Habilidades interpersonales</i>
	8) <i>Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación</i>	22) <i>Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.</i>	20) <i>Compromiso con la preservación del medio ambiente</i>
	9) <i>Capacidad de investigación</i>		<i>Compromiso ético</i>
	11) <i>Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.</i>		
	13) <i>Capacidad para actuar en nuevas situaciones</i>		
	14) <i>Capacidad creativa</i>		
	15) <i>Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas</i>		
	23) <i>Habilidad para trabajar en contextos internacionales</i>		
	24) <i>Habilidad para trabajar en forma autónoma</i>		
	25) <i>Capacidad para formular y gestionar proyectos</i>		
	27) <i>Compromiso con la calidad</i>		

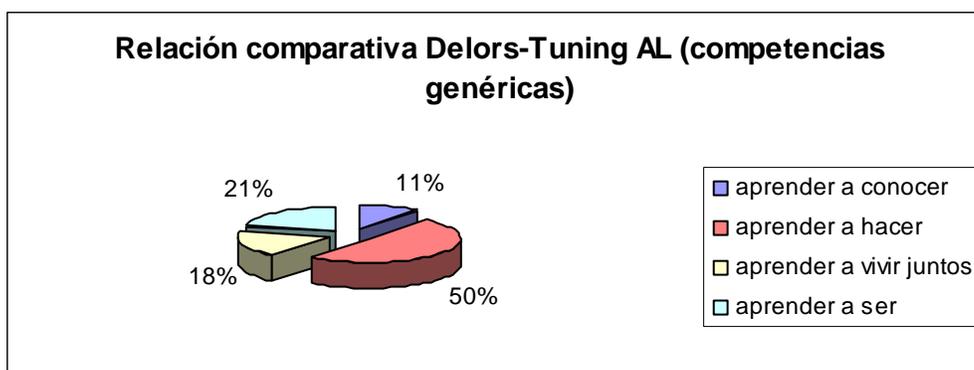
**Fuente: Elaboración propia**

Como se puede apreciar, los resultados de la comparación de lo que por una parte sostiene el Proyecto Tuning-AL y lo que se propone en el *Informe Delors*, observamos que las competencias genéricas presentan un desequilibrio acentuado, en tanto la mayoría de las competencias se ubican

en la columna del aprender a hacer en detrimento de los aprendizajes: conocer, vivir juntos y aprender a ser, esto al menos en términos descriptivos.

Con base en lo que se muestra en el cuadro 1, del que ya se destaca la prevalencia de un desequilibrio evidente entre la distribución de las columnas, se observa que de las 27 competencias genéricas el equilibrio de los aprendizajes queda así: aprender a conocer representa un 11% del total de las 27 competencias; aprender a hacer 50%; aprender a vivir juntos 18% y, finalmente, aprender a ser 21%. La distribución de los porcentajes de las competencias genéricas se puede observar en la siguiente gráfica.

Gráfica 1.



Fuente: Elaboración propia

De lo anterior se concluye que la mitad del total de las competencias genéricas están encaminadas al *aprendizaje del hacer*, y dentro de las cuales prevalece una tendencia al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), hacia criterios de eficiencia y calidad; y al logro de capacidades que de manera autónoma permitan responder y actuar en situaciones inciertas e inadvertidas. Todos ellos, aspectos propios de las nuevas directrices hacia las cuales se dirigen las reformas a la educación superior en el nuevo siglo.

En el tratamiento del resto de las competencias, vemos que el valor que se asigna a los aprendizajes a los cuales pertenece, es mucho menor con respecto a la importancia que se otorga al *aprender a hacer*, situación que permite argüir que si bien la formación de un individuo se focalizará y centrará

en saberes y conocimientos aplicados en la práctica, difícilmente ese individuo alcanzará niveles de aprendizaje tales como: aprender a ser, a conocer y a vivir juntos.<sup>61</sup>

Atendiendo específicamente a esta realidad, vemos que se torna alarmante y preocupante si la mayor proeza de los discursos de las competencias se basa en proclamar una “formación integral” en los individuos, hecho que como hemos visto, no se cumple en su totalidad.

Si bien es cierto, la importancia y valor de la noción competencias se atribuye en gran medida a la ejecución de tareas, tareas que bien pueden caer en la rutina, encauzando al individuo a una monotonía cotidiana la cual pone en desuso la capacidad de creatividad, innovación, descubrimiento e invención del propio individuo. La pregunta se queda abierta: ¿Cómo se pretende entonces que los individuos respondan con prontitud y efectividad ante las situaciones inconmensurables y los grandes retos que representa la vida actual, si no se atiende su capacidad creativa e inventiva en los procesos de formación?

Luego entonces, vemos que en Tuning-AL no se logra la proclamada y anunciada formación integral, haciéndose explícito que el discurso de las competencias se focaliza a la mera ejecución y cumplimiento de ciertas actividades.

### **2.2.1.2 Un diálogo entre Tuning- América Latina y el Informe Delors de la UNESCO: el caso de las competencias específicas**

Por otra parte, de la misma manera, Tuning-AL decidió trabajar el análisis y debate de las competencias específicas, a través de consensos entre académicos, graduados, estudiantes y empleadores se logró identificar aquellas competencias específicas importantes y cruciales para cada área temática, que en el caso de este proyecto se trabajaron 12 áreas, las cuales fueron: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química.

---

<sup>61</sup> Por suerte, estos saberes de la convivencia, del saber ser identitario, también se aprenden en el contexto cultural, social, familiar, convivencial, e incluso en los espacios de convivencia en el centro de trabajo.

Concretamente, hemos decidido enunciar las competencias específicas convenidas para el área de Educación pues las consideramos pertinentes dentro de la temática de este trabajo, y fueron las siguientes:

- 1) *Dominar la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).*
- 2) *Dominar los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.*
- 3) *Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.*
- 4) *Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario .*
- 5) *Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.*
- 6) *Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.*
- 7) *Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.*
- 8) *Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.*
- 9) *Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.*
- 10) *Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.*
- 11) *Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.*
- 12) *Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.*
- 13) *Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.*
- 14) *Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza aprendizaje.*
- 15) *Educa en valores, formación ciudadana y democracia.*
- 16) *Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.*
- 17) *Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.*
- 18) *Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.*
- 19) *Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.*
- 20) *Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.*
- 21) *Analiza críticamente las políticas educativas.*
- 22) *Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.*

- 23) *Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.*
- 24) *Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.*
- 25) *Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.*
- 26) *Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.*
- 27) *Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.*<sup>62</sup>

De igual forma, se lleva a cabo el ejercicio de la comparación entre las mencionadas competencias específicas para el área de Educación con los cuatro pilares de la educación que propone el *Informe Delors* (Ver cuadro 2). En esta comparación se observa al igual que ocurrió con el caso de las competencias genéricas una tendencia mayor hacia el aprender a hacer en perjuicio de los otros aprendizajes.

**CUADRO 2. Relación comparativa Delors-Tuning América Latina (competencias específicas del área de Educación)**

<i>Aprender a conocer (UNESCO)</i>	<i>Aprender a hacer (UNESCO)</i>	<i>Aprender a vivir juntos (UNESCO)</i>	<i>Aprender a ser (UNESCO)</i>
<i>1) Dominar la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).</i>	<i>1) Dominar la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).</i>	<i>15) Educa en valores, formación ciudadana y democracia.</i>	<i>18) Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.</i>
<i>2) Dominar los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.</i>	<i>3) Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.</i>	<i>26) Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.</i>	<i>19) Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.</i>
<i>5) Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las</i>	<i>4) Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.</i>		<i>21) Analiza críticamente las políticas educativas.</i>

<sup>62</sup> BENEITONE Pablo. et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 137

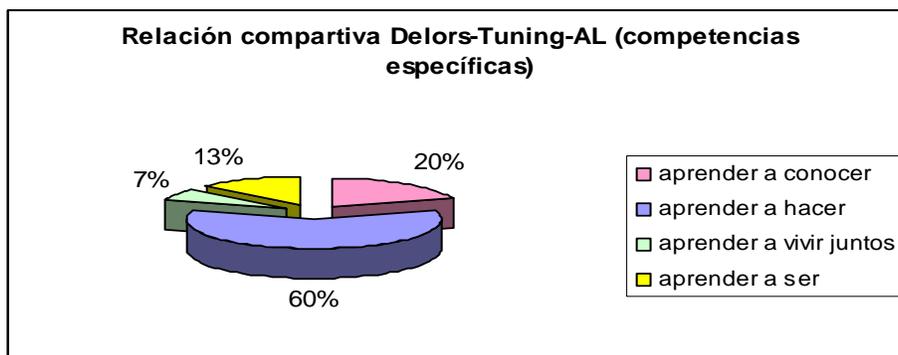
<i>didácticas específicas.</i>			
<i>18) Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.</i>	<i>5) Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.</i>		<i>23) Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.</i>
<i>24) Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.</i>	<i>6) Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.</i>		
<i>25) Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.</i>	<i>7) Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.</i>		
	<i>8) Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.</i>		
	<i>9) Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto</i>		
	<i>10) Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.</i>		
	<i>11) Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.</i>		
	<i>12) Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.</i>		
	<i>13) Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.</i>		
	<i>14) Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como</i>		

	<i>recurso de enseñanza aprendizaje.</i>		
	<i>16) Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.</i>		
	<i>17) Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.</i>		
	<i>20) Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.</i>		
	<i>22) Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio-cultural.</i>		
	<i>27) Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje</i>		

Fuente: Elaboración propia

Al observar el cuadro 2, vemos que el comportamiento y distribución de las columnas se presenta de manera desigual y no equitativa. Obteniendo los porcentajes, la importancia que se atribuye a cada uno de los aprendizajes, según la ubicación de las competencias se expresa de la siguiente manera: aprender a conocer: 20%; aprender a hacer: 60%; aprender a vivir juntos: 7%; y aprender a ser: 13%. (Ver gráfica 2).

Gráfica 2.



Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, existe una disparidad de porcentajes, siendo el aprender a hacer el que posee más de mitad de las competencias específicas; en las cuales se observa que la mayor parte de

ellas están dirigidas prioritariamente a diseñar, gestionar y operacionalizar estrategias encauzadas al proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), en las que desde luego, se destaca el uso de las TIC's vistas como un recurso importante en dicho proceso.

No obstante, al mirar la columna del aprender a conocer, las competencias específicas situadas en ella presentan un énfasis teórico, que se concreta sólo en conocer y dominar la teoría; teoría encaminada básicamente a cuestiones de didáctica así como a la orientación de acciones educativas.

Pocas son las competencias específicas en Tuning –AL que recuperan el uso crítico y de análisis del sujeto en formación profesional de educación, dando prioridad al accionar y a la aplicación de capacidades y habilidades.

En este sentido, si la formación profesional de una persona en el área de educación se remitiera o estuviera en función de las competencias específicas que el proyecto Tuning latinoamericano establece, podría pensarse en un profesional con una formación fragmentada; con gran capacidad de diseño y aplicación de estrategias en el proceso de E-A, un amplio cúmulo de teoría y con poca capacidad tanto crítica como analítica.

Al mirar esta tendencia y el énfasis del saber hacer de las competencias tanto genéricas como específicas del aprendizaje en educación, sostenemos que pese al intento y esfuerzo por consolidar nuevos atributos, compromisos y responsabilidades a la educación superior latinoamericana, así como la proclamación de formar a los individuos desde un enfoque integrador y holístico, queda mutilado e inconcluso, pues como observamos en los porcentajes obtenidos de cada aprendizaje son desiguales.

Con esto ha quedado manifiesto que lo que posiblemente se busca con las reformas a la educación superior es responder a las exigencias y demandas de la economía global, y no atender a las relaciones humanas y sociales entre los individuos. En este sentido, se estaría ubicando inminentemente a la educación al servicio de los mercados globalizados, subordinándola a los intereses económicos y utilitaristas.

Se abre entonces la veta para analizar: cuál es el objetivo o misión de la formación profesional, hoy en día cómo y para qué se está formando a las nuevas generaciones en este escenario y contexto en el que se ubica la educación superior. Esto lo veremos, con mayor profundidad en el capítulo 5.

## **2.3 El impacto de los organismos nacionales**

### **2.3.1 La propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).**

En el marco del debate internacional, en cuanto al papel que la educación superior puede asumir en este nuevo siglo, desde un escenario más particular, en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como organismo local, no permanece indiferente a dicho debate y elabora su propia propuesta, emitiendo el documento “*La educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*”, en él, se presentan elementos de diagnóstico y análisis del contexto global y nacional en el que se circunscribe la educación superior, sus limitantes y sus alcances, así como sus tendencias y previsibles escenarios a los que ésta se enfrentará, producto de los cambios incesantes presentados por el escenario de vida actual.

De tal forma, la ANUIES propone aspectos importantes para su consideración en la formulación de estrategias que coadyuven al desarrollo de la educación superior, y con ella, su correspondencia y pertinencia a las “nuevas necesidades y exigencias relativas a las competencias y conocimientos de los hombres y mujeres para insertarse activamente en el mundo laboral”.<sup>63</sup>

Como se observa, existe un enfoque de cambio y transformación hacia la educación superior mexicana en la propuesta de la ANUIES, reconociendo que acontecen procesos de cambio acelerado en todas las esferas de la vida humana, por lo cual, asume la responsabilidad de garantizar, en las personas que se forman en el ámbito de la educación superior, profesionales capaces de responder e insertarse a un mundo cambiante, que es el actual; al mismo tiempo reconoce, que los profesionales que egresan hoy en día de las instituciones de educación superior y de las universidades, deben

---

<sup>63</sup> ANUIES. *La educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. p. 15.

poseer ciertos conocimientos y competencias, lo que les dé la facultad de participar e insertarse de manera activa en un mundo laboral tan volátil y cambiante como se presenta ahora.

Asimismo, en la propuesta de la ANUIES se ofrecen aspectos generales de gran importancia a considerar en la futura evolución de la educación superior y que, a su vez, constituyen el referente para la formulación de la visión de la educación superior al año 2020, así como de los programas que se proponen para el desarrollo y consolidación del sistema de la educación superior en el país.

Con esta propuesta de la ANUIES, podemos observar que los sistemas de educación superior en México pretender ser incorporados y tomar parte en esta dinámica de reforma a la educación superior en el mundo, quizá, su desarrollo y sus condiciones tanto políticas como sociales y culturales del país difieran en mayor o menor medida de ser las ideales y propicias para un pleno desarrollo de la educación superior que se espera en este nuevo siglo, sin embargo, no se deja al olvido la posibilidad de alcanzar niveles de progreso y adelanto en materia educativa en este nivel.

Finalmente, a lo largo de este capítulo se logra identificar ciertos espacios, escenarios y documentos que nos permitieron hallar la aparición de la noción competencias en el campo educativo-formativo, desde un carácter global como local.

Sin embargo, como se hace notar, si la aparición de la noción competencia al ámbito de la educación no es causal, ni fortuita ni esporádica, se abre la siguiente pregunta, ¿qué tan benéfico y/o productivo representa el enfoque de competencias al campo de la educación?, o ¿cuál es la finalidad y propósito de introducir el concepto competencia a los modelos de formación, ¿a quién o a quienes interesa que la concepción de las competencias sea incorporada al campo educativo?

Sin tratar de dar respuesta a estas interrogantes por ahora, se da paso al siguiente capítulo de esta tesis, en el que, tanto en éste como en el siguiente capítulo se presentan planteamientos que seguramente permitirán dar respuesta a las preguntas anteriores.

### CAPÍTULO III

#### COMPETENCIA(S): APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Al mirar el contexto actual en el ámbito empresarial y formativo, se observa la existencia de una proliferación del referente competencia que, con base en el estudio realizado en esta tesis de tan sólo nueve organismos internacionales, con sus diferencias pero se reúnen 32 definiciones de competencias, sin obviar que pueden existir más.

En este sentido, logramos observar un sobre-uso de la noción competencia, sostenemos la tesis **sobre-uso** en la idea de que creemos que se “ha malgastado” el término, su empleo y uso se ha despilfarrado de tal forma que actualmente su abundancia es excesiva, tanto en los ámbitos laborales, como económicos y educativos.

De esta manera determinamos que la noción competencia se ha gastado, en muchos de los casos, por apresuramiento, produciendo una proliferación desbordada del concepto, e inclusive, su uso o empleo muchas veces ni siquiera llega a ser necesaria.

Tal pareciera que el uso de la noción competencia corresponde actualmente a una simple cuestión de moda, principalmente para los discursos de autoridades en el plano de lo económico, laboral y educativo, que incluso podría ser considerado para algunas de estas figuras el “comodín” preciso que puede manipularse para “dar solución” a aquellos problemas que por mucho tiempo han persistido y afectado sus procesos organizacional-formativos.

Sin embargo, resulta importante y productivo valorar cuáles serían las ventajas o desventajas del hecho que exista una variedad cuantiosa de tipos de competencias. Sin intentar dar respuestas determinadas o cerradas creemos que el problema no es la pluralidad, sino que el educador o el curricólogo las asumen y las emplean para describir toda acción, desempeño o aprendizaje sin una previa revisión conceptual del término.

Si bien la concepción de competencias en el ámbito educativo padece las tensiones por parte de su procedencia del campo económico, esto no equivale a que se acredite la introducción de enfoques

económicos, utilitarios y materiales al plano de la formación académica y profesional. De ahí la necesidad de hacer una revisión conceptual de la noción competencia antes de incorporarla al campo de la educación.

De la misma manera, retomando el análisis de los cuadros 1 y 2 de esta tesis del Proyecto Tunig-Delors, en los cuales se muestra un listado de competencias con gran tendencia y énfasis al *saber hacer*, creemos que el problema no es la propensión al saber hacer, sino la falta de reflexión del saber hacer, en la que se valoren los alcances y límites de este saber. En este sentido puntualizamos que la concepción de las competencias no debe asociarse al *hacer técnico* en términos de eficiencia y eficacia medibles, sino de la fundamentación de los haceres.

Así pues, al admitir la existencia de un sobre-uso o proliferación de la noción competencias, y en tanto el objetivo de este capítulo es dar cuenta de ella, hemos decidido partir de una distinción y diferenciación fundamental entre todas las figuras, actores y o voces que están provocando y produciendo la sobre explotación del término, al emplearla y utilizarla desde sus propias perspectivas.

De tal modo que, daremos cuenta de las variadas y múltiples conceptualizaciones y clasificaciones de competencias presentadas en dos vertientes y modos de producción de argumentos diferenciados: organismos internacionales por una parte, y por otra, investigadores y académicos universitarios.

El sentido de esta distinción de fuentes surge al considerar que, aunque estas dos vertientes de voces y actores tienen en común el mismo interés por el estudio sobre el tema de las competencias, sus perspectivas de análisis y conceptualización distan de manera notable entre unos y otros.

Así, por un lado aquí se muestran diversas definiciones y clasificaciones de competencias presentadas por organismos internacionales, algunos de ellos de carácter internacional, regional y nacional. Cabe mencionar que algunos de los documentos que publican dichos organismos son elaborados por un cuerpo de investigadores comisionados, documentos que incorporan una leyenda en donde se precisa que: “no reflejan necesariamente las opiniones del (...) [organismo] ni de su Junta Ejecutiva ni los Estados Miembros (...) es una publicación independiente preparada por encargo del (...) [organismo]. Es el fruto de la colaboración de un equipo de consultores y asesores

eminentes”, sin embargo, de cualquier modo al ser publicado y difundido bajo el sello de los organismos adquieren su identidad.

Por otro lado, mostraremos conceptualizaciones y clasificaciones de competencias a partir de las voces de académicos e investigadores de universidades y otras instituciones de educación superior, de América Latina y otras regiones del mundo; que desde un trabajo reflexivo, crítico y analítico centran su estudio y producen investigaciones sobre el tema de las competencias.

Como veremos, en la producción literaria que publican los organismos internacionales sobre el tema de las competencias destacan particularmente algunos aspectos, por una parte, sus planteamientos y/o argumentos en torno al vocablo competencias corresponden a elementos característicos de una definición, entendiendo por definición según el Diccionario de la Real Academia Española “proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferencias de algo material o inmaterial”<sup>64</sup> es decir, sus planteamientos son presentados de manera acotada, precisa y limitada, fijando con exactitud acepciones al referente competencias; no obstante, sus argumentos se apegan más al plano económico y laboral en pro de la competitividad económica para la inserción en los procesos de la globalización.

En cambio, las aportaciones de los investigadores y académicos que, desde una postura de análisis crítico, reflexivo y autónomo de la noción competencias, ofrecen conceptualizaciones que, en el sentido más amplio del término. Conceptualizar significa “idea que concibe o forma el entendimiento, pensamiento expresado con palabras. Opinión o juicio”<sup>65</sup> y en este sentido, las reflexiones de estos autores llevan a la apertura de campos de problemas e interrogantes que permitan hallar la fundamentación conceptual de la noción competencia. Asimismo, en el trabajo que realizan los investigadores y académicos valoran y analizan el impacto que ésta puede provocar en el terreno educativo, sus implicaciones y cómo la educación superior deberá posicionarse frente a la oleada de reformas de innovación educativa.

Cabe mencionar que si bien esta exposición de concepciones de competencia resulta importante para el logro de una aproximación conceptual del término, es aún más importante desde la pedagogía

---

<sup>64</sup> *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Vigésima segunda edición. Tomo II. 2001. p. 977.

<sup>65</sup> Ídem. p. 735.

poder estudiar el tema de la formación profesional en competencias o para el desarrollo de competencias, temática que abordaremos en el capítulo siguiente.

Dando por hecho esta diferencia clave y fundamental de fuentes para la introducción al estudio del sobre-uso del término competencia, introducimos de manera breve algunas características y peculiaridades de las concepciones de competencia que hallaremos a lo largo de este capítulo.

Algunas de las características que provocan el sobre-uso del referente competencias, es su excesiva abundancia y su proliferación desbordada, esto a causa de distintas voces que de manera apresurada emplean el término competencia para describir ciertos desempeños o prácticas deseadas; de tal forma que, en los diversos contextos, ámbitos o campos es fácil encontrar el vocablo competencia. Por ejemplo, si nos encontramos situados en el ámbito de la comunicación, para un desempeño deseado dentro éste ámbito se le da sólo la connotación competencia convirtiéndose así en competencia comunicativa. Esta situación como lo iremos revisando, es mayormente común en las publicaciones de los organismos internacionales.

En este mismo sentido, resulta interesante observar la orientación que actualmente se ha otorgado a la educación en México y es que la concepción de formación gira en torno a la adquisición de competencias. En el caso específico de la educación secundaria es planteada bajo la idea de alcanzar y desarrollar competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Se promueve una renovación del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con competencias que les permitan enfrentarse a un mundo cada vez más competitivo.

En cuanto a las clasificaciones de competencias existentes, en la opinión de los académicos e investigadores, resulta casi imposible establecer una clasificación cerrada, monolítica y limitada de competencias, en tanto que consideran fundamental ahondar en la idea de que la competencia no existe en sí misma, sola y aislada, sino que más bien es la relación o la interrelación de los desempeños que una persona puede producir. Sin embargo, aún cuando ellos reconocen la dificultad para realizar una clasificación de las competencias, les es importante establecer un ordenamiento de las mismas.

Éstas y otras características que distinguen la producción del vocablo competencias que publican las dos figuras y actores sobre el tema de las competencias, se irán revelando a lo largo de éste y el siguiente capítulo.

### **3.1 Referencias conceptuales sobre el término competencias: Voz de los organismos internacionales**

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) es sin duda un organismo completamente apegado al plano económico y laboral, y a partir de esta perspectiva elabora su conceptualización de la noción competencia.

Así su conceptualización de competencia es:

“Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.<sup>66</sup>

Tras esta conceptualización se observan aspectos que resaltan: desempeño conforme a la naturaleza del trabajo, contexto de trabajo y el ejercicio ocupacional.

De tal forma que, en términos generales, las condiciones de una competencia para la OIT es el contexto laboral, en el cual, el sujeto es visto en este escenario de manera encauzada y limitada.

Así, la competencia se convierte en sinónimo de desempeño en el trabajo. Desde nuestra perspectiva, la concepción de la OIT constituye una postura determinista del tema de las competencias que no da cabida a elementos de contextos diferentes a los del plano laboral.

---

<sup>66</sup> João Carlos Alexim, et. al. *Glosario de Términos Escogidos. Certificación de Competencias Profesionales*. Organización Internacional del Trabajo (OIT). Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y la Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE) de Brasil. 1999. p. 10

Por otra parte, el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR), organismo regional latinoamericano perteneciente al grupo de trabajo de la OIT sostiene que una competencia se define como:

“características permanentes de la persona, se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo, están relacionadas con la ejecución exitosa en una actividad, sea laboral o de otra índole. Tienen una relación causal con el rendimiento laboral, es decir, no están solamente asociadas con el éxito, sino que se asume que realmente lo causan. Pueden ser generalizables a más de una actividad”<sup>67</sup>.

Se percibe que en esta conceptualización hay un intento por recuperar y reconocer en la noción competencia un carácter global sin delimitarla a un sólo contexto. Sin embargo sobresale el énfasis y una orientación de la competencia al escenario laboral, es decir, se antepone el rendimiento laboral como medida para la determinación de las competencias.

Hasta este momento, de los dos organismos vistos podemos afirmar que el significante que se atribuye a la noción competencia en voz de los organismos internacionales conlleva un énfasis marcado hacia intereses de la economía y demandas del plano ocupacional; lo que a su vez, ello representará una superposición de tendencias y alteraciones en el quehacer educativo.

Ahora bien, a la luz de estas ideologías de definir y clasificar el término competencias, en las que prevalece una directriz económica al igual que una pretensión por atender a los influjos de la globalización, se está diluyendo aquella concepción educativa cuya interés se focalizaba en la formación espiritual y humanista del sujeto, y no meramente para el logro de niveles aptos y concordantes con el trabajo.

Así, es comprensible cómo la lógica económica y empresarial está subordinando y definiendo cada vez con mayor fuerza los fines de la educación a través de este tipo de discursos de las competencias.

---

<sup>67</sup>Cinterfor/OIT. *¿Qué son las competencias?* Publicaciones. Disponible en: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm) [Consultado: 18/03/2008].

Dentro de la categoría misma de los organismos internacionales encontramos otros que a diferencia de la OIT y el CINTERFOR logran conceptualizaciones y concepciones de competencias no sólo sujetas a los intereses del mundo de la economía y, por el contrario, intentan asumir una postura más interesada en la formación de las personas.

En un intento por sopesar las ventajas y desventajas que puede presentar el hecho que ciertos organismos internacionales contemplen una concepción de competencias dirigidas no sólo a fines del trabajo y a la economía globalizada sino también a los procesos de formación profesional lo entendemos en términos de impacto, es decir, el impacto o resonancia que un organismo puede presentar en ambos campos por medio de su concepción es equivalente a ganar terreno tanto en el plano del trabajo como de la formación profesional, lo cual puede ser altamente peligroso si cuyo interés es la subordinación o sometimiento de un campo respecto del otro.

Lo realmente lamentable de esta dualidad de algunos organismos internacionales por el ámbito del trabajo y por el de la formación profesional es que la formación sea vista como una mera herramienta para el logro de los intereses y demandas del mundo del trabajo y la economía del mercado, es decir, subordinar la labor de la educación y la formación a fines materiales y utilitarios.

Dichos organismos internacionales aunque intentan demostrar una ideología más reflexiva y abierta, no lo logran del todo; tras esta apariencia en sus discursos se deja ver una influencia y tendencia de los intereses productivos y utilitarios de la economía del mercado. A continuación se presentan algunos de estos organismos:

En primera instancia, aparece la conceptualización de competencia del bloque de la Unión Europea, presentada en su proyecto Tuning-Europa:

“las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. Fomentar las competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias se forman en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas.”<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> BENEITONE Pablo. Et. al. *Reflexiones y Perspectivas...* op. cit. p. 37.

Resaltábamos ya de esta conceptualización –en el capítulo tercero- las palabras combinación dinámica en tanto que en ella se busca promover y propiciar una articulación de conocimientos en los procesos de formación profesional, con el fin de impedir la existencia de lagunas de algún tipo o fragmentación entre los conocimientos que un sujeto formado posea en la universidad, y para que ello mismo conlleve el pleno uso y manejo de los saberes en cualquier situación o circunstancia de vida que se le presente.

Simultáneamente se advierte cómo en esta concepción no se denota una tendencia tan marcada a escenarios laborales como ocurre en los otros organismos, empero, tampoco logra consolidarse una integralidad formativa del individuo, esta conceptualización queda un tanto incompleta en el sentido que falta mayor referencialidad hacia los sujetos en formación.

De igual forma, se dijo en el capítulo tercero de esta tesis, que lo que busca la Unión Europea es promover la participación e incorporación del resto de los continentes del mundo en esta propuesta, así por medio de su vínculo de cooperación del programa ALFA en América Latina se logra establecer este proyecto contextualizado a las necesidades y particularidades de esta región, denominándolo: Proyecto Tuning-AL, en el cual de igual forma, se establece y se da a conocer una concepción de la noción competencias.

Cabe señalar que aunque ambos proyectos poseen la misma metodología de trabajo, su concepción de competencias no es precisamente igual, como veremos enseguida en la conceptualización de la versión latinoamericana:

“red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (Saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores). En este sentido la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas,

laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.”<sup>69</sup>

De manera somera observamos una concepción completa que incorpora varios elementos de una formación holista en el individuo y que evita el que la competencia se refiera o reduzca sólo al simple desempeño laboral, sin embargo, pese a lo proclamado –como veíamos en el cuadro comparativo de Tuning-Delors<sup>70</sup>- se observa que su discurso tiende mayoritariamente al aprendizaje del hacer demostrando un desequilibrio total entre los aprendizajes como conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos en detrimento de una formación integral de los individuos.

En el caso de las dos versiones del proyecto Tuning se puede mirar cierta incongruencia entre lo que se concibe como competencias y lo que se establece más concretamente como competencias para llevarlas a cabo en contextos de vida real, y a su vez dentro de la propia incongruencia se muestra el énfasis de la perspectiva económica y utilitarista de responder con acciones específicas mediante los discursos de las competencias en educación olvidando del todo las otras esferas (sociales, afectivas , emocionales, cognitivas y culturales) de los individuos.

Por otro lado, se puede observar que la conceptualización de competencias en Tuning-AL, si bien guarda coincidencias con la conceptualización de la versión europea, también marca ciertas diferencias, pues esta conceptualización latinoamericana integra más elementos, tales como, la incorporación del enfoque del aprendizaje significativo, el cual recupera todas las áreas de un individuo en proceso de formación: el área cognoscitiva, psicomotora y, particularmente, el área afectiva, elemento no considerado en la versión europea.

Otra conceptualización de competencias es presentada por un Laboratorio de la UNESCO a través de un investigador comisionado por ella misma, Casassus quien define la noción como:

“la competencia hace referencia a la capacidad jurídica o profesional para llevar a cabo determinadas actividades (en este sentido se lo vincula también con el concepto de acreditación). La competencia se refiere a la formación o preparación de un individuo para intervenir de un modo eficaz en un proceso o un contexto. En la competencia se incluye tanto la actuación, como los conocimientos como los valores de los individuos. Se diferencia del

---

<sup>69</sup> Íbidem. p. 36

<sup>70</sup> Cfr. Cuadro 1. pág. 50.

concepto de capacidad, en que además de incluirse la noción de poder en el de la competencia, el énfasis está en la adquisición por medio del aprendizaje estructurado, del poder para intervenir de una manera que sea observable. Por lo tanto la competencia no solo es la adquisición de un poder específico sino que es algo que se sitúa en el ámbito de lo demostrable.”<sup>71</sup>

Por último exponemos una última conceptualización de competencias en este caso es la OCDE quien también da a conocer su propia noción de competencias:

“la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.<sup>72</sup>

Ahora bien, de estas dos últimas nociones queremos destacar que, si bien en su concepción tratan de no ser influidas por la visión neoliberal de los mercados económicos, al evitar hacer alusión a fines materialistas y productivos, vemos un rasgo característico que curiosamente ambos organismos enuncian, dicho rasgo es que la competencia alude a la intervención de un individuo de *modo eficaz* (UNESCO) o para lograr una *acción eficaz* (OCDE).

Como se aprecia, la constante aquí es la *eficiencia*, es decir, lo que buscan estos dos organismos es lograr acciones aplicativas y eficientes, o bien el *criterio de performatividad*.

El *criterio de performatividad*, “formar a los sujetos con el fin de saber usar eficientemente la información disponible en la resolución de problemas que generen ganancias”.<sup>73</sup>

Con base en lo anterior, podemos afirmar que aunque de manera discursiva y conceptualmente se pretende anunciar una concepción de competencias sin atender a elementos que demandan las

---

<sup>71</sup> CASASSUS J. 3 *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Documentos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. Disponible en: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares\\_educacion\\_conceptos.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares_educacion_conceptos.pdf) [Consultado: 18/03/2008].

<sup>72</sup> DeSeCo- OCDE (2002). Citado por: NOGUERA ARROM, Joana. *Las competencias básicas*. Universitat Rovira Virgili Tarragona, Septiembre de 2004. p. 3 Disponible en: [www.redes-cepalcal.org/.../COMPETENCIAS/LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20NOGUERA.pdf](http://www.redes-cepalcal.org/.../COMPETENCIAS/LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS%20-%20NOGUERA.pdf) [Consultado 23/11/2007]

<sup>73</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria”. En: VALLE, Ángeles. Coord. *Formación y Certificación Profesional en Competencias*. Pensamiento Universitario No. 91. 2001. p. 120.

ocupaciones laborales e intereses de la economía del mercado, la realidad es que, la perspectiva de los organismos internacionales es prioritariamente utilitarista, que aboga por los fines productivos y lucrativos; adoptando así, en términos de discurso, la noción competencias como su mejor instrumento para el logro de sus prospectivas y objetivos. En este sentido, los organismos internacionales aparecen como los agentes perfectos para el logro de los fines e intereses de las políticas neoliberales y de la economía del desarrollo.

Estas dos nociones son clave para demostrar cómo los discursos de las competencias en educación por parte de los organismos conllevan una lógica dominante de la perspectiva de la economía mundializada, del mercado ocupacional y con ella las disposiciones neoliberales de los grandes bloques industrializados aunque intente disfrazarse esta situación como hemos visto en los últimos cuatro organismos.

### **3.1.1 Clasificaciones de competencias: perspectiva de los organismos internacionales**

En algunos documentos de la literatura actual sobre el tema de las competencias es fácil encontrar clasificaciones y tipologías de competencias, documentos que en su gran mayoría son publicados por organismos internacionales; situación que difícilmente ocurre en la producción que publican los académicos e investigadores de las universidades.

Ahora bien, algunas de las vastas e innumerables clasificaciones de competencias que nos ofrecen los organismos internacionales, las cuales, por su condición de ser numerosas y cuantiosas evidencian una carencia de fundamentación conceptual, haciendo uso de la noción competencia de una manera tan desgastada y simple como común, tan sugerente que actualmente a toda acción se le denomina competencia; en este sentido, los aprendizajes y los saberes hoy en día son traducidos en términos de competencias; competencias que además, son encaminadas a fines aplicativos, utilitaristas y eficientes de tal forma que respondan y contribuyan a los intereses de la economía mundializada.

Es en relación a un uso tan sobre-cargado y excesivo de la noción competencia en los últimos días, que se manifiesta y expresa un sobre-uso del término competencia.

A continuación se exponen algunas de las tipologías existentes de competencias con el fin de hacer evidente el uso excesivo que se hace de éste referente.

- La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a través de su documento titulado “Política pública sobre Educación Superior por ciclos y por competencias”,<sup>74</sup> establece la siguiente clasificación de competencias:

*Básicas:* Entendidas como aquellos conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permitirán a un sujeto contar con los requisitos mínimos necesarios para poder ingresar ya sea a la educación superior o al mundo del trabajo y fundamentalmente para desenvolverse adecuadamente en los espacios sociales y ciudadanos de la vida misma.

*Genéricas o transversales:* Competencias requeridas en un campo amplio de profesiones y ocupaciones y están presentes en lo general en la mayoría de las labores en los distintos campos profesionales.

*Instrumentales o procedimentales:* Brindan las herramientas y elementos clave – habilidades cognoscitivas, metodológicas y tecnológicas; capacidades de análisis, síntesis, organización y planificación, etc.,- tanto para el aprendizaje como para el desempeño en el mundo del trabajo.

*Interpersonales:* Aquellas que otorgan la facultad y capacidad de establecer buenas relaciones sociales así como un adecuado comportamiento ciudadano.

*Sistemáticas:* Permiten al individuo la capacidad de gestionar integralmente procesos de organización a partir de una visión global para establecer relaciones entre las partes que generan la estructura de totalidad.

*Específicas:* son las que se requieren para el logro de un desempeño de una ocupación en concreto y están más relacionadas con puestos de trabajos.

---

<sup>74</sup> OEI. “Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias”. Documento de Discusión. Bogotá, 21 de agosto de 2007.p. 7. Disponible en: <http://oei.es/salactsi/33CO1DAE.pdf> [Consultado 05/03/2008].

- Dentro de la misma OEI, uno de sus investigadores Rodolfo Posada Álvarez<sup>75</sup> plantea su categorización de competencias:

*Competencias laborales:* Orientadas al desempeño del trabajo en situaciones definidas.

*Competencias comunicativas:* Aquellas necesarias para comprender la información y tomar decisiones.

*Competencia interpretativa:* Las requeridas para dialogar, relacionar y confrontar significados a fin de hallar sentido a una situación específica.

*Competencia argumentativa:* Implica ofrecer argumentos, conceptualizaciones y actitudes desde un punto de vista lógico y coherente sobre una temática o problemática en cuestión.

*Competencia propositiva:* Es aquella que alude a acciones propositivas, tales como, resolver problemas, elaborar hipótesis y argumentos, regularidades, explicaciones y generalizaciones, presentar alternativas ante la confrontación de perspectivas, la solución de conflictos sociales, etc.

- Otra clasificación de competencias es la que propone la OIT:<sup>76</sup>

*Competencias Básicas:* Son aquellas adquiridas en el preescolar y en el inicio de la escuela (hasta los 11 o 12 años). Comprenden la lectura, la escritura, las cuatro operaciones, las operaciones lógico-formales, la geometría básica, el uso de la computadora y máquinas terminales bancarias, la comunicación oral, el uso de los signos y símbolos de su cultura, las nociones de ética y civismo y las relaciones interpersonales.

*Competencias Específicas:* Son aquellas adquiridas en la especialización profesional. No pueden ser transferibles, a no ser indirectamente, por las habilidades adquiridas que puedan

---

<sup>75</sup> POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo. “Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”. Revista Iberoamericana de Educación. p. 4-8.

<sup>76</sup> João Carlos Alexim, et. al. *Glosario de Términos...* op. cit. p. 10-11.

ser readaptadas. Los contenidos, mientras, son ligados estrictamente a una especialidad definida.

*Competencias esenciales:* También llamadas habilidades o competencias genéricas. Pueden referirse a resoluciones de problemas, comunicación, actitudes personales, competencias aritméticas, uso de la información tecnológica y uso de la lengua moderna.

*Competencias generales (Genéricas):* Adquiridas en el período escolar y en la práctica del trabajo. Sirven para cualquier actividad profesional. Son apoyadas en bases científicas y tecnológicas y en atributos humanos, tales como creatividad, condiciones intelectuales y capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones. Son competencias genéricas para la toma de decisión, iniciativa, la empatía y la simpatía, la habilidad numérica y computacional, la habilidad verbal y de conversación.

*Competencias profesionales:* Adquiridas en el ejercicio de la experiencia profesional. Un profesional es competente cuando es reconocidamente bueno en su práctica profesional. Implica la aceptación de una evaluación positiva por parte de su entorno social.

*Competencias Tácitas:* Son las competencias adquiridas y ejercidas en la práctica del trabajo diario, los llamados secretos del oficio, que tenga resultado del aprendizaje en el sistema formal, que se haya obtenido en el ambiente de trabajo o en la interacción de las dos formas.

*Competencias Transversales:* Aquellas que son comunes a diversas actividades profesionales. Permiten la transferencia de un perfil profesional a otro o de un conjunto de módulos curriculares a otros.

- Fernando Vargas Zúñiga, investigador comisionado por el CINTERFOR, ofrece en su documento de trabajo<sup>77</sup> diversas categorías de *competencias clave*, una de dichas categorías o clasificaciones expuestas pertenece a De Bunk, quien instauro cuatro tipos de competencias clave:

*Competencia técnica:* El dominio, como experto de las tareas y contenidos del ámbito de trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

*Competencia metodológica:* El saber reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; encontrar de forma independiente vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.

*Competencia social:* Saber colaborar con las personas de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

*Competencia participativa:* Saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno laboral; capacidad de organizar y decidir, y disposición a aceptar responsabilidades.

- Otra investigadora más dentro del grupo de trabajo del CINTERFOR, Marta Novick alude a una clasificación de competencias propuesta por Gallart y Jacinto<sup>78</sup>:

*Competencias intelectuales:* Referidas a capacidades en torno a la solución de problemas, manejo de información, comprensión de procesos y sistemas, autonomía y responsabilidad.

*Competencias básicas:* Referidas a capacidades de lecto-escritura, uso e interpretación de símbolos y fórmulas matemáticas.

*Competencias técnicas:* Refieren al conocimiento instrumental y del funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo.

---

<sup>77</sup> De Bunk, citado por: VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. En: *Competencias Clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2004. p. 85-86

<sup>78</sup> Citado por: Novick, Marta *et al.*, *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*, Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1998. p. 36

*Competencias comportamentales:* Aquellas que refieren a la capacidad de expresarse en forma verbal e interacción con los compañeros de trabajo.

- Otra categorización más de competencias pertenece al grupo de trabajo del Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC). A través de su documento “Competencias Profesionales. Enfoques y modelos a debate”<sup>79</sup> establecen tres tipos de competencias:

*Competencias duras:* Aplican criterios de definición en base a resultados directos. Buscan aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la obtención de un resultado o la solución de un problema.

Desde la posición analítica de este organismo, este tipo de competencias corresponden a la escuela funcionalista.

*Competencias blandas:* Características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto.

Según su conceptualización, dichas competencias son propias de la escuela conductista.

*Competencias contextuales:* Derivan de las disfunciones que se visualizan en la empresa.

Corresponden a la escuela constructivista en la cual se desarrollan las competencias por procesos de aprendizaje ante disfunciones e incluye a la población menos competente.

Este tipo de competencias sostiene el organismo, pertenecen a la escuela constructivista.

- Finalmente se concluye aquí con una clasificación que corresponde a un organismo perteneciente a nuestro país, el Consejo de Normalización y Certificación de

---

<sup>79</sup> Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC). *Competencias Profesionales: Enfoques y modelos a debate*. Donostia, San Sebastián. CIDEDEC/Gobierno Vasco/Fondo Social Europeo. Cuadernos de trabajo, 27. 2000. p. 21-24.

Competencia Laboral (CONOCER), el cual establece y conceptúa tres tipos de competencias<sup>80</sup>:

*Competencia básica:* Comportamientos elementales que deberán demostrar los trabajadores y que están asociados a conocimientos de índole formativa.

*Competencia genérica:* Comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas ocupaciones y ramas de la actividad productiva.

*Competencia específica:* Comportamientos asociados a conocimientos de índole técnico vinculados a un cierto lenguaje o función productiva.

Como fue posible observar a lo largo de estos dos últimos apartados: referencias conceptuales de la noción competencia así como clasificaciones de competencias desde la voz de los organismos internacionales, vemos que existe tanto una amplia variedad de definiciones como una vasta cantidad de tipos de competencias, lo que produce un uso excesivo de esta noción, e incluso nos atrevemos a afirmar que se ha “mal gastado” el concepto.

La proliferación y abundancia del concepto competencia por doquier ha conducido a que se pierda o se olvide la imperiosa necesidad de revisar conceptualmente el término, de sus alcances y limitaciones dentro del campo de la educación y de cómo encarar las tensiones que padece por parte de su procedencia del campo económico.

### **3.2 Referencias conceptuales sobre el término competencias: Voz de académicos e investigadores.**

Como ya se había mencionado al inicio de este trabajo, la producción que han publicado diversos académicos, especialistas e investigadores de universidades en América Latina y en otras regiones sobre el tema de las competencias, se perfila por una formación integral y humanista de la educación

---

<sup>80</sup> Citado por VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. *Competencias Clave...* Op. cit. p. 84.

actual; sus aportaciones abogan porque exista una reflexión y fundamentación conceptual de la noción competencia, a partir de la cual resulte factible concebir una **formación para el desarrollo de las competencias**, marcando una diferencia respecto a la idea de formación basada en competencias, concepción que sostienen organismos internacionales.

En síntesis, estos autores lo que tienen en común es una atención y cuidado del debate teórico, lo que les permite sostener argumentos tanto críticos, como de recuperación de los discursos de competencias para pensar el campo de problemas sobre el tema competencias.

Para efectos del contenido de este apartado, se abordarán de manera particular, aquellas referencias conceptuales de la noción competencias que han elaborado y enunciado este tipo de actores: investigadores, académicos y otros especialistas sobre el tema; quienes se han ocupado del tema desde una perspectiva crítica. En este sentido, la postura crítica y reflexiva que en ellos subyace, hace de sus publicaciones, documentos no lineales y no normativos, sino más bien son referentes en los que no se encuentran definiciones precisas, ni clasificaciones divisorias de competencias, (como vimos en el caso de los organismos internacionales) sino más bien, existen aproximaciones conceptuales y ordenamientos a las competencias.

En la gran mayoría de las publicaciones que producen estos autores, se encuentran enunciadas situaciones problemáticas y dificultades en las que se encuentra inmersa la conceptualización de la noción competencia(s); dando lugar a debates teórico-conceptuales, reflexivos permiten hallar el sentido originario del término, rechazando a su vez la aceptación de conceptualizaciones convencionales y comunes de competencia. A partir de una clarificación más o menos aceptada del término, estos autores valoran las aportaciones que el referente competencia puede brindar a la educación; a través de las cuales elaboran propuestas incorporando el enfoque de competencias.

Sin embargo, lejos están las propuestas de los investigadores de ser compatibles con las que los organismos internacionales promueven en el ámbito educativo.

Estos y otros puntos que surgen en el estudio sobre la producción que han publicado investigadores y académicos, serán objeto de nuestra exposición a lo largo de este apartado.

Se toma en cuenta las aportaciones del investigador mexicano Ángel Díaz Barriga, el cual en uno de sus estudios identifica y detecta dificultades que tiene la conceptualización del término competencias en

la literatura internacional que se dedica a este tema; cuestiones fundamentales que de no ser atendida, impiden que los discursos de las competencias se incorporen de manera productiva y a favor de los procesos educativos, algunas cuestiones problemáticas que identifica el autor son: *la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto, la ausencia de una reflexión conceptual que acompañe a la generalización de una propuesta, dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas y las limitaciones de su empleo en el campo del currículo*".<sup>81</sup>

Todas estas cuestiones resultan para el autor necesarias de clarificar al acudir el enfoque por competencias en educación; de esta manera se observa que el abordar este tema es una tarea compleja que requiere de una plataforma conceptual sólida para poder analizar los alcances y limitantes que el enfoque de las competencias ofrece.

De manera más específica, las aportaciones de este autor se concretan en atender y reconocer una problemática conceptual que subyace en el concepto competencias, de la cual sostiene que, en la mayoría de los casos de la literatura que se dedica a este tema ha sido ignorada y desatendida, lo que suele llevar a generar "orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas".<sup>82</sup>

Si recordamos las aportaciones conceptuales que los organismos internacionales sostienen, y en ellas la tendencia de reforma académica que promueve la noción competencias; vemos que tras una fundamentación conceptual débil y frágil se formulan propuestas educativas con una apariencia de solidez y firmeza como si en realidad fuera lo que los sistemas educativos esperan para enfrentar las nuevas demandas y exigencias presentadas por el contexto actual.

Sin mayor detenimiento a una revisión y reflexión conceptual del concepto competencias, son elaboradas propuestas académicas desde el trabajo de los organismos internacionales, haciéndose notar la problemática que Díaz Barriga sostiene acerca de un apresuramiento en las distintas

---

<sup>81</sup> DÍAZ BARRIGA Ángel, "El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" México: *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, núm. 111. 2006. p. 7

<sup>82</sup> Ídem. p. 8.

propuestas, en las que no cabe un tiempo para sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque ofrece, lo que también impide recuperar aquellos elementos de las prácticas educativas tradicionales que tienen sentido y que vale la pena seguir trabajando.

Retomando uno de los aspectos problemáticos en el que se circunscribe la noción competencias según Díaz Barriga, tras la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto competencia, hasta ahora, lo más que se ha llegado del término es a sus significados etimológicos.

En este sentido, menciona que el concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado, en los que puede reconocerse dos puntos de influencia para el empleo del término competencias en educación. Un punto emana del campo de la lingüística y el otro del mundo del trabajo. Atendiendo al primero,

“en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964 el concepto *competencia lingüística* con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémico (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).<sup>83</sup>

Considerando lo anterior se puede colegir que en la medida que una persona logre desempeñar de manera eficiente una actividad en determinada situación o contexto, se le podrá considerar que posee la competencia “x”, según la disciplina, campo o ámbito en el que se encuentre situado.

El segundo punto alude al sentido utilitario en el mundo del trabajo, en el que el término competencias es concebido como una estrategia que se apoya en el análisis de tareas, a partir del

---

<sup>83</sup> BUSTAMANTE, G. *El concepto competencia* III. Un caso de contextualización, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía. 2003. Citado por DÍAZ BARRIGA, Angel. “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 13.

cual se pretende establecer etapas concretas sobre las que se ha de formar que permita al individuo un buen desempeño eficiente en su labor; atribuyendo un sentido utilitario a la noción competencias, elemento que prevalece básicamente en las propuestas de reforma educativa de los organismos internacionales.

En palabras de Ángel Díaz “aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias, podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad, y c) puestos en acción en una situación inédita”.<sup>84</sup>

Ante un reconocimiento de la dificultad por llegar a conceptuar la noción competencias, vemos que la postura de este autor no se reduce a definiciones monolíticas, cerradas y acotadas, sino más bien, abre un campo de relaciones de problemas que circunscriben el tema de las competencias para poder abordarlo de manera provechosa.

Otra situación problemática que tiene la conceptualización de la noción competencias es precisada por el investigador colombiano Mario Díaz Villa, quien señala que existe una semántica ambigua del término, convirtiéndolo en un “concepto polisémico, tan polivalente como sugerente, al funcionar en el discurso como un concepto proteico.”<sup>85</sup>

Así, la existencia de innumerables definiciones de la noción competencia (en singular) ha llevado hoy en día a la conformación de un nuevo tipo de discurso, el de las competencias (en plural). Esto es consecuencia de que actualmente no exista una sola conceptualización general de competencia, sino diversas y variadas conceptualizaciones, que como bien señalábamos con Ángel Díaz, según el contexto o escenario en el cual se exija un desempeño se le da la denominación competencia; cuyas concepciones además, son atiborradas de exigencias y demandas las cuales respondan a nuevas necesidades que surgen hoy en día en distintos ámbitos de la vida humana; por ejemplo en el trabajo y la educación.

---

<sup>84</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 20.

<sup>85</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación”. p. 30. En: PEDROZA FLORES, René. (comp.) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. UAEM. Ediciones Pomares. México. 2006.

Según Mario Díaz, la noción competencia ha sido definida de diferentes maneras, según el contexto en el que se requiera la noción, apoyándose en Bernstein sostiene que la noción *recontextualización* significa el tránsito de una noción a otros campos, “lo que desubica dicha noción de sus contextos sustantivos y el reubicarla en un nuevo contexto reenfoca sus significados”<sup>86</sup>

De esta manera, Díaz Villa argumenta que:

“la noción competencia ha entrado en el juego de la exportación o de la recontextualización. Esta ha producido una pluralidad de significados cuya utilidad depende de los intereses bajo los que se elabora una u otra definición (...) la mayoría de las definiciones de la competencia, especialmente aquellas que se refieren a lo que se ha dado en denominar “competencias laborales”, son descripciones teóricamente débiles que operan con objetos extrínsecos, por ejemplo una habilidad, los rasgos de un desempeño, etc. (...) los significados de competencia en estos campos dependen de las descripciones e interpretaciones que se tengan (...) los principios de descripción actúan selectivamente sobre lo que se convierte en significado, en este caso, de competencia”<sup>87</sup>

Lo anterior justifica que a menudo se observe en la literatura actual dedicada a este tema, un sinnúmero de conceptualizaciones de competencias, sin embargo, esto es mayormente común en la producción que publican los organismos internacionales, como lo pudimos notar en el apartado anterior de este capítulo.

El sobre-uso de la noción competencia, en el sentido explicado en la idea de desgaste o despilfarro, ha generado un mal empleo de la misma, provocando en el campo de la educación tendencias de reforma poco fundamentadas, y que causan confusión en las figuras de este campo, así como puntos débiles de identificación y concordancia en cuanto a sus prácticas académicas y pedagógicas.

Hasta este momento, las aportaciones de los dos autores que hemos expuesto, nos permiten entender que este tema innovador en apariencia, aún no se encuentra consolidado teóricamente, y resulta alarmante ver que, quienes proclaman y anuncian los discursos de las competencias en educación,

---

<sup>86</sup> Ídem. p. 32.

<sup>87</sup> Ídem. p. 29.

principalmente autoridades educativas,<sup>88</sup> se apropian de ellos olvidando que este tema aún se encuentra en un debate internacional.

Este autor, desde su aporte de la *recontextualización* de la noción competencia, distingue que el concepto competencia ha transitado en dos campos diferentes: en el campo de las ciencias sociales y en el campo de las ciencias económicas; asignado en ambos casos, significados distintos.<sup>89</sup> El resultado de este proceso de tránsito, desde el campo económico al campo educativo, ha llevado a que la competencia haya sido “desplazada como concepto histórico, singular, ligado al desarrollo del sujeto, y reubicada en una trama de nuevos sentidos fundamentalmente performativos, centrados en el hacer”.<sup>90</sup> Esta situación ya se observaba en el discurso del Proyecto Tuning, tanto en el contexto europeo, como en el latinoamericano. (Ver cuadros 1 y 2)

Lo anterior nos permite entender cómo el discurso de las competencias, desde la perspectiva de los organismos internacionales, conllevan un sentido utilitario que trata de responder a un mundo globalizado económicamente y cada vez más tecnologizado, donde las capacidades humanas de no ser redefinidas de manera permanente y constante, son rebasadas por nuevos procesadores tecnológicos; sin embargo, dentro de esta perspectiva ideológica tristemente se puede mirar un descuido por atender la calidad de las relaciones humanas en la actualidad.

De tal forma, las aportaciones de este autor permiten ver cómo la noción competencias en educación no es fortuita; es decir, que tras el proceso de *recontextualización* que permite el traslado de la noción competencia del campo económico al campo educativo, ha ido adquiriendo en cada uno de ellos significados distintos, y al ser ubicada en el campo de la educación ésta trae consigo sentidos y significados diferentes, con la necesidad de ser revalorados en términos conceptuales.

---

<sup>88</sup> Muestra de ello es la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual plantea en su Programa Sectorial de Educación 2006-2012 formar a los estudiantes, en educación básica, media superior y superior en el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Se promueve una renovación del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con competencias que les permita enfrentarse a un mundo cada vez más competitivo.

<sup>89</sup> Dentro de las Ciencias Sociales el concepto competencia surge en el campo de la lingüística y es asociada con la creatividad, es decir, la competencia es vista como la creatividad en la capacidad de comunicarse. Asimismo, para las Ciencias Sociales la adquisición de la competencia se concibe como un proceso gradual y paulatino condicionado al desarrollo del sujeto.

Por su parte, dentro del campo económico la competencia es entendida como la condición fundamental para que individuos, organizaciones y comunidades dirijan sus modelos de formación en concordancia con las tecnologías actuales y la competitividad global.

<sup>90</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio...” op. cit. p. 26

Desde la posición de este autor, la noción competencia ha transitado por el campo económico, en donde el proceso de recontextualización ha permitido que esta noción sea asumida como una condición fundamental para que individuos, organizaciones y comunidades “transformen los procesos formativos y los articulen con los procesos propios del desarrollo científico y tecnológico y con la intensificación de la competitividad global.”<sup>91</sup>

Díaz Villa sostiene que con el reenfoque de los significados, las competencias se definen en términos puramente instrumentales, con el despliegue de un “saber hacer”. Esto, añade al autor, “tiene alguna relación con el cambio en la naturaleza del saber, hacia un saber performativo. El significado original de competencia se abstrae del contexto teórico en el cual surgió y se desarrolló, y su generalización tiene un efecto tanto en los discursos como en las prácticas de los agentes educativos”.<sup>92</sup>

Así, la noción competencia en el campo de la educación es considerada relevante y necesaria para el desempeño en contextos diferentes a los propiamente educativos, como lo es el contexto económico, específicamente en el campo laboral.

Gracias a este proceso de recontextualización, se pueden observar las variantes de significado que van matizando la noción competencia, dichas variantes corresponden a las distintas funciones que le son otorgadas según el campo en el cual sean ubicadas, así, en el ámbito económico se le atribuye un sentido utilitario y práctico con el que se logre responder y coadyuvar a una sociedad cada vez más tecnologizada.

Por su parte, en el ámbito educativo tiene como función promover que un sujeto formado desarrolle ciertas facultades que le permitan actuar de manera ideal en situaciones no exclusivas de los escenarios escolares.

A partir de estos enfoques de recontextualización del concepto competencia, es interesante observar que las concepciones encontradas en la producción documental de los organismos internacionales se apegan más a las características que la noción competencia presenta en el campo de la economía,

---

<sup>91</sup> Ídem. p. 56.

<sup>92</sup> Ídem. p. 32.

esto es que, tanto la educación como los procesos formativos son vistos como las herramientas ideales que asegurarán la competitividad económica y global de un país.

Como ocurrió en la postura de Ángel Díaz Barriga, difícilmente podemos detectar del investigador Mario Díaz Villa una conceptualización monolítica, reducida a definición corta de la noción competencia, antes bien, identifica ciertos elementos que se encaminan al logro de una conceptualización más amplia, más compleja; éstos son: “el saber qué, el saber cómo y el ser capaz de, que articulan los conocimientos sistemáticos, habilidades, actitudes y valores adquiridos, así como otros tipos de saberes y conocimientos tácitos<sup>93</sup>, que entran en juego en un contexto de interacción caracterizado por su incertidumbre y complejidad, y que produce desempeños concretos.”<sup>94</sup>

De acuerdo con Díaz Villa *el saber qué* corresponde a un saber qué hacer, que se refiere a una proposición que puede ser verdad o falsa; el “*saber cómo*”, se refiere a saber cómo se hace algo, un saber procedimental o un saber hacer, que bien puede ser cualquier tipo de habilidades o capacidad, ya sea práctica o teórica.

Por último, *el ser capaz de*, es relativo al poder, al ser capaz de hacer en un contexto dado. Es decir, “que el aprendiz sea capaz y, de esta manera, tenga la potestad, el poder de hacer algo, y que pueda incluir el *saber qué* y el *saber cómo*, como condición fundamental del desarrollo de su capacidad.”<sup>95</sup>

La aproximación conceptual de este autor, nos permite identificar un rasgo importante que otorga un sentido nuevo y distinto a la noción competencias; dicho rasgo es el desempeño. Éste es un elemento muy poco referido en las concepciones de los organismos internacionales, sin embargo sí es compartido por varios de los académicos e investigadores. Esta distinción marca la diferencia del contenido, sentido y rumbo sobre el cual se dirigen los discursos de las competencias en educación, en estas dos posturas de voces conceptuales.

---

<sup>93</sup> Entendemos por conocimientos tácitos aquellos que se aprenden de manera informal, por ejemplo de la observación, con la práctica, etc.

<sup>94</sup> DÍAZ VILLA, Mario en: NIETO CARAVEO, Luz María, DÍAZ VILLA, Mario. “Manual para la formulación de las propuestas curriculares y planes de gestión de la nueva oferta educativa autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario”. Estrategia de ampliación y diversificación de la oferta educativa de formación profesional en la UASLP. Secretaría Académica, UASLP. San Luis Potosí, México. 2007. p. 29

<sup>95</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio...” op. cit. p. 55.

Una autora que comparte el concepto desempeño entre sus producciones académicas, es la investigadora francesa Linda Allál, para quien la noción competencia puede quedar conceptualizada de la siguiente manera: “conjunto de desempeños valorizados por una institución de formación o por un empleador. Una competencia tiene más de un significado descriptivo o explicativo de desempeños observados”.<sup>96</sup>

La anterior conceptualización ofrece otra forma de concebir y entender la noción competencia; a partir de la cual, logramos comprender que la competencia puede entenderse como una sola, en su carácter singular: competencia, y no en plural: competencias; de tal modo que, esto coadyuvaría a evitar el uso excesivo que actualmente se ha hecho de la noción competencia, en tanto se erradicaría, por un lado, el hecho de hablar de tipos de competencias o que un sujeto posee una variedad de competencias y por otro lado, la disyuntiva de saber que si entre más tipos de competencias se posea se es más competente. Si atendemos a nuestra propuesta de hablar no de competencias sino de competencia, estaríamos refiriendo a que un sujeto es competente, por ejemplo en el trabajo, en la profesión “x”, en el deporte, etc.

Así, la noción competencia es vista como una facultad consustancial de los individuos que engloba tanto las actitudes como las aptitudes y las capacidades de una persona para enfrentarse a la vida diaria; ser competente para resolver situaciones cotidianas presentadas en los diferentes escenarios y contextos de la vida, esto es, lo que un individuo desde su condición como ser humano, como profesional, como trabajador, como ciudadano, etc., le permita desempeñarse en determinados espacios.

En este sentido podemos argumentar que la adquisición de la competencia está determinada por el proceso educativo-formativo, y en el devenir de los individuos; ambos procesos inacabados, lo que lleva a entenderse que la competencia va a adquirirse de manera gradual, paulatina y secuencial, y no en un grado escolar fragmentado, ni siquiera en un nivel educativo.

Aceptando que la competencia –en singular- (pero un tipo de singularidad compleja que en su unidad articula procesos formativos y desempeños) es una facultad global y general que un individuo puede desarrollar a lo largo de su existencia, ésta va a permitir que el individuo logre ciertas

---

<sup>96</sup> ALLÁL Linda. “Adquisición y Evaluación de competencias en situación escolar”. En: DOLZ Joaquim, OLLAGNIER Déme, e Colaboradores. *O enigma da competência em Educação*. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Artimed Editora. 2004. p. 34

actuaciones o desempeños requeridos en los distintos ámbitos y etapas de su vida y en la que va adquiriendo varios matices y logros. Por lo cual, de la competencia van a emanar múltiples desempeños.

Lo anterior podría justificar que en la literatura actual encontremos una vasta multiplicidad de tipos de competencias, -en plural-, pero sin en el cuidado de la comprensión teórica del asunto, (Véase cuadros: 1 y 2 de esta tesis) en tanto lo que ocurre es que la diversidad de desempeños están siendo descritos en términos de competencias, generando algo de lo que ya advertíamos, un sobre-uso del concepto.

Estas formulaciones que elaboramos tienen puntos de concordancia con lo que Mario Díaz ya apuntaba al mencionar que, “la mayoría de las definiciones de la competencia son descripciones teóricamente débiles que operan con objetos extrínsecos, por ejemplo una habilidad, los rasgos de un desempeño, las características de un oficio, una acción, etc.”<sup>97</sup>

Sin embargo, lo que irrefutablemente es cierto, es que la existencia de una pluralidad de competencias ha hecho de este tema una temática confusa e incierta, en la que hace falta, en términos de Ángel Díaz, una reflexión conceptual que permita alcanzar una generalización del concepto competencia más o menos aceptada por todos los actores y figuras educativas al igual que los organismos internacionales.

Lo anterior significaría una plataforma fuerte sobre la que sería posible elaborar propuestas educativas sólidas que incorporen el enfoque de competencias.

Atendiendo la perspectiva de Linda Allál, quien constituye una óptica distinta de mirar la noción competencia, encontramos en ella ciertos elementos por lo que una competencia debe estar conformada; éstos son, recursos cognitivos y metacognitivos, componentes afectivos, sociales y senso-motores que en su conjunto propiciarán una *activación de conocimientos*.

---

<sup>97</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio...” op. cit. p. 29

### **Cuadro 3. Componentes de una competencia en educación escolar (Allál, 2002)**

- Componentes cognitivos:
  - a) Diversos tipos de conocimientos
    - declarativos (saberes)
    - procedimentales (saber-hacer)
    - contextuales
  - b) Metaconocimientos y regulaciones metacognitivas
- Componentes afectivos:
  - actitudes, motivaciones...
- Componentes sociales: interacciones, negociaciones, acuerdos mínimos
- Componentes sensorio-motores: coordinación gestual...

Fuente: Interpretación Bertha Orozco Fuentes<sup>98</sup>

En esta conjunción de elementos se pretende integrar todas las capacidades que un sujeto en formación puede desarrollar; otorgando a la competencia un rasgo holista, que responde a lo que mencionábamos anteriormente sobre la cuestión de entender la competencia como una característica que acompaña al desarrollo humano.

Hasta aquí, hemos intentado mostrar la producción literaria de ciertos teóricos académicos e investigadores que intentan despejar incertidumbres y dudas que en el tema de las competencias han aparecido e impiden dilucidar sus aportaciones a la educación. A partir de un pensamiento reflexivo, ofrecen perspectivas distintas y muy productivas para entender de la manera más legible este tema, al tiempo que constituyen vetas de investigación relacionadas con aspectos teóricos-conceptuales y metodológicos del enfoque de competencias en la educación.

#### **3.2.1 El sentido conceptual de clasificaciones de competencias: perspectiva de académicos e investigadores.**

La distinción que en nuestro análisis hemos hecho entre la voz de los organismos internacionales y la voz de los académicos podemos ahora observar una diversidad de significados que se convierten en

---

<sup>98</sup> OROZCO FUENTES Bertha, Presentación PowerPoint: El discurso de las competencias: Una mirada latinoamericana sobre la formación universitaria. Facultad de Estudios Iztacala. 13 de octubre de 2008.

una polisemia, pero lejos de perdernos en ella, o de abusar de su uso (sobre-uso) las distinciones de orden teórico-conceptual nos permite valorar sus significados y alcances, de tal modo que no es problemática la diversidad, sino el reconocer sus fundamentos y sus límites, y esto es lo que nos permite distribuirlas de manera sistemática en diversas categorías.

El trabajo de los académicos e investigadores, el cual tiende mayormente a precisar y revelar cuestiones fundamentales para abordar de manera provechosa el tema de las competencias, ofrece aproximaciones conceptuales del término, más no dedican su estudio en definir tipos cerrados de competencias; en consecuencia, en el análisis de estos autores no existen clasificaciones divisorias cerradas o absolutas como tal, sino más bien, ofrecen clasificaciones opcionales a los posibles rasgos característicos que pueden hacer que una competencia adquiera otras denominaciones, según los contextos en los que se encuentre ubicada.

Este apartado lo dedicaremos a hablar sobre ésta última cuestión: clasificaciones opcionales a las competencias; situación que es propia de los académicos e investigadores.

En palabras de Ángel Díaz Barriga,

“no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinente.”<sup>99</sup>

Existen clasificaciones de competencias en las que aún siendo similares reciben nombres diferentes. Igualmente algunas competencias son agrupadas de manera diferente, sin embargo, es importante retomar lo que Allál argumenta: “Las competencias no se contraponen, el alumno organiza sus saberes en un sistema funcional (...) corresponde a un *continuum* constituido por diversos niveles de complejidad y eficacia, y no a un nivel de excelencia alcanzado o no”<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 20.

<sup>100</sup> ALLÁL Linda. “Adquisición y Evaluación...” op. cit. p. 36

Partiendo de lo que Allál sostiene se puede decir que no existe una clara diferenciación o segmentación, como tal de competencias, es decir, resulta difícil definir el inicio y el término de una competencia respecto de otra.

Ella y otros investigadores que hemos venido trabajando en el apartado anterior, comparten la idea de que muy difícilmente se puede llegar a clasificaciones de competencias bien determinadas; empero, tras un esfuerzo por entender los contextos en los que puede aparecer la noción competencia, ofrecen una organización u ordenamientos a ésta, de tal manera que se logren pautas de esclarecimiento ante la ambigua pluralidad de competencias existente.

A continuación presentamos algunas de las clasificaciones que académicos e investigadores han logrado concretar.

- Ángel Díaz Barriga quien sostiene que el tema de las competencias es muy reciente, afirma que existen elementos en dicha temática que se repiten en otras concepciones, lo que “dificulta tanto la denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayudan a su definición”<sup>101</sup>

De esta forma, el autor elabora un primer ordenamiento de las competencias, que parte de la observación sobre las diversas formas en las que algunos autores conciben las competencias en el ámbito educativo, colocando especial énfasis en aspectos curriculares. Así el autor ofrece el siguiente *ordenamiento de la problemática de las competencias*.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> DÍAZ BARRIGA, Ángel. “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 20.

<sup>102</sup> Ídem. p. 21

#### Cuadro. 4 Ordenamiento de la problemática de las competencias.

<p><b>Genéricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia)</li><li>• Académicas (competencia comunicativa, lectora)</li></ul> <p><b>Desde el currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Disciplinarias (competencia anatómica)</li><li>• Transversales (competencia clínica)</li></ul> <p><b>Desde la formación profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Complejas o profesionales (integradoras)</li><li>• Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos)</li><li>• Sub-competencias o competencias genéricas (usar un <i>software</i>, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional)</li></ul> <p><b>Desde el desempeño profesional</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Competencias básicas: la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada</li><li>• Competencias iniciales: la transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional)</li><li>• Competencias avanzadas: las que se pueden mostrar después de cinco años de práctica independiente.</li></ul>
---

Fuente: Díaz Barriga Ángel. 2006. p. 21.

**Genéricas.** Las competencias genéricas según este autor, han sido ubicadas dentro de la educación básica, en donde se alberga la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: para la vida social y personal y genéricas académicas.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas que permiten a un individuo desenvolverse en su contexto social y que le facilitarán lograr un buen desempeño ciudadano. Ejemplos de ellas son: competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, asimismo, personales como la honradez, entusiasmo, autoestima, etc.

En cuanto a las competencias genéricas académicas son aquellas que la educación básica se encarga de formar; elementos para la vida diaria, éstas son la lectura, la escritura, las nociones matemáticas, etc.

Ángel Díaz Barriga ubica en estas competencias denominadas genéricas un problema en su manejo, y es que tanto las competencias genéricas para la vida social y personal, así como las genéricas

académicas, corresponden a procesos que nunca concluyen, (agregaríamos que desbordan el espacio escolar y lo académico institucional), ambos procesos irán evolucionando conforme la vida de una persona en proceso formativo vaya avanzando; así, la habilidad lectora de un individuo que se aprende en los primeros años de vida escolar será permanente a lo largo no sólo de la formación escolar sino a lo largo de su vida, en donde irá adquiriendo cada vez más niveles altos de complejidad.

Lo anterior significa, sostiene el autor, “que en ningún momento se puede afirmar “esta competencia ya se logró”, en el fondo cada una de las actividades que se realizan en un grado escolar de la educación básica contribuye a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en la realidad ocurre en toda la existencia humana.”<sup>103</sup>

De lo anterior, encontramos puntos e identificación con este autor en relación a nuestra idea que ya se mencionaba, de entender la competencia como un elemento característico en su condición de individuo o de una persona y que es susceptible de ser desarrollada a su máxima capacidad; que se convierte en un rasgo indisociable en el devenir de los seres humanos a través del cual irá adquiriendo distintos matices y connotaciones según los requerimientos en los escenarios y contextos en los que un individuo irá transitando a lo largo de su vida.

De esta forma la adquisición de la competencia la concebimos como un proceso gradual, continuo y en ningún momento acabado o terminado.

**Desde el currículo.** En este rubro, se conciben dos tipos de competencia: *las disciplinares* y *las transversales*. Las primeras, son necesarias para desarrollar un pensamiento vinculado a una disciplina (matemática, sociología, historia, etc.) y que no se limita a la mera retención de conocimientos, si bien parte de una información y revisión de ellos con el propósito de ser empleados en problemas específicos.

Las competencias transversales contemplan la conjunción de saberes y habilidades que proceden no sólo de los conocimientos de una disciplina, sino de diversos campos de conocimientos que no

---

<sup>103</sup> Ídem. p. 22-23.

pueden ser fragmentados sino articulados, donde se “integran los aprendizajes de todas las disciplinas que forman un plan de estudio.”<sup>104</sup>

**Desde la formación profesional.** Según este autor, las competencias complejas o profesionales (integradoras) son aquellas en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido, es decir, aquellas que definen la formación profesional desde una perspectiva global, lo que se va a hacer, cómo se va a hacer y la capacidad de mostrar un cierto conocimiento.

Por su parte, las competencias derivadas se originan a partir de las competencias integradoras, las cuales se desprenden en otras para determinar la formación profesional y se consideran como aspectos complementarios e independientes que se pueden utilizar en otros campos.

En cuanto a las sub-competencias o competencias genéricas en este rubro, posibilitan ubicar la transversalidad interior en cada disciplina y se constituyen como elementos indispensables y comunes en toda actividad o ejercicio profesional, traduciéndose en aquellas generales de la formación profesional.

**Desde el desempeño profesional.** Las competencias básicas forman parte de la formación profesional que son objeto de formación y a su vez determinan los mecanismos y etapas en las cuales ocurrirá ésta.

En cuanto a las competencias iniciales son aquellas que puede mostrar el egresado en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y constituyen una primera etapa de la vida profesional.

Con base en esos primeros cinco años de ejercicio profesional, el egresado puede mostrar que posee competencias avanzadas tras un conocimiento experto que le permita desempeñarse con eficiencia en contextos laborales.

Conforme a lo que logramos comprender de los planteamientos del autor Ángel Díaz Barriga, podemos observar cómo la competencia es entendida a través de un proceso secuencial, gradual y complejo, y que la formación que incorpora el enfoque de competencias posiblemente puede

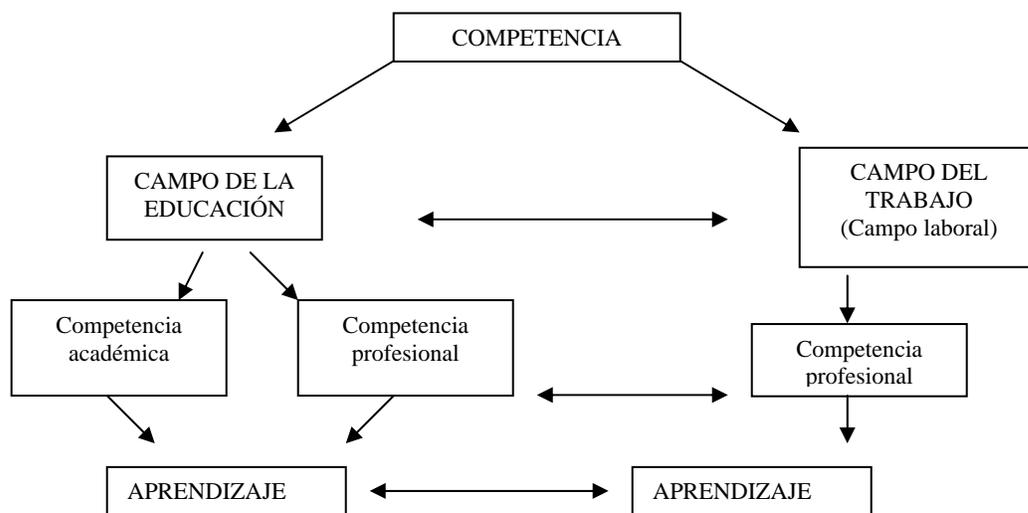
---

<sup>104</sup> Ídem. p. 26

llevarnos a lograr desempeños ideales en el trabajo, más ésta situación no se convierte en la primera y última causa a la que se destina.

- Mario Díaz Villa desde su aportación teórica de la recontextualización de los conceptos, en la que sostiene que la noción competencia ha sido exportada del campo de la economía al campo de la educación, sostiene que se pueden detectar algunas competencias correspondientes a ambos campos. Al mismo tiempo revela que, “la relación sistemática entre educación y trabajo plantea una serie de tensiones en relación con las competencias que se desarrollan en la educación y las que se demandan en los escenarios laborales.”<sup>105</sup>

Lo anterior es en razón, según el autor, de que la competencia laboral se define desde los escenarios y contextos propios del trabajo y la competencia profesional se define desde el campo de la educación. Así lo expresa el autor en el siguiente esquema:



FUENTE: Mario Díaz Villa

De esta manera augura que, en el campo del trabajo o campo laboral existe una competencia denominada profesional, sin embargo, para el caso de este campo, la competencia profesional se

<sup>105</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio...” op. cit. p. 45

asume como una “capacidad que sólo se puede desplegar en situaciones concretas (problemáticas o no) de trabajo, a las cuales subyacen reglas, procedimientos, instrumentos y consecuencias.”<sup>106</sup> Aquí la competencia responde principalmente a requerimientos laborales y a favor de la organización del trabajo.

En contraste, la competencia académica y profesional vistas desde el campo de la educación, ocurren o se logran mediante situaciones que tienden a ser imaginarias, mediadas por el contexto institucional y son evaluadas en términos educativos. Añade el autor: “lo que la educación reproduce son principios, hechos y operaciones, que se expresan en términos de contenidos, los cuales tienen siempre un fundamento académico.”<sup>107</sup>

Como podemos ver, el concepto competencia se encuentra metafóricamente a la mitad de la cuerda que es estirada, por una parte, por el campo del trabajo y por la otra, por el campo de la educación, en los dos casos otorgando significados diferentes que distan mucho de ser compatibles, en lo inmediato.

En este “estiramiento” se albergan intereses correlativos a las expectativas que cada campo posee, sin embargo, la competencia en el campo laboral es entendida como aquella que propiciará los resultados que se esperan en la nueva organización del trabajo, así como en la competitividad económica mundial, y en este sentido aquí la competencia es saturada, sofocada y atiborrada de fines y propósitos de una manera recelada.

Otra forma de observar las denominaciones que la noción competencia puede adquirir, es presentada por este mismo autor Mario Díaz Villa y la investigadora Luz María Nieto Caraveo<sup>108</sup>, quienes de manera conjunta elaboran un trabajo titulado “Estrategia de ampliación y diversificación de la oferta educativa”, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, el cual se constituye como un manual<sup>109</sup> para la formulación de propuestas curriculares y planes de gestión para la nueva oferta educativa de esta universidad, incorporando el enfoque de competencias.

---

<sup>106</sup> Ídem. p. 46

<sup>107</sup> Ídem. p. 46

<sup>108</sup> Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

<sup>109</sup> Aunque dicho manual no es receta, sostienen los propios autores.

Dentro de los apartados que consta el documento, se especifican las competencias que el egresado adquirirá, así se establecen tres tipos de competencias:

a) competencias profesionales o transversales:

Estas competencias son definidas por los autores como aquellas que caracterizan al desempeño profesional en sí mismo, independientemente del campo de conocimiento o sector profesional del cual se trate.

b) Competencias profesionales obligatorias (generales para la profesión):

Las cuales corresponden a las indispensables que caracterizan a todo un sector profesional, a las que el proyecto Tuning-AL denominó competencias específicas.

Por último las, c) competencias optativas o adicionales:

Son las competencias, según los autores, que caracterizan a determinadas funciones o aspectos particulares de una profesión.

De la misma manera, en la elaboración del documento se propuso distinguir las nociones de competencia profesional, competencias profesionales y competencias laborales. Con el objeto de analizar los alcances y limitaciones de cada una de estas competencias en la formación universitaria profesional. Los autores conceptuaron tales competencias de la siguiente manera:

#### **Cuadro 5. Competencias que adquirirá un egresado**

- Competencia profesional: es el conjunto complejo y dinámico de atributos que caracterizan a un profesionista en pleno ejercicio, que le permiten actuar con autonomía en una amplia variedad de situaciones propias de su campo, a través de la percepción, anticipación, prevención y solución de problemas, así como de la puesta en marcha de soluciones contingentes y no rutinarias. En general se admite que este nivel de competencia profesional se adquiere a los cuatro o cinco años de haber egresado de los estudios profesionales.
- Competencias profesionales: son rasgos genéricos que contribuyen a la configuración de la competencia profesional, y que se organizan en función de determinadas funciones y/o problemas sistematizables que atienden los profesionistas en ejercicio, a través de desempeños demostrables en determinados contextos de aplicación.
- Competencias laborales: en la postura de los autores, éstas son rasgos específicos, identificables y previsible, de funciones desarrolladas actualmente en el campo laboral, tanto para los profesionales como para otros oficios y otras ocupaciones.

Fuente: Mario Díaz Villa, Luz María Nieto Caraveo.

Como podemos observar, estas denominaciones de la noción competencia pertenecen más al plano académico-formativo; que promueven el optimizar las facultades de un individuo y no pretender ser encaminadas a favorecer el mundo del trabajo y la economía.

- La investigadora Bertha Orozco Fuentes, especialista en el tema de las competencias en el ámbito de la formación profesional universitaria, plantea dentro de sus publicaciones la idea de que actualmente se está generando un desplazamiento en términos conceptuales que va, de la concepción tradicional de formación profesional universitaria, a la nueva concepción de formación en competencias.

De acuerdo con la investigadora, dicho desplazamiento conceptual no es causal ni fortuito, sino que responde al hecho de que “en este fin de siglo se está gestando un cambio de concepción con respecto al conocimiento y al saber en las condiciones actuales de los países en vías de desarrollo.”<sup>110</sup> En este rumbo se dirigen las aportaciones de Bertha Orozco Fuentes, tras un estudio cuidadoso y minucioso expresa la diferenciación entre la concepción tradicional de la formación profesional y la actual concepción de formación de competencias. Más adelante en el capítulo V retomaremos con mayor profundización las aportaciones de la investigadora Orozco Fuentes por tratarse de una autora con aportaciones representativas y valiosas para este trabajo.

De esta manera, en su documento titulado “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria”, logramos identificar algunas otras denominaciones de la noción competencia, aunque si bien es cierto, la intención de esta autora no es presentar en su documento clasificaciones de competencias, más bien es una interpretación nuestra y las presentamos en el siguiente cuadro:

---

<sup>110</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p. 109.

**Cuadro. 6 De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria.**

- Competencias sociales; “habilitan al sujeto para situarse en la pragmática de la vida y la cultura”<sup>111</sup>
- Competencias axiológicas; según esta autora, necesarias para distinguir una relación entre lo necesario, lo justo y lo verósimil, etc.
- Competencias lingüísticas; “permiten hacer uso de los nuevos medios de comunicación, y al mismo tiempo (...) que lleven a plantear interrogantes en el marco de la propia cultura.”<sup>112</sup>

Fuente: Bertha Orozco Fuentes.

Todas estas competencias las plantea la autora desde el ámbito de la formación profesional, situando a ésta en un debate ante la amenaza de un desplazamiento por la concepción de formación en competencias.

- El académico René Pedroza Flores<sup>113</sup> lleva a cabo un estudio comparativo entre universidades públicas estatales de México, cuyo propósito es mirar las convergencias y divergencias<sup>114</sup> que existen entre éstas, en el marco del proceso de reforma universitaria.

Así, dentro de su documento<sup>115</sup> establece ciertas dimensiones de las competencias profesionales vistas como uno de los ejes sustantivos de los cambios en el currículum dentro de los procesos de reforma; y en dichas dimensiones destaca los siguientes tipos:

---

<sup>111</sup> Ídem. p. 119-120

<sup>112</sup> Ídem. p. 132.

<sup>113</sup> Investigador del Centro de Estudios de la Universidad Autónoma del Estado de México.

<sup>114</sup> Como convergencias identifica el autor las siguientes a) existe una amplia coincidencia en los documentos con respecto a los apartados de diagnóstico, tendencia y flexibilidad, aspectos donde permea el discurso gubernamental de la orientación de los cambios, b) se da cuenta de un proceso de gubernamentalización de la ES, que responde a la orientación económica neoliberal de apertura, c) se consolida un modelo abierto de educación superior, cuya convergencia sustantiva es el argumento que orienta a la reforma, d) no existe variación en las razones y en la forma de definir el rumbo futuro de las universidades públicas estatales.

Y como divergencias sostiene el autor: a) el modelo universidad flexible se adoptó al modelo existente en cada una de las universidades; no importó si era napoleónico o departamental y se instrumentó bajo las mismas recomendaciones, b) las relaciones de poder ha configurado la manera de aplicar la estrategia del cambio, c) la preparación de los actores para el cambio puede estar diseñada bajo premisas sólidamente discutidas o puede darse bajo la improvisación (aprender sobre la marcha), d) existe una variación en los recursos económicos destinados para la reforma.

1. Competencias básicas. Adquisición de lenguajes cognitivos comunes.
2. Competencias disciplinares. Adquisición de las estructuras de la disciplina
3. Competencias especializadas. Propias para el desempeño en campos de trabajo particulares.
4. Competencias sociales. Son las referidas a la realización de la vida en una sociedad democrática.

Por otra parte, este mismo autor, tras un esfuerzo por concretar una conceptualización de la denominación competencias profesionales sostiene que ésta debe comprender como mínimo una concepción, características y elementos. De tal forma, ofrece lo siguiente:

- “• Conceptualización: Son atributos, rasgos, cualidades, conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes.
- Características. Están ligadas al mundo laboral, mediadas por la dimensión cognitiva y valoral.
- Elementos. Los elementos son integrales, globales o amplios, y comprenden el proceso de formación, de tal forma que van desde los mecanismos de aprendizaje hasta la evaluación del rendimiento de los estudiantes, pasando por la estructuración y definición de los contenidos con base en la experiencia laboral y la recuperación de lo conceptual.”<sup>116</sup>

Logramos percibir en este autor que si bien hace mención el atender a la experiencia laboral en su conceptualización de competencias profesionales no se dirige encauzada y limitadamente a servir a las exigencias del mercado laboral.

Con este autor damos por concluido este apartado, los autores que aquí mostramos representan una pequeña parte de la producción que este tipo de actores –académicos e investigadores- publican, y que desde nuestra perspectiva nos han ofrecido una óptica nueva y distinta de mirar las denominaciones que la noción competencia puede presentar.

Al mismo tiempo reconocemos que quizá con toda seguridad se nos están escapando algunos otros teóricos igual o más importantes; sin embargo, también creemos firmemente que estos autores que

---

<sup>115</sup> PEDROZA FLORES, René. “El proceso de reforma universitaria en México: convergencias y divergencias en las universidades públicas estatales”. En: PEDROZA FLORES, René. (comp.) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. UAEM. Ediciones Pomares. México. 2006. 87-109.

<sup>116</sup> Ídem. p. 99-100.

mostramos representan una voz diferente y distinta con argumentos conceptuales que nos ayudan a no perdernos en el tema..

De esta manera, las concepciones y distintas denominaciones de competencia que presentamos a partir de los autores, nos permitieron entender dos cuestiones fundamentales.

La primera es que, el concepto competencia si bien puede adquirir más de una denominación, ello no justifica que exista una multiplicidad de tipos de competencias como lo mostraron los organismos internacionales, quienes a un desempeño por más banal que éste sea, le conceden la connotación competencia, convirtiendo a este tema en una temática ambigua, confusa, y poco clara.

La segunda cuestión que logramos percibir es que gran parte de las denominaciones de la noción competencia concebidas por académicos e investigadores corresponden y se apegan al plano académico-formativo, lo que nos permite ver que la competencia es vista como aquella que se espera desarrollen los individuos durante y al egresar de un proceso formativo profesional, y no como aquella, a través de la cual se asegure el crecimiento económico sostenible de las comunidades y países a favor de una inserción a la economía global.

En este sentido, sostenemos que los académicos e investigadores, al evitar caer en tipologías sencillas de competencias, buscan recuperar el sentido y valor de la educación, de lo académico y de lo pedagógico en los procesos formativos, y desde luego la importancia de la formación de espíritus de las personas.

### **3.3 Enfoques y escuelas sobre las competencias**

El Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEC), -organismo español- plantea que la noción competencias ha sido concebida a partir de diferentes posturas y enfoques conceptuales en el ámbito educativo; dentro de los cuales, bien pueden aparecer significados distintos y hasta contrapuestos en relación al concepto de aprendizaje y la organización de los saberes, elementos que de manera implícita lleva la noción competencia.

Tales enfoques conceptuales de las competencias corresponden a tres tipos de corrientes o escuelas, algunas de las cuales han presentado, a lo largo de la historia reciente, gran impacto y auge en el campo educativo; éstas son: la escuela conductista, la constructivista y la funcionalista.

Ahora bien, cada una de estas escuelas ofrecen conceptualizaciones distintas de competencias, según sus características, rasgos y preceptos que las constituyen y las diferencian como corrientes conceptuales.

A continuación mostraremos las concepciones que cada una de estas escuelas han elaborado en relación a la noción competencia.

### **3.3.1 Escuela conductista**

Dentro de las características y metodología que emplea el análisis conductista, se busca identificar a través de la investigación educativa, según el CIDEC, atributos de los trabajadores que se han desempeñado de manera exitosa. En este sentido, el desempeño efectivo se constituye como el elemento central en la conceptualización de competencia que esta escuela presenta.

Así, la competencia es definida por el conductismo como, “las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal como el desempeño efectivo o superior en el puesto laboral.”<sup>117</sup>

A partir de este planteamiento, es posible entender que, evidentemente, tanto el aprendizaje como los saberes se establecen en función de los resultados efectivos que se espera un individuo ofrezca, ya sea en un espacio formativo, o de preferencia en los ámbitos laborales.

Aquí, cabe mencionar que desde la óptica del conductismo, la noción competencia aparece reducida y limitada a sólo criterios de efectividad, y todo aquello que sea producido sin éxito no tiene cabida en el concepto competencia. En otras palabras, para la escuela conductista la competencia es sinónimo de eficiencia.

---

<sup>117</sup> CIDEC. *Competencias Profesionales: Enfoques... op. cit.* p. 21.

En cuanto al impacto que la concepción de competencia puede representar al sistema educativo/formativo, argumenta el CIDEC, el proceso educacional buscará “el desarrollo de la competencia.”<sup>118</sup>

Sin embargo, en dicha búsqueda o promoción del desarrollo de la competencia se vislumbra una tendencia hacia fines materialistas, prácticos y eficientes, sin miras a una formación espiritual de los individuos.

En tal sentido, la competencia es presentada como el medio, a través del cual, una persona podrá alcanzar niveles altos de eficiencia y excelencia en su desempeño, lo que al mismo tiempo le conceda una movilidad profesional o laboral en el mercado ocupacional.

Sin duda, la escuela conductista representa una visión determinista y limitada de la noción competencia en el campo de la educación; una postura alienada a los intereses de la mundialización económica y productiva.

### **3.3.2 Escuela constructivista**

Para el CIDEC, el modelo constructivista determina las competencias por procesos de aprendizaje ante disfunciones, e incluye a la población menos competente. En este sentido, la identificación de las competencias se basa en señalar y analizar las disfunciones propias de cada organización o determinado proceso.

Así, dentro del enfoque del constructivismo, la conceptualización de competencia se obtiene “al final del proceso, a partir de los resultados del aprendizaje,”<sup>119</sup> en tanto se da un lugar importante a las situaciones y condiciones contextuales que inciden en todo proceso de aprendizaje.

El diseño de los sistemas formativos bajo esta escuela, recupera la participación de todos los actores, en los cuales, la formación individual se encuadra dentro de una formación colectiva. Más

---

<sup>118</sup> Ídem. p. 21

<sup>119</sup> Ídem. p. 22

específicamente, la estrategia que el constructivismo plantea para los sistemas educativo/formativos, es la alternancia y/o combinación de formación teórica con formación práctica.

Desde una mirada pedagógica, consideramos que la teoría de la escuela constructivista en relación al tema de las competencias constituye una concepción holista, que integra y es integral, en razón de que por un lado, integra factores que influyen en todo proceso formativo y de aprendizaje, y al mismo tiempo es integral en tanto que con ello recupera y da cabida a elementos académicos y pedagógicos para la elaboración de su análisis.

Sin embargo, por otra parte, destacamos igualmente de esta escuela un punto negativo en su idea de alternar teoría y práctica, pues con ello se evidencia una división del conocimiento al entender por alternancia, distribución por turnos, es decir, en un momento del proceso formativo favorece a la teoría y en otro diferente a éste, favorece a la práctica sin que exista entre ambas una combinación o articulación.

### **3.3.3 Escuela Funcional**

Por su parte, el modelo funcional analiza las diferentes relaciones que existen en las empresas, entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, comparando unas con otras. La finalidad de este modelo es hallar aquellos elementos de habilidades y conocimientos relevantes para la obtención de un resultado o la solución de un problema.

Según el CIDEA, para esta escuela, cuánto más diversas sean las circunstancias que pueden evidenciar las habilidades y conocimientos requeridos en los trabajadores, los resultados del análisis proporcionarán un mayor conocimiento de la función que se espera obtener. Sumado a ello, la escuela funcional sólo describe productos y no procesos; mostrando así, que lo importante son los resultados, más no cómo se logran dichos resultados.

En lo que respecta la concepción de competencia de esta escuela al sistema educativo/formativo, el funcionalismo postula que éste debe estar orientado al rendimiento real en situaciones de trabajo.

A partir de estos planteamientos que establece la escuela funcional, es fácil percibir una tendencia y perspectiva orientada al mundo de la economía y demandas del trabajo, lo que nos permite augurar

sin temor a equivocaciones que, las concepciones emitidas por parte de los organismos internacionales se apegan a las formulaciones que presenta la escuela funcional.

Pretender establecer una conexión entre los procesos formativos y los principios del funcionalismo sería subordinar la educación a los intereses del trabajo, con el carácter reduccionista que ello implica.

En nuestra perspectiva pedagógica, la escuela funcional no constituye elementos significativos y trascendentales para el tema de las competencias en educación, sino más bien orientaciones que subestiman el valor de la formación y la educación.

Finalmente, de las tres escuelas mencionadas podemos concluir algo de lo que mencionábamos ya al inicio de este apartado, pues observamos que en ellas subyacen significados distintos e incluso contrapuestos en relación al concepto de aprendizaje y a la noción de competencia, en tanto ambos están en función de perspectiva que la corriente teórica posea, de los procesos económicos y laborales como de los formativos, en los que muchas veces, éstos últimos aparecen supeditados a los influjos de los procesos económicos y productivos.

## CAPÍTULO IV

### VOCES CONTRASTANTES EN LOS DISCURSOS DE LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL (FP).

En este capítulo ofreceremos un estudio de lo que la introducción e incorporación del enfoque de competencias en educación está implicando en el ser y hacer de la formación profesional; lo que pone de manifiesto la existencia de tensiones en la relación economía-sociedad-universidad, y sobre ésta última, aquellas implicaciones académicas y pedagógicas que llevan a modificar sus estructuras tradicionales.

De igual forma, se establecerá la distinción de fuentes, entre la voz de los organismos internacionales y la voz de investigadores y académicos, prevaleciendo en ellos intereses y expectativas distintas de mirar y concebir los procesos de la formación profesional ante la incorporación del discursos de las competencias.

Al respecto, veremos que desde la perspectiva de los organismos internacionales, la introducción del enfoque de competencias a la FP, es definida como “Formación basada en competencias”.

En cuanto a los académicos e investigadores de universidades su concepción se define como “Formación para el desarrollo de competencias”.

#### **4.1 El status de la formación profesional en el nuevo siglo**

En los albores de grandes transformaciones mundiales a consecuencia de la globalización y mundialización de los mercados económicos, la actual sociedad del conocimiento reclama cada vez con mayor insistencia a las universidades e instituciones de educación superior profesionales competitivos y eficientes.

Esta idea de proclamar una contribución eficiente a las universidades y de más instituciones de enseñanza superior, se sitúa en el marco de “un nuevo contexto marcado por las contrastantes diferencias y brechas políticas, sociales, culturales, tecnológicas, educativas, etc. Contexto en el cual

se busca tejer una red inédita de equivalencias educativas en cuanto al dominio de conocimientos y a sus formas de transmisión, circulación y uso de saberes.”<sup>120</sup>

Desde este punto de vista, ante la creciente importancia que se brinda al conocimiento tanto científico, técnico y tecnológico se espera que las instituciones de educación superior respondan con propuestas de formación pertinentes para la situación de cualquier país y para su desarrollo del mismo, esto en cuanto a que además de atribuirle a la educación superior el desarrollo integral de las personas, se le reconoce un papel estratégico en relación con las posibilidades de crecimiento de la economía.

En este sentido, se hace cada vez más pronunciado en la educación superior el pasar del enfoque de planes de estudio tradicionales orientados a la mera transmisión y adquisición de cuerpos de conocimiento codificado y a la evaluación del mismo, a un enfoque que integre teoría y práctica y en ésta última la evaluación de los desempeños mostrados, con el propósito de hacer verosímil el poner en práctica los conocimientos.

En tanto, la universidad no puede ni debe permanecer inerte ante esta nueva era de revoluciones científicas y tecnológicas, en las que el conocimiento cobra una importancia sin igual a lo largo de la historia de la humanidad, al tiempo que surgen nuevas modalidades de ser producido.

#### **4.1.1 Nuevos modos de producir conocimiento**

Michael Gibbons, investigador comisionado por la UNESCO, en su documento *La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* postula la existencia de una nueva modalidad de producción de conocimiento “un conjunto nuevo y distinto de prácticas cognitivas y sociales,”<sup>121</sup> que son diferentes y al mismo tiempo están desplazando el modelo que ha constituido y caracterizado la tarea de las universidades desde su aparición; la Estructura Disciplinaria.

---

<sup>120</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p. 107.

<sup>121</sup> GIBBONS, Michael. *La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento de trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. París. 1998. p. 6

Esta modalidad que ha regido la labor de las universidades desde su creación, se le concibe como el nexo básico entre la enseñanza y la investigación, las cuales deben ir juntas en las universidades y a su vez determinaran las ideas, técnicas y métodos esenciales de enseñar a los estudiantes.

Así, “la estructura de las disciplinas define lo que cuenta como “buena ciencia” y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos”<sup>122</sup>

Aquí los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por los intereses básicamente académicos de cierta comunidad específica.

Por su parte, el surgimiento de la nueva modalidad de producción de conocimiento difiere de la modalidad anterior en cuanto a que el conocimiento se va a producir en un contexto de aplicación; en este sentido, dicha modalidad no se refiere a una disciplina como la anterior sino que es transdisciplinaria.

A diferencia de la otra modalidad caracterizada por una relativa homogeneidad y jerarquización esta nueva se caracteriza por su heterogeneidad, por una jerarquía más plana y por tener mayor responsabilidad social al ser reflexiva. Sin embargo, aunque esta nueva modalidad parece tener gran trascendencia para un uso útil y práctico de ella a los procesos de modernización actuales, habría que ver hacia qué fines se dirige su utilidad, ¿acaso a los intereses de un mundo globalizado económicamente que responde a políticas neoliberales?, y en los que además se intenta supeditar tanto la formación profesional como la educación en general o estos intereses?.

Bajo los supuestos de esta naciente modalidad de producción de conocimiento, a éste se le atribuye la finalidad de “ser útil a alguien, sea en la industria o en el gobierno o en la sociedad en general.”<sup>123</sup>

Retomando a un teórico de la posmodernidad: Lyotard sostiene una hipótesis en la que pone de manifiesto el status del conocimiento dentro de las nuevas sociedades del conocimiento, en la cual

---

<sup>122</sup> Ídem. p. 5

<sup>123</sup> Ídem. p. 6

establece que “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción.”<sup>124</sup>

Como podemos observar el nuevo valor que se asigna al conocimiento conlleva un interés útil y material, determinado por los nuevos esquemas organizacionales del trabajo y la economía, volcando su sentido académico y científico para convertirse en una herramienta alterna de la economía mundializada y así lograr sus propósitos en el afán de alcanzar niveles de eficiencia, eficacia y productividad no sólo en los mercados, sino también en los sistemas formativos. En este sentido hay una fuerza externa proveniente de la economía y el trabajo que tensa los enfoques académicos, pedagógicos y administrativos de los sistemas educativos.

Esta creciente importancia que se asigna actualmente al conocimiento tiene consecuencias que cobran significados particulares para el caso de las universidades. Por su parte “las políticas educativas universitarias buscan formar profesionales en un nuevo *hábitus*, el de pensar, trabajar y decidir en equipo para resolver problemas con un máximo de ejecución eficiente dejando atrás la concepción de práctica liberal, individual y material”<sup>125</sup>

Existen agentes o actores sociales que desde una perspectiva economicista y materialista exigen a la universidad responda a la producción y el mercado a través de una vinculación cada vez más estrecha entre educación-trabajo.

En esta idea, se reclama que la universidad se transforme, que deje de lado su labor tradicional de formar profesionistas en disciplinas para abrir sus puertas no sólo a jóvenes como comúnmente ocurre, sino también a adultos que ya insertos en el mercado laboral puedan retornar a la universidad y adquirir los nuevos conocimientos.

Sin embargo, no hay que perder de vista que, sin caer en un idealismo romántico, es necesario retomar el sentido humanista y formación del espíritu de la universidad; es decir no subordinar la formación profesional solamente a los requerimientos y necesidades del sector productivo.

---

<sup>124</sup> LYOTARD, Jean-François. *La condición posmoderna. Informe sobre el saber* (Mariano Antolín Rato, trad.), México, Red Editorial Iberoamericana. 1990. p. 16. Citado por OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p. 109.

<sup>125</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p. 107.

Así, la educación superior, en cada uno de sus niveles, debe preocuparse por la formación de las personas. Tal como sostiene Juan Carlos Tedesco en “El nuevo pacto educativo:”

“la finalidad de la educación no consiste sólo en formar trabajadores, sino también en formar ciudadanos con capacidades tales como el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos de consecuencias, la capacidad de adaptarse a condiciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo”<sup>126</sup>.

Se constituye entonces un reto actual para la formación profesional universitaria, el de formar individuos en saberes que conlleven a un uso práctico de los mismos, en la solución de problemas en situaciones específicas, empero, se pretende que ello no signifique subordinar la formación de los individuos a los intereses meramente utilitaristas del trabajo y la economía global.

Esta tarea que se adjudica actualmente a la formación profesional producirá cambios y modificaciones con implicaciones académicas, pedagógicas y administrativas, las cuales darán origen a nuevas concepciones, -a partir de diversas perspectivas-, de entender los procesos y objetivos de la formación profesional en este nuevo siglo.

#### **4.1.2 Nuevas implicaciones pedagógicas y académicas en los enfoques de la formación profesional**

Siguiendo el hilo del apartado anterior, se evidencia una serie de cambios sustanciales en las formas de producir, concebir y usar el conocimiento; lo que traerá consigo modificaciones en los distintos aspectos en el ser y hacer de la formación profesional.

---

<sup>126</sup> Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(OEI). “*Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*”. Documento de Discusión. Bogotá, 21 de agosto de 2007. p. 4

Una de esas modificaciones, lleva a fundar una reconceptualización de la tradicional formación universitaria, la cual presenta cambios encaminados a una concepción de formación incorporando la noción de competencias.

En la idea de esta reconceptualización la formación se concibe bajo la nueva relación entre el sujeto y el conocimiento en la era de las nuevas tecnologías, argumenta Lyotard:

Se puede, por consiguiente, esperar una potente exteriorización del saber con respecto al “sabiente”, en cualquier punto en que éste se encuentre en el proceso de conocimiento. El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado.”<sup>127</sup>

Así, se observa que la tradicional concepción de la formación profesional – entendida como “el dominio del conocimiento científico en cada una de las áreas de conocimiento de las ciencias exactas y naturales o de las sociales, humanas y de la cultura para su aplicación material”<sup>128</sup>- ya no tiene cabida desde esta perspectiva de las nuevas tendencias “*performativas*”<sup>129</sup>.

Es en este panorama en el que se observa cómo el concepto de formación se sitúa en un estado de crisis, que está siendo trastocado por las reformas de las nuevas tendencias globales para ser concebida y entendida como un elemento que en su ser coadyuve a los fines de la dinámica de los procesos y nuevos requerimientos propios tanto de la lógica empresarial mundializada como de las políticas neoliberales.

---

<sup>127</sup> LYOTARD, Jean-François. p. 16. En: OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p. 117.

<sup>128</sup> Ídem. p. 110.

<sup>129</sup> Bertha Orozco emplea el término performatividad aludiendo a una ejecución con el grado óptimo y de máxima eficiencia. En: Ponencia: La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada. Febrero, 2008.

Bajo los criterios de alta eficiencia, productividad y competitividad, la formación tradicional hoy en día será traducida en una formación que garantice en los individuos las competencias necesarias y requeridas en el mercado ocupacional, es decir, una formación en competencias, como lo sostienen los organismos internacionales; pero bajo la distinción de fuentes que hemos venido realizando a lo largo de este trabajo de investigación, en la perspectiva de los académicos e investigadores quienes se oponen a concebir la formación profesional subordinada a los fines económicos, sostienen que puede hablarse de una formación no basada en competencias, sino de una formación para el desarrollo de competencias.

Por su parte, la concepción de competencias incorporada a la formación profesional presupone el formar a los individuos en distintos saberes, y hacer uso correcto de ellos para la solución de problemas en situaciones específicas no previstas, así como el redefinir constantemente sus conocimientos con el fin de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

Esto da origen a una característica nueva que se atribuye a la educación actual, al ser entendida como un proceso inacabable y permanente en la vida de todo sujeto; *la educación a lo largo de toda la vida*.

#### **4.1.3 La educación a lo largo de toda la vida**

La educación a lo largo de toda la vida se concibe al entender que la formación inicial es incompleta y de este modo significa la base de un “*saber aprender*” que debe activarse de manera constante y continua.

Actualmente “la educación a lo largo de toda la vida debe concebirse como una de las condiciones del desarrollo, entendido como capacidad de adaptación y autonomía y como medio para garantizar el aprovechamiento compartido de los conocimientos y la circulación de éstos a escala mundial.”<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> UNESCO. Informe Mundial. *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. París. 2005. p. 84

A esta noción de educación a lo largo de toda la vida se le atribuye a que debe corresponder a tres niveles íntimamente ligados entre sí; “*El desarrollo personal y cultural; el desarrollo social y el desarrollo profesional.*”<sup>131</sup>

Considerando lo anterior, y retomando los cuatro pilares de la educación –propuesta del Informe Delors que ya revisábamos en el capítulo 3- éstos deben estar presentes en todo el proceso formativo de una persona, desde luego de una manera equilibrada y no con tendencia o preferencia a cierto aprendizaje o determinado pilar. En este sentido, la formación no debe adquirirse de forma segmentada ni de manera de acumulación o suma de conocimientos, aprendizajes y saberes, sino que por el contrario, la formación debe significar una combinación e interrelación mutua entre ellos.

Considerando específicamente el *aprender a hacer* del Informe Delors, éste se relaciona íntimamente a la cuestión de la formación profesional, entendiendo así que el aprender a hacer no debe corresponder ya a la realización de una tarea –normalmente en el ámbito de la fabricación-específica y bien definida sin ningún grado de complejidad y además rutinaria; en cambio, la nueva concepción del “aprender a hacer” parte, que con base en una calificación propiamente adquirida de la formación profesional se combine con “el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos,”<sup>132</sup> es decir, desarrollar y poseer un conjunto de competencias con base en una formación integra y holista.

Así pues, adjudicar a la educación la nueva misión de formar personas en los aprendizajes: conocer, a ser, a vivir juntos y a hacer, y sobre éste último el desarrollo de competencias, es aquí donde cobra significado y se justifica entrar a escudriñar el debate teórico de las competencias en educación.

Hoy en día la noción de competencias introducidas a la formación<sup>133</sup> es analizada, observada, pensada y conceptualizada desde distintos actores y figuras, de los cuales, unos la conciben a partir de una perspectiva meramente economista, laboral, utilitarista, sólo para los fines del mercado de la nueva economía mundial, definiéndola como “*Formación basada en Normas de Competencia.*”

---

<sup>131</sup> Ídem. p. 84.

<sup>132</sup> DELORS, Jaques. *La educación encierra...* op. cit. p. 95

<sup>133</sup> Dicha noción de formación en competencias ha sido muy utilizada no sólo en los discursos de los diversos actores internacionales, regionales, locales, sociales, políticos y educativos; sino también se ha empleado ahora como un modelo educativo en la gran mayoría de las instituciones educativas en los distintos niveles.

En contraste, existen los que desde un enfoque crítico, analítico y un posicionamiento más reflexivo logran conceptualizar la concepción de una “Formación para el desarrollo de Competencias”.

A continuación exponemos cada una de estas perspectivas y enfoques que hoy en día conceptualizan la formación profesional a partir del enfoque de competencias.

#### **4.2 Formación basada en competencias: Visión de los organismos internacionales.**

En primera instancia precisaré lo que la formación en competencias enuncia desde una perspectiva más pegada a la economía y al mundo del trabajo, perspectiva definida como “*enfoque de competencia laboral*”, tesis postulada y trabajada básicamente por organismos, tales como la OIT, CINTERFOR, IBERFOP, CONOCER, entre otro, quienes parten su estudio desde la metodología del análisis funcional <sup>134</sup> como base para la elaboración de programas de formación y el establecimiento de las competencias que los sistemas formativos deben atender en su oferta educativa, de tal modo que ello signifique para la formación “una vía para la actualización y el acercamiento a las necesidades del ambiente empresarial.”<sup>135</sup>

Aquí la formación es entendida como “Formación para la empleabilidad”, y en este sentido conviene destacar la conceptualización de formación profesional dentro de éste ámbito.

La OIT define a la formación profesional como “las actividades que tienden a propinar la capacidad práctica, el saber y las actitudes necesarias para el trabajo en una ocupación o grupo de ocupaciones en cualquier rama de la actividad económica.”<sup>136</sup>

Si analizamos tal definición podemos observar cómo realmente la concepción tradicional de formación profesional se disipa ante la emergencia de una formación que pretende responder a las nuevas exigencias y retos que impone una economía mundializada. En efecto, tenemos que la tesis que Lyotard postula sobre el giro en la noción de formación ante la era de las tecnologías y la posmodernidad.

---

<sup>134</sup> El análisis funcional es una metodología que permite identificar competencias y elaborar programas de formación, su enfoque es el de identificar las grandes funciones que componen un puesto de trabajo y desagregar las tareas necesarias para ejecutar cada una de ellas.

<sup>135</sup> VARGAS, Fernando. et. al. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR. 2001. p. 69.

<sup>136</sup> Ídem. p. 71.

Es preponderantemente anunciada una vinculación directa de la formación con el contexto productivo desde esta perspectiva de enfoque de competencia laboral, bajo esta relación la formación es considerada como una herramienta fundamental para la innovación y por tanto se cree factible que ésta debe efectuarse dentro de las mismas empresas y escenarios propios del trabajo. De igual manera se prioriza en gran medida el logro de habilidades, capacidades y destrezas, es decir, se favorece el saber hacer en detrimento de la formación del espíritu del individuo, así como su valor crítico, reflexivo y analítico.

La formación así entendida se caracteriza por su flexibilidad en contenidos y estrategias, y por ser personalizada, en ambos casos pensando en una formación para la empleabilidad.

En términos generales, el planteamiento y desarrollo de la formación profesional se establece con la definición de objetivos por competencias determinados a partir del análisis funcional, dichas competencias deben además ser reconocidas en el mundo laboral.

Por tanto, lo que se pretende en esta formación es facilitar y promover una mejor respuesta a las necesidades de los empleos, y en esta idea la enseñanza estará centrada al aprender haciendo mediante la solución de problemas y la participación en equipos de trabajo cuyo impacto se espera sea reflejado en las empresas.

Así tenemos que la formación por competencias desde el enfoque de competencia laboral se define de la siguiente manera “proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes”<sup>137</sup>

Uno de los términos que adquiere gran relevancia aquí es el de formación a lo largo de la vida. Si bien es cierto, esta noción de la que ya habíamos referido en esta tesis, es trabajada por la UNESCO, sin embargo su conceptualización difiere en gran medida a la que el CINTERFOR sostiene, tal es así que por su parte la UNESCO define a la formación a lo largo de la vida recuperando la significación

---

<sup>137</sup> VARGAS, Fernando. et. al. *El enfoque de competencia...* op. cit. p. 115.

del conocimiento y la importancia de los individuos de poseerlo aceptando que la formación inicial es incompleta y de este modo debe permanecer activo el “saber aprender”, en contraste, para el CINTERFOR la formación a lo largo de la vida “se requiere por la necesidad de mantener la competitividad en un mundo de cambios vertiginosos, por la rápida obsolescencia de los conocimientos y la valorización de los saberes aplicados al trabajo.”<sup>138</sup> En cuya definición se observa claramente que la formación debe ser permanente para lograr un alto grado de competitividad no para el individuo como profesional o para el desarrollo del mismo sino para el trabajo.

La formación por competencias dentro de este enfoque, además de incitar a la permanente actualización del individuo en su formación dentro de un trabajo, promueve específicamente un tipo de competencias: las competencias genéricas, es decir las básicas o clave (como la comunicación, el trabajo en equipo, la iniciativa, la interpretación de información y la solución de problemas), de tal modo que ello facilite la empleabilidad en contextos de rápidos cambios y fortalezcan las capacidades de las personas y así mejoren su inserción laboral soslayando la obsolescencia.

Como se observa existe aquí la ausencia de las denominadas competencias específicas si atendemos por ejemplo al Proyecto Tuning, el cual ofrece este tipo de clasificación: las competencias genéricas y específicas. De acuerdo al Proyecto Tuning, las específicas corresponden a las que son propias de cada una de las áreas de conocimiento referidas a la especificidad propia de un campo de estudio, en tanto se deja ver que este tipo de formación por competencias que estos organismos proclaman carecen de una perspectiva de formación de la persona, filosófica educativa que lo único pretendido es una formación elemental y básica en términos de alcanzar la empleabilidad en un puesto de trabajo y las competencias primarias para permanecer en el, todo esto pensado en el bienestar de la empresa y en la economía de un país.

Por otra parte la formación y desarrollo de estas competencias genéricas avoca a un tipo de aprendizaje que se fundamenta en tres aspectos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.

---

<sup>138</sup> Íbidem, p. 116.

Al respecto, con estos tres aprendizajes y con base en lo que ya habíamos revisado hasta el momento, esta formación por competencias tiende más al saber hacer, mientras que el aprender a aprender o también llamado aprendizaje a lo largo de la vida se reduce a términos de competitividad permanente en el trabajo. Y por último el aprender a ser es más bien una utopía pues en ningún momento recuperan la particularidad y subjetividad del sujeto como persona.

En suma, la formación basada en competencias se orienta principalmente en garantizar en un individuo un buen desempeño en el trabajo, al tiempo que al desarrollo de competencias genéricas o clave para la empleabilidad. Esta importancia signada al conocimiento aplicado al trabajo hace que la formación quede subordinada tanto a la productividad y competitividad económicas.

Ahora bien, a continuación se mencionarán algunos paradigmas que tratan de orientar a la formación profesional por el enfoque de competencia laboral.

#### **4.2.1 Modelos teóricos de la formación profesional por el enfoque de competencia laboral**

Leonard Mertens -teórico perteneciente a la OIT- en su afán por conceptualizar y ofrecer un panorama del surgimiento de competencia laboral para el desarrollo de sistemas formativos, establece dos modelos en los que intenta elucidar esta vinculación competencia laboral y formación siendo: el modelo estructural y el modelo dinámico.

##### **4.2.1.1 Enfoque estructural**

En el modelo estructural, la relación entre los atributos de la persona y los resultados se entienden en un doble sentido, esto es, para que los atributos o el currículo conduzcan a un desempeño efectivo, los contenidos deben ser deducidos y extraídos de la estrategia global del negocio, de la trayectoria de innovación en tecnología y organización, así como en la gestión de recursos humanos y las relaciones laborales.

Así,

“la aplicación de la competencia es justamente esta capacidad de articulación de los atributos personales con los otros subsistemas que determinan el progreso de la empresa... la competencia laboral definida de esa manera es la capacidad demostrada por una persona para lograr un resultado, que puede o no convertirse en un avance efectivo”<sup>139</sup>

La repercusión de lo anterior en los sistemas formativos plantea no sólo una orientación de los currículos hacia una estructura basada en competencia, sino que los resultados demostrados por los alumnos correspondan a lo que en las organizaciones se entiende por desempeño efectivo. Esto significa incorporar en el diseño del currículo no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica coincida y corresponda con las necesidades consideradas estratégicas de la empresa.

Para fines de este modelo, se establece que los planteles de formación profesional deben partir de un diagnóstico actualizado del perfil competitivo y de la productividad de las empresas traducido en competencias que se incorporaran a los contenidos formativos. El objetivo es que el alumno sea capaz de identificar e interpretar la estrategia de competitividad y productividad en la empresa que espera trabajar.

#### **4.2.1.2 Enfoque Dinámico**

Este enfoque parte del contexto de la evolución del mercado en que se desenvuelven las organizaciones, enfatizando otros aspectos de la formación profesional ante las características del mundo de trabajo actual.

Dentro de este enfoque, la competencia contiene una dimensión de comparación, en el que la persona y la empresa son competentes no sólo por cumplir un desempeño mínimo aceptado, sino por tener la capacidad de destacarse en el medio laboral, gracias a la movilización y utilidad de las competencias únicas o claves que tiene a su disposición.

---

<sup>139</sup> MERTENS Leonard. “Aproximación conceptual y surgimiento de la competencia laboral.” En: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la formación profesional IBERFOP. Cumbre Iberoamericana. Madrid. 1998. pp. 13-30. p. 16.

En este sentido, los sistemas formativos basados bajo esta concepción de competencia, requieren hacer una lectura de la competencia integral, identificando los estándares de desempeño que la tendencia global está demandando. Asimismo, tendrán que hacer un análisis para que tanto el currículo y los cursos ofertados se sumen al desarrollo de esas competencias identificadas como claves en las organizaciones. En tanto que las empresas piden un estándar complejo, abierto, dinámico exigente y diferenciado, para la escuela tradicional el estándar es la relación entre contenidos predefinidos, horas y resultados.

La flexibilidad en el diseño del currículo para este enfoque radica en “establecer un conjunto de parámetros, suficientemente abiertos para que puedan adaptarse a las necesidades locales, y al mismo tiempo, cumplir con un requisito de acreditación.”<sup>140</sup>

Así, en el enfoque dinámico el énfasis se pone en las competencias claves de la organización que le permiten impulsar y orientar su aprendizaje hacia un desempeño que le hace destacar en el mercado, resultado de la innovación en producto y proceso.

Por otra parte el CONOCER plantea un modelo nuevo de formación profesional por el enfoque de competencia, enfoque que si bien es de y para el trabajo no niega la participación activa de los individuos, al cual se denomina constructivista.

#### **4.2.1.3 Enfoque constructivista<sup>141</sup>**

Este enfoque tiene como premisa básica la reflexión sobre el trabajo, lo cual, posibilita que, al mismo tiempo que se genera el proceso de aprendizaje / enseñanza, los capacitados puedan realizar transformaciones en el trabajo. En suma, se trata de enseñar a abordar el trabajo de tal manera que las personas puedan aprender de él, siendo conscientes.

Esta perspectiva plantea una noción de competencia y se define bajo los siguientes principios básicos: “estar centrada en el desempeño, incorporar condiciones bajo las cuales ese desempeño es

---

<sup>140</sup> Íbidem. p. 29.

<sup>141</sup> CONOCER. El enfoque constructivista: Formación en alternancia y pedagogía de la disfunción aplicada a la identificación de la competencia laboral. En: Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la formación profesional. Cumbre Ibeoamericana. Madrid. 1998. p. 69

relevante, constituir una unidad y ser un punto de convergencia y favorecer el desarrollo de niveles mayores de autonomía de los individuos”.<sup>142</sup>

El desempeño como eje de la noción de competencia se complementa con la preocupación por asociarlo a condiciones en las cuales es relevante. Esto significa que las condiciones en que se promueve y demanda que el individuo ponga en juego sus recursos deben ser tales que el propio contexto facilite esta movilización y les dé más acento.

Como estrategias para la identificación de competencias destacan Formación en Alternancia y Pedagogía de la Disfunción.

La primera se concibe como una propuesta de aprendizaje /enseñanza que transforma situaciones de trabajo en situaciones de aprendizaje, generando un proceso de formación flexible y permanente a partir de la capacidad para aprender en y para el trabajo y para detectar por parte de los sujetos sus necesidades de formación.

En cuanto a la “Pedagogía de la Disfunción”, tiene como referente el hacer y su importancia estriba en que la persona identifique cuáles son los conocimientos que ha aplicado para resolver qué problemas, así como el contexto en el cual solucionó esos problemas.

#### **4.2.2 Currículums formativo por el enfoque de competencia laboral**

Por su parte, Leonard Mertens distingue algunos rasgos que definen los nuevos procesos formativos por el enfoque de competencias:

- Competencias cuidadosamente identificadas, verificadas y de concomiendo público.
- Instrucción dirigida al desarrollo de cada competencia y una evaluación individual para cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.

---

<sup>142</sup> Íbidem. p. 70.

- El progreso del alumno en el transcurso del programa tiene en cuenta el ritmo de cada persona.
- La instrucción se personaliza al máximo posible.
- El énfasis se pone en los resultados
- Requiere la participación de los trabajadores en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

Para este autor, “la formación basada en competencias supone un cambio estratégico en la concepción y formalización de la oferta formativa, que conlleva nuevos enfoques en los diseños curriculares y en la orientación pedagógica, desde una nueva conceptualización de los roles del cuerpo docente y del alumnado”<sup>143</sup>

Por su parte Fernando Vargas<sup>144</sup> señala que los programas de formación basados en competencias deben por lo menos caracterizarse por:

- Enfocar el desempeño laboral y no los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitar y provocar.

Así, la formación no debe estancarse en las aulas de clase, sino que más bien, debe trasladarse a los campos de acción de los trabajadores.

Ahora, en tanto que el conocimiento por sí mismo no es suficiente para generar un cambio en las actitudes y comportamientos, es necesario rediseñar los programas de formación, pasando de ser elementos pasivos a elementos activos. En la perspectiva de este autor, se entiende que las competencias profesionales se adquieren a través del conocimiento y la observación, pasando posteriormente a la práctica y la generación de experiencia.

---

<sup>143</sup> MERTENS Leonard. “*Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*”. CINTERFOR/OIT. 2000.

<sup>144</sup> VARGAS Fernando, Irigoien, María. *Competencia laboral. Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Cinterfor/OIT. 2002. p. 75

Para el logro de una efectiva formación basada en competencias se requiere establecer tutoría para asegurar que los programas de formación se apliquen correctamente. Dicha tutoría cierra la brecha entre el saber y el saber hacer. De tal forma que la formación, su diseño y desarrollo, es personalizada, y las experiencias de aprendizaje tienen retroalimentación permanente.

Dentro de los programas de formación basados en competencias, se establece el desempeño como el eje central; entendido éste como la “posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en acción de los recursos que dispone; lo que traslada la adquisición de conocimientos a un plano meramente instrumental, entendido como un recurso y no como un fin en sí mismo.”<sup>145</sup>

Lo importante es entonces que el valor que se atribuye a los conocimientos no es poseerlos sino hacer uso de ellos, lo cual implica un nuevo tipo de diseño curricular, teórico-práctico y su correspondiente evaluación, para que de esta manera, el alumno consolide lo que sabe, lo ponga en acción y aprenda, favoreciendo a su vez la autonomía, otorgando un papel activo al alumno, para que desarrolle su capacidad de organizar y dirigir su aprendizaje.

En el intento de determinar una estrategia formativa, “la estrategia básica de los programas de formación por competencias debe contener, además de módulos formativos, criterios de flexibilidad en la formación que incorporen elementos de formación individualizada y aprendizaje al ritmo de cada alumno empleado diversidad de medios pedagógicos.”<sup>146</sup>

La estrategia formativa individualizada no es otra cosa que el reconocimiento de que cada persona aprende a determinado ritmo, utilizando los medios de aprendizaje que considera más convenientes a su forma de aprender. Bajo este enfoque, argumenta Vargas: “la administración del proceso de aprendizaje debe reconocerse y permitir que los alumnos avancen en las evaluaciones de los elementos de competencia y en la certificación de cada unidad, a su propio ritmo.”<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> CIDECE (Centro de Investigación y documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales de España). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. 1999. p. 7

<sup>146</sup> ARÁMBULA Meraz, Mario. “La formación basada en competencias”. En: *Revista Servicio Profesional de Carrera*. Vol. III, núm. 5, México, 2006. p. 155

<sup>147</sup> VARGAS Fernando, Irigoin, María. *Competencia laboral. Manual...* op. cit. p. 88.

Hablando en el marco del diseño curricular de un programa de formación basado en competencias, en efecto, éste debe partir de las competencias, en el que el proceso de selección o mejor dicho, el diseño curricular, se elabora desde el comienzo en torno al desempeño, que a diferencia de los programas de formación tradicional, de corte academicista se orienta a la oferta a partir de los contenidos de una disciplina.

Mario Arámbula Meraz propone una metodología para la elaboración de un programa de formación basado en competencias<sup>148</sup>, integrado por distintas fases, pertinentes y propicias para un programa de esta naturaleza, pero sobre todo para el logro de sus metas y objetivos. Misma que para el tratamiento de este tema resulta imprescindible mencionarla.

1. Identificación y clasificación de las competencias.
  - Identificar y describir las competencias con base en un perfil referencial.
  - Alineación de las competencias a misión, objetivos y funciones.
  - Contabilidad y validez de las competencias.
2. Planeación del diseño curricular.
  - Análisis de competencias identificadas.
  - Traducir las competencias a objetivos de aprendizaje.
  - Jerarquizar las competencias.
3. Diseños de los elementos de aprendizaje.
  - Obtener validez de contenido.
  - Elaborar pruebas de criterio de desempeño.
  - Relacionar los objetos de aprendizaje con los criterios de desempeño.
4. Validación de los elementos de aprendizaje.
  - Formar grupo de trabajadores expertos.
5. Programar la formación.
  - Controlar las condiciones de la formación.
6. Evaluar la formación.
  - Determinar el impacto de la formación en el desempeño.
  - Dar seguimiento y retroinformación constante.
7. Análisis relacional.

---

<sup>148</sup> ARÁMBULA MERAZ Mario. “La formación basada...” op. cit. p. 158-159.

- Explicar los cambios en las conductas y actitudes.

#### **4.2.2.1 Evaluación de las competencias**

Sin duda, para este autor, la fase más importante en toda esta metodología es el de la evaluación de las competencias, sin embargo, antes de llegar a este paso se requiere contar con la identificación y descripción de las competencias y la definición de los perfiles ocupacionales por competencia. Así posteriormente, se podrá proseguir, tanto con el diseño curricular como con los instrumentos de evaluación. Para efecto de este tipo de formación, se busca la alternancia entre teoría y práctica, e incorporar aspectos de lo que se entiende actualmente por formación basada en competencias.

La manera en cómo se trata de abordar y fundamentar la competencia desde los sistemas formativos, depende, en buena medida, de la evaluación partir de criterios de desempeño en vez de conocimientos solamente, de “una visión integradora de las materias a enseñar, una manera flexible de escalar y navegar entre los diferentes subsistemas y tipos de formación, ritmos individualizados de avance y modalidades de formación a lo largo de la vida laboral, entre otros”<sup>149</sup>.

En este sentido, lo importante es determinar el significado y el contenido de la articulación en el contexto actual de la evolución de los mercados, la tecnología y la gestión empresarial, posicionando a la competencia laboral como “el elemento central en el que convergen y se materializan los esfuerzos de los sistemas formativos por garantizar un proceso sostenido y suficiente de desarrollo de recursos humanos”<sup>150</sup>

#### **4.3 Formación para el desarrollo de competencias: Visión de los académicos e investigadores de universidades.**

Como ya hemos augurado, la formación profesional desde la perspectiva de los investigadores y académicos pertenecientes a universidades, conciben al enfoque de competencias y a la formación

---

<sup>149</sup> MERTENS Leonard. “Aproximación conceptual...” op. cit. p. 9

<sup>150</sup> DUCCI María A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. Ginebra, Suiza. OIT. p.. 20

como “formación para el desarrollo de competencias”, estableciendo una diferencia con respecto a la “formación por competencias” o “formación en competencias”; en las que, el “por” sostiene Mario Díaz Villa: “denota el medio para ejecutar una acción (por medio de competencias) y el “en” un conjunto de competencias. Esto equivale a posicionar a los sujetos en unas u otras competencias”<sup>151</sup>

Añade el autor que tanto el “en” o el “por” cambian la orientación del conocimiento y lo que a su vez divorcian el saber del sujeto. De tal forma, “el saber se divorcia de las personas, sus compromisos, su dedicación personal porque éstos se convierten en impedimentos, limitaciones a su flujo e introducen deformaciones en el mercado de trabajo.”<sup>152</sup>

Ante estos planteamientos, vemos que el “por” o el “en” evidencian un tipo de formación segmentada; en la que se espera un sujeto adquiera las competencias derivadas de las distintas clasificaciones y tipologías de ellas en cada grado o nivel de formación, disfrazando así la formación bancaria propia de la corriente educativa del conductismo, en la que el alumno se ve como un receptor a quien se le puede depositar un sin número de conocimientos, sin que necesariamente sean asimilados y entendidos. De la misma forma, la formación por o en competencias está dirigida a que un individuo durante el proceso formativo adquiera múltiples competencias, visto, en sentido metafórico, como aquel recipiente al que habrá que depositar o atiborrar el mayor número de competencias posibles.

Bajo esta distinción del “por” o el “en” competencias de la formación, se marca el parte-aguas entre la concepción de los organismos internacionales y los académicos e investigadores, abriendo paso a la denominada “Formación para el desarrollo de competencias”.

Sin más preámbulo; describiremos a continuación algunas de las formas de entender y concebir la conjunción del enfoque de competencias y la formación profesional a partir de la óptica de los académicos e investigadores.

- Al respecto de la formación, Mario Díaz Villa sostiene: “la formación reclama hoy aptitudes particulares y conocimientos especiales, para realizar efectivamente una práctica, para

---

<sup>151</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio...” op. cit. p. 32.

<sup>152</sup> BERNSTEIN, BASIL. Pedagogía, control simbólico e identidad, Madrid: Morata p. 160. Citado por: Ídem. p. 32.

ejecutar tareas simples o complejas en contextos desconocidos, o para resolver problemas en contextos desconocidos.”<sup>153</sup>

Desde una perspectiva crítica, sostiene el autor que la educación es vista como un factor determinante del éxito de la producción, la competitividad, la equidad y el desarrollo de talentos y el capital humano como el elemento clave de la economía del desarrollo.

A la luz de estos planteamientos, el sentido de la educación ha cambiado, en tanto que ahora se le adjudica la responsabilidad de favorecer conocimientos y habilidades que sean concordantes en la lógica de la competitividad en el mercado de trabajo. En este sentido, la formación actual está dirigida a cumplir ésta y otras demandas. Lo anterior representa retos para la educación superior, en sus estructuras, en los modelos de formación profesional; en cuanto a la selección de conocimientos y competencias, como en la selección de los métodos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Mario Díaz Villa, “la educación superior (y de niveles inferiores) debe desarrollar en los estudiantes conocimientos y competencias relevantes para las demandas del mercado laboral, proporcionar amplias y diversas oportunidades de aprendizaje (formal y no formal) a lo largo de la vida, así como desarrollar estrategias de certificación y reconocimiento de las competencias adquiridas o desarrolladas fuera de la educación.”<sup>154</sup>

Lo anterior pareciera ser compatible con aquello que proclaman los organismos internacionales, por lo que interpelan de manera acentuada, vincular la formación profesional con los requerimientos del mercado del trabajo, sin embargo, como logramos percibir, la intención de éstos últimos actores más allá de vincular pretenden subordinarla la educación al servicio del mundo del trabajo.

Se considera que en la actualidad, la formación profesional debe responder a los retos que plantea las nuevas condiciones del ejercicio profesional, el cual ya no corresponde más a situaciones definidas, ni a tareas rutinarias y conocidas; sino a situaciones desconocidas e imprevistas, provenientes del actual mercado de trabajo.

---

<sup>153</sup> Ídem. p. 30.

<sup>154</sup> Ídem. p. 42

Ante estas formulaciones, este autor, así como otros de su gremio intentan recuperar el valor de la universidad, de la formación profesional y de la “formación de espíritus”, en este momento lleno de incertidumbre para la educación superior.

A partir de una postura reflexiva y crítica de mirar el tema de las competencias en la formación profesional; así como de recobrar el significado de la formación de espíritus en los modelos educativos de la educación superior, Mario Díaz V. propone ciertos planteamientos que destacan el valor de la formación en el plano académico y pedagógico.

Así, dentro de sus propuestas se manifiesta la importancia de que, las instituciones reorienten sus proyectos educativos institucionales sobre la base de nuevos modelos de formación que promuevan a que los estudiantes adquieran y desarrollen la capacidad de resolver diferentes interrogantes e integrar sus experiencias y conocimientos aplicándolos en diferentes contextos; esto es equivalente a uno de los elementos, que según este mismo autor, constituye una competencia; dicho elemento refiere al poder hacer, o en términos de Díaz Villa, “el ser capaz”, y en este sentido se busca detentar no sólo el saber o el saber cómo hacer cierta actividad, sino el poder hacerlo.

En el marco de los elementos que el propio autor plantea como componentes constitutivos de una competencia, sostiene que, de lo que debe tratar la formación es:

- Que la relación del aprendiz con el conocimiento no se reduzca a un *saber qué* objetivado, aislado y fragmentado, sino que es importante la relación permanente con el conocimiento.
- Que el *saber cómo* o saber hacer, no corresponda a un conjunto de procedimientos metodológicos o técnicos, rígidos y pre-establecidos. En cambio, se pretende que, en la formación profesional universitaria el *saber cómo* se fundamente en una variedad de problemas que posibiliten la búsqueda, la comprensión, la abstracción, la creatividad, la innovación y en general, se supere los esquemas metódicos y normativos.
- Finalmente, el autor propone que el aprendiz sea capaz y, de esta manera, tenga la potestad, el poder de hacer algo, y que pueda incluir el *saber qué* y el *saber cómo*, como condición fundamental del desarrollo de su capacidad.

La conjunción de estos elementos de la competencia vinculados a los modelos de formación orientados a su cumplimiento, permitirán construir un debate conceptual sólido del término

competencia, sus alcances y sus límites así como sus efectos “en la conciencia de quienes hoy pretenden formarse “en o por competencias”.<sup>155</sup>

El trabajo de Mario Díaz en este documento nos permite ver que el tema de las competencias sumado al tema de la formación profesional sólo se puede entender en términos de formación para el desarrollo de competencias, que con claros argumentos finca una distinción precisa entre ésta concepción y la de “formación por o en competencias” avalada principalmente por los organismos internacionales, situando así al campo de la formación profesional en tensión, en tanto que, por un lado, los organismos internacionales quienes se apegan más al plano económico y laboral toman parte en las decisiones educativas, y de esta manera intentan orientar y dirigir los modelos de formación hacia fines y objetivos de conformidad con los requerimientos, demandas y competencias necesarias para competir en los mercados de trabajo y a favor de la economía del desarrollo.

En contraste, los actores que pertenecen propiamente al ámbito educativo como son los académicos e investigadores, conciben a la formación no como el elemento clave de la economía mundial, sino, como aquella que conducirá a los estudiantes a desarrollar su capacidad inventiva e interrogativa como base para solucionar situaciones adversas presentadas por la volatilidad y contingencia de un mundo globalizado económicamente, y en este sentido se espera que la formación profesional promueva el desarrollo de competencias en los individuos formados.

En relación a este campo de fuerzas de intereses opuestos en que se encuentra la formación profesional, evocamos la metáfora que en algún momento ya habíamos empleado, pero que nos parece ideal para ilustra esta situación, y es que observamos a la formación profesional en medio de una cuerda que es estirada, por un lado por los organismos internacionales y por otro, los académicos e investigadores; en ambos casos con perspectivas, concepciones y significados distintos.

Empero, la pregunta se abre: ¿cuál de los dos lados jala con mayor fuerza, o bien, cuál de los dos lados ganará?.

---

<sup>155</sup> Ídem. p. 57

- Por otra parte, este mismo autor junto con Luz María Nieto Caraveo, en su documento de la UASLP que ya hemos referido, sostienen ambos autores al respecto de la formación profesional y las competencias,

“la formación profesional en el nivel licenciatura no puede reducirse a la suma de competencias, es decir, no todo el currículum debe justificarse a través de competencias (...) sin embargo, también se ha visto la importancia de prever la adquisición de competencias profesionales en el currículo, con el propósito de establecer compromisos mínimos en términos de desempeños y evidencias”<sup>156</sup>

Al pretender que la formación profesional no se limite al hecho de proveer y dotar de tipos de competencias a los estudiantes, o lo que es igual, sin hacer de la formación profesional un colage de todas las competencias existentes, desde la perspectiva de estos autores, y sin negar la noción de competencias en la formación, se busca establecer a través de ellas los desempeños que se espera logren los egresados de las instituciones educativas.

Este planteamiento de los desempeños tiene correspondencia con lo que Allál nos decía sobre ellos, al entender la competencia como el conjunto de desempeños valorizados por una institución de formación o empleador, o bien en otros términos, es hacer evidente o mostrar los aprendizajes que un sujeto formado posee; lo que lleva, sostiene esta autora: “una competencia siempre se consolida por medio de un aprendizaje en práctica que implica la apropiación de los saberes.”<sup>157</sup> Lo anterior significa que una competencia debe mostrarse o traducirse en logros prácticos, es decir, poder hacer o poner en práctica los aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación.

- Otra especialista del tema quien centra su estudio sobre las competencias y particularmente, en el ámbito de la formación universitaria, es la investigadora Bertha Orozco Fuentes.

Bertha Orozco plantea que actualmente se está generando un desplazamiento en términos conceptuales que va, de la concepción tradicional de formación profesional universitaria, a la nueva concepción de formación en competencias.

---

<sup>156</sup> NIETO CARAVEO, Luz María, DÍAZ VILLA. Mario. “Manual para la formulación...” op. cit. p. 30

<sup>157</sup> ALLÁL Linda. “Adquisición y Evaluación...” op. cit. p. 42.

De acuerdo con esta autora, dicho desplazamiento conceptual no es causal ni fortuito, sino que responde al hecho de que “en este fin de siglo se está gestando un cambio de concepción con respecto al conocimiento y al saber en las condiciones actuales de los países en vías de desarrollo.”<sup>158</sup>

Al respecto, hemos observado en capítulos anteriores el valor actual que se confiere al conocimiento, visto como el eje principal de la economía en todos los países, así como la herramienta indispensable para alcanzar niveles de competitividad y participación en la economía global. De igual forma logramos ver con Gibbons la existencia de una nueva modalidad de producción de conocimiento, la cual sostiene que el conocimiento va a ser producido en contextos de aplicación, dando así paso a una estructura de conocimiento ya no disciplinaria sino transdisciplinaria.

En este rumbo se dirigen las aportaciones de Orozco Fuentes, al expresar una diferenciación entre la concepción tradicional de la formación profesional y la actual concepción de formación de competencias; al respecto sostiene, “la formación profesional se ha presentado tradicionalmente como el dominio del conocimiento científico en cada una de las áreas de conocimiento de las ciencias exactas y naturales o de las sociales, humanas y de la cultura para su aplicación material. En cambio, la formación en competencias se enuncia ahora como una capacidad de usar el saber en contenidos (científicos), articulada al saber hacer y al saber valorar para tomar decisiones ante situaciones inconmensurables e inciertas.”<sup>159</sup>

Lo anterior nos permite apreciar la magnitud del vuelco que representa la introducción de las competencias a los sistemas de formación profesional, en las que a través de ellas se adjudican características de utilidad, aplicación y uso a su máxima capacidad, tanto del conocimiento como del saber.

A partir de estas nuevas características que se atribuyen al conocimiento y al saber por medio de la concepción de las competencias, se establecen ciertas exigencias y demandas que llevan a esperar de las universidades y demás instituciones de educación superior una contribución eficiente.

---

<sup>158</sup> OROZCO FUNTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p. 109.

<sup>159</sup> Ídem. p. 110.

Orozco Fuentes precisa esta realidad que acontece a las universidades e instituciones de educación superior, bajo los términos del criterio de performatividad, que significa, “volver eficientes a las universidades para formar las competencias que se requieren en el mercado laboral,”<sup>160</sup> y más concretamente, en la labor de la formación profesional, supone, según la autora, formar a los sujetos con el fin de saber usar eficientemente la información disponible en la resolución de problemas que generen ganancias.

Se puede apreciar que la constante en el criterio de performatividad, o el elemento que destaca de este criterio, es la eficiencia, lo que lleva a que tanto las universidades como la formación universitaria sean entendidas como una empresa más y como una mercancía más, respectivamente, que puedan intervenir y jugar en el mercado de la mercantilización. Elementos propios de la lógica empresarial, tales como la productividad, la eficiencia y la eficacia; y aunados a ellos, la incorporación de la noción competencias, cobran significados particulares para los enfoques de la formación profesional.

De esta manera, el sentido original de la universidad se desvanece, es decir, existe una disociación entre la formación profesional, la formación del espíritu universal así como la del propio estudiante. Hoy en día sólo se espera que la formación profesional universitaria garantice y dote en los estudiantes de las competencias necesarias para su movilidad y actuación eficiente en el mundo actual.

Por otra parte, esta autora abre la posibilidad a que, sin caer en absolutismos o en concepciones deterministas acerca de la introducción de competencias y criterios performativos en las universidades, existan tiempos y espacios para la reflexión, el análisis y para la asignación de sentidos y significados distintos, en general, para aquello que denomina la autora en términos de Lyotard, *paralogía*, definida como un “tipo de jugada no controlada, abierta, que enfrenta la incertidumbre, que es utilizada para algún sistema o por un sujeto social, con la idea sí de mejorar su situación, pero partiendo de sus propias condiciones de existencia y de sus potencialidades”<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> Ídem. p. 120

<sup>161</sup> Ídem. p. 124.

Al entender esto, podemos establecer una analogía en relación a los tipos de voces conceptuales que hemos presentado a lo largo de esta tesis, así, la voz de los organismos internacionales representan lo determinado, y como logramos ver sus aportaciones se apegan a los criterios de performatividad; competencias en y para el trabajo. En cambio, la voz de los académicos e investigadores intentan jugar la *paralogía*, ese tiempo para la reflexión, el análisis, el cuestionamiento de lo que pueden ofrecer o no las competencias en la educación, recuperando en todo momento su carácter social, y su identidad académica institucional.

En general, la perspectiva de esta autora constituye la veta y el camino para la posibilidad de hallar y recuperar aspectos identitarios y culturales, tanto de las universidades como de los sistemas de formación profesional frente a los procesos de globalización, a los intereses del trabajo y la economía del desarrollo; evitando así el arrastre inminente de concepciones preformativas, deterministas y dominantes.

- Aludiendo a otro de los investigadores-académicos que hemos venido presentando, Ángel Díaz Barriga sostiene que el enfoque de competencias ha tenido un impacto en el ámbito de la educación superior, a través del cual, se busca que la formación de profesionistas universitarios se realice a partir de este enfoque.

Sin embargo, este investigador quien destaca algunas situaciones problemáticas que subyacen en el enfoque de competencias en su introducción a la educación, argumenta que la ausencia de una dimensión conceptual que acompañe la propuesta del enfoque de competencias, ha provocado en el campo de la formación profesional una generación errática de procederes técnicos; esto en razón de que, aún no existe claridad en cómo dicho enfoque puede ser implementado a los sistemas de formación, empero, tras un apresuramiento por parte de las autoridades educativas en su intento y afán por innovar sus modelos de formación, caen en el error de poner en práctica propuestas poco fundamentadas y poco valoradas, respecto de las aportaciones o repercusiones que dichas propuestas pueden presentar. Así, el enfoque de competencias muchas veces es traducido en términos de tareas y acciones simples, o en el peor de los casos, en objetivos conductuales fundados en principios de didáctica.

En la percepción de Díaz Barriga, muy difícilmente es posible que los estudiantes logren ciertas competencias en el ámbito escolar, en tanto que toda competencia “requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclaman el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es una situación problema, esto es, una situación real inédita, donde la competencia se puede generar,”<sup>162</sup> y en este sentido, plantea el autor que dentro del ámbito escolar o en la escuela, se pueden promover ejercicios; ejercicios que en cierto momento llegan a ser tan rutinarios que impiden u obstaculizan la formación de una habilidad propiamente dicha; y por otra parte, si bien la escuela busca simular situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional, no constituyen de manera total la vida real.

Estos dos factores, sumados a muchos otros que son propios de la vida escolar, impiden que los aprendices adquieran competencias en este ámbito. El planteamiento de este autor, guarda relaciones de concordancia con lo que Mario Díaz Villa menciona, al expresar que no se puede hablar de formación “por” o “en” competencias, sino que se puede augurar una formación bien consolidada para el desarrollo de competencias, en ámbitos diversos que no propiamente correspondan a los espacios escolares.

Finalmente, añade este autor, el reto que implica el enfoque de competencias en educación es enorme, ya que “requiere clarificar su propia propuesta como sus límites (...) al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinician una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar.”<sup>163</sup>

Vemos cómo este investigador y otros, que abordan el tema de las competencias desde una perspectiva crítica, ofrecen tiempos de pausa para la reflexión, en los que su mayor contribución está en evitar las posturas acrílicas y pasivas ante el tema de las competencias, y evitar la aceptación de planteamientos que desde la visión utilitarista, materialista, economicista pretenden establecer una “formación por competencias” en los sistemas educativos nacionales.

Sin embargo, es lamentable observar cómo hoy en día todos los niveles educativos en México hablan de una “formación basada en competencias” sin un detenimiento a valorar las aportaciones de esta

---

<sup>162</sup> DÍAZ BARRIGA Ángel, “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 20.

<sup>163</sup> Ídem. p. 35.

propuesta. Las autoridades educativas actuales, presas del apresuramiento y compulsividad por innovar la educación actual con el fin de ofrecer resultados pertinentes a un mundo que presenta cambios constantes, contingencia e inestabilidad, han puesto en marcha diversos programas en relación a esta fin, tal es el caso del “Programa Sectorial de Educación y la Alianza por la Calidad de la Educación”, en el que se destaca la denominada “reforma curricular integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias”, colocando a las competencias como la panacea de las pocas o muchas deficiencias e insuficiencias que el sistema educativo puede presentar.

Sin embargo, ante la implementación de este programa resaltan a la luz algunos aspectos particularmente graves de este proyecto, entre los que destacan, investigadores del CINVESTAV expresan que:

“El diseño curricular “por competencias” está sujeto todavía a un intenso debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos para los que no parece haber ninguna previsión. La interpretación del concepto competencias ha sido distinta entre las áreas y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones”<sup>164</sup>

Como podemos ver, se torna realmente preocupante la situación actual de la educación en México ante este hecho, poner en marcha acciones derivadas de una propuesta que carece de análisis y reflexión conceptual así como de fundamentos teóricos-metodológicos, pedagógicos y didácticos que le confieran solidez, es llevar a la educación por un rumbo sin dirección, poniendo de manifiesto lo que Ángel Díaz Barriga afirma al mencionar que “al sistema educativo parece importarle más su capacidad por declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema.”<sup>165</sup>

Por otro lado, esto que sostienen investigadores del CINVESTAV, junto con lo que hemos presentado en relación a los otros investigadores expuestos en páginas anteriores, nos permiten observar cómo las aportaciones de éstos actores frente al tema de las competencias se dirigen en un mismo sentido, en el que muestran, ante todo, un rechazo a la aceptación convencional y acrítrica del

---

<sup>164</sup> ACEVEDO Ariadna, ÁLVAREZ, Germán. Et. al. Documento: “No a la reforma curricular improvisada”. 22 de agosto 2008.

<sup>165</sup> DÍAZ BARRIGA Ángel, “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 24.

tema, a lo que buscan promover puntos de análisis, reflexión y debate que lleven a una productividad y beneficio de las competencias al terreno de la educación.

Finalmente, presentamos a la académica Adriana Callion quien sostiene que al observar la noción competencias desde la formación ésta es presentada, en la mayoría de los casos, como crítica al enciclopedismo y a la noción de teoría-práctica.

En este sentido, con el término competencia se pretende resolver una imperiosa preocupación por la inserción laboral futura de los egresados en el mercado de trabajo caracterizado por su volatilidad e inestabilidad.

De acuerdo con esta autora: "la adopción del término competencias llama la atención sobre saberes prácticos o capacidades puestas en acto para abordar problemas que no se relacionan sólo con una profesión u oficio específico, sino con la posibilidad de desempeño y actuación en situaciones cambiantes."<sup>166</sup>

En la perspectiva de esta autora, el concepto competencia ha tenido gran resonancia, principalmente, en el campo de la formación para las profesiones, y que ha producido adaptaciones y añadiduras en las prácticas educativas, muchas veces no lo suficientemente críticas.

Una vez más, vemos cómo las concepciones de los académicos frente al tema de las competencias se encaminan a valorar y reflexionar, tanto los términos como las formulaciones que plantean las competencias, favoreciendo el desarrollo de discusiones propias del concepto socioeducativo para evitar el apresuramiento en la adopción de terminologías y modelos formativos poco fundamentados y poco valorados.

---

<sup>166</sup> CALLION, Adriana. "Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades latinoamericanas". En: PEDROZA FLORES, René. (comp.) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. UAEM. Ediciones Pomares. México. 2006. p. 185.

### 4.3.1 El currículum en la concepción de una formación para el desarrollo de competencias

Uno de los elementos principales que constituyen los sistemas y modelos de formación en educación es el currículum. Actualmente con el advenimiento de la nueva concepción de competencias ha llevado que los currículum sean elaborados y presentados bajo una multiplicidad de competencias, y en este sentido se espera que todo aprendizaje que adquiera el estudiante sea expresado en términos de competencias.

Por suerte, no todos los actores educativos comparten esta visión de currículum, tal es el caso de los académicos e investigadores quienes más allá de establecer principios normativos para la elaboración de un currículum basado en competencias, -como ocurrió en los organismos internacionales- nos ofrecen elementos valorativos y reflexivos con el fin de no caer en enfoques de prescripción y mera acumulación de competencias en el currículum, y de esta manera, promover y favorecer la concepción de una formación para el desarrollo de competencias.

En tal sentido, presentamos a continuación algunas formulaciones y concepciones que ofrecen académicos e investigadores en relación a este tema.

Ángel Díaz Barriga, desde una perspectiva crítica sostiene que las propuestas curriculares por competencias, específicamente para la educación superior, adquiere dos elementos contradictorios, “por una parte tiene capacidad para establecer una formulación al alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.”<sup>167</sup>

De igual forma, añade el autor, en la perspectiva curricular por competencias se llega a confundir el tema de las competencias con la enunciación de objetivos de comportamiento. Lo anterior es en razón de que, tal como observamos en las aportaciones de los organismos internacionales, la estrategia que generalmente se emplea para la determinación de las competencias en el proceso formativo es el modelo de “análisis de tareas”, el cual su mayor contribución está en descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, mismos que tienden a ser redactados en

---

<sup>167</sup> DÍAZ BARRIGA Ángel, “El enfoque de competencias...” op. cit. p. 15.

términos de objetivos comportamentales, evidenciando de esta manera, una mera simulación de innovación y cambio a la educación actual.

A la luz de estos planteamientos, resalta la importancia de poseer una fundamentación conceptual sólida del enfoque de competencias en educación, ya que de esta forma se pueden evitar simples simulaciones e incluso propuestas frágiles sin mayor contundencia e impacto benéfico para los modelos de formación profesional universitaria. Por lo tanto, los currículums de formación profesional no deben concebirse como la suma de competencias, o dicho en palabras de Díaz Villa y Nieto Caraveo “no podemos hablar estrictamente de un “currículum basado en competencias” sino de un “currículum con competencias.”<sup>168</sup>

La idea de estos autores es muy reveladora en tanto ofrecen una perspectiva distinta y al mismo tiempo viable si se quiere hablar de competencias y formación profesional en conjunto.

Por otra parte, la investigadora Bertha Orozco Fuentes sostiene respecto al tema de currículum en la formación universitaria, que éste debe ser pensado como un “sistema abierto y particular, construido a partir de las condiciones particulares”<sup>169</sup>, locales y específicas de cada comunidad académica, al tiempo que ello mismo les permita posicionarse frente a los nuevos cambios y oleadas de innovación que intenta perpetrar en los modelos y prácticas de formación profesional.

Así, atendiendo a los planteamientos de la autora, quien aboga por la recuperación de la especificidad y particularidad de las entidades educativas, nos permiten pensar y augurar la posibilidad de actuar con autonomía ante un mundo globalizado, y más específicamente, actuar no para ajustar los modelos de formación a las disposiciones y propuestas de innovación educativa, sino para ajustar dichas propuestas y disposiciones de innovación, (tras una valoración de sus aportaciones), a nuestros modelos de formación. Sólo así podemos imaginar nuevos enfoques a la formación profesional en este siglo actual.

---

<sup>168</sup> NIETO CARAVEO, Luz María, DÍAZ VILLA. Mario. “Manual para la formulación...” op. cit. p. 30

<sup>169</sup> OROZCO FUENTES, Bertha. “De lo profesional a la formación...” op. cit. p.135.

## CONCLUSIONES Y PUNTO DE LLEGADA

### **Creencia inicial sobre el tema competencias.**

En este momento de cierre del proceso de investigación de tesis de licenciatura, presento algunas reflexiones que más que conclusiones como recuento del trabajo, son más bien reflexiones de llegada, es decir, lo que después de más de un año de trabajos de indagación, de escritura y re-escritura de los capítulos, queda como cuestiones que ahora puedo considerar cambios significativos para mi formación como pedagoga.

En este momento doy cuenta de reflexiones que no estuvieron presentes al principio, sino que son resultado de los ejercicios prácticos de lo que podría decirse es la primera investigación de profundidad que realizo en la carrera, los cuales son valiosos porque se puede ver en éstos un cambio significativo en el modo de pensar y de abordar el tema de las competencias en educación.

El inicio de este trabajo de investigación tuvo como punto de partida una creencia de escasa o mínima fundamentación, pensar que la concepción y el enunciado “formación basada en competencias” sólo por ser novedosa tenía que aceptarse como una concepción educativa que venía adoptando velozmente en las instituciones de educación superior, y por lo mismo adquiriría carácter determinante al influir de manera decisiva en el ser y hacer de la educación y los procesos formativos actuales.

Esto motivó tomar como tema de tesis, el tema competencias en educación superior; que para tratar de entender y comprender dicha concepción requería un estudio profundo de ella, y más aún, siendo, quien esto suscribe, estudiante a punto de egresar de la Licenciatura de Pedagogía e ingresar al mundo laboral creía prácticamente seguro el enfrentarme a los planteamientos y demandas de esta nueva corriente, por lo cual consideraba de suma importancia estar preparada para ello.

La conformación de esta creencia tuvo lugar, de manera concreta o puntual, en la materia optativa de la licenciatura titulada “Pedagogía Contemporánea 1 y 2”, en la cual, la temática que se abordó a lo largo de estos dos cursos fue el análisis del escenario mundial actual, las políticas educativas y las estrategias pedagógicas de una concepción educativa centrada en competencias, principalmente, en la perspectiva de los organismos internacionales. Durante el desarrollo de estos cursos se revisaron

distintos documentos que se convirtieron en los primeros referentes de esta tesis, algunos de éstos son: a) *Análisis de la situación Iberoamericana en: Procesos de acreditación y certificación de la competencia laboral*. IBERFOP. OEI, b) *Experiencia en México de educación basada en competencias*. CONOCER, c) *Aproximación conceptual y surgimiento de la competencia laboral*. IBERFOP. OEI. d) *La formación basada en competencias*. Arámbula Meraz Mario, e) *Los límites de la competencia*. BARNETT Ronald. f) *El enfoque constructivista: Formación en alternancia y pedagogía de la disfunción aplicada a la identificación de competencia Laboral*. CONOCER, entre otros documentos.

La lectura del conjunto de estos documentos concedió un primer acercamiento al tema de las competencias, sin embargo no permitió constituir una postura propia frente a este tema, aunque no por ello se descartó la importancia y relevancia que esta temática representaba en nuestros días, específicamente para el nivel de educación superior.

La importancia y relevancia que del tema se intuía, esto me llevó a tomar la decisión de elegirlo como temática de tesis y a solicitar la asesoría de una especialista y estudiosa del tema de las competencias, quien sin lugar a dudas sabría cómo orientar mi trabajo, la investigadora Bertha Orozco Fuentes.

La asesoría, como un espacio académico que contribuye a la formación de los tesisistas, permitió la apertura de un estudio sistematizado sobre la noción competencia y las políticas educativas que a nivel internacional, regional latinoamericano e internacional entre las cuales la noción va adquiriendo auge; es así como arranca el inicio de una investigación formal sobre la temática. Si bien a lo largo de la carrera se nos brinda una formación analítica y crítica frente al estudio de las teorías, muy difícilmente se logran pautas para la formación y el aprendizaje de la investigación.

Las sesiones de asesoría constituyen y favorecen las condiciones de posibilidad de preparación y formación paulatina para la investigación, gracias al método interrogatorio de la maestra Bertha Orozco y a sus siempre oportunas interpretaciones de mis ideas que muchas veces carecían de orden y estructura, todo ello se convirtió en una brújula y guía en este caminar de la investigación, que evitó el perderme en todo un mar de información que circunscribe el tema de las competencias y más bien, en todo momento orientó mi proceso de investigación.

En otras palabras, el acompañamiento gracias al espacio de asesoría permitió la entrada y el contacto directo con una dependencia dedicada a la investigación como oficio, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM y las tareas que en él gratamente logré desempeñar, y en sí el contexto mismo de un centro de investigación propició lo que en palabras de Ricardo Sánchez Puentes se conoce como “*la transmisión del oficio de generar conocimientos científicos*”, en el que Orozco Fuentes fungió el papel de una maestra artesana que transmitió sus conocimientos a su aprendiz de este oficio.

De esta manera, tanto el espacio de asesoría como el del instituto de investigaciones no sólo me ofrecieron las condiciones propicias para el desarrollo de la investigación, tales como el acceso a la información más actualizada e importante sobre el tema, sino también la formación de una perspectiva distinta y diferente a la que inicialmente tenía del tema de las competencias. Fue hasta este momento, que logré una mirada y una perspectiva crítica frente a la concepción de las competencias, así como una delimitación precisa del tema.

### **De la creencia a la formulación de la hipótesis**

A partir del momento en el que se adquiere una postura crítica del tema de las competencias se abre otra perspectiva distinta de mirar dicho tema, a través de la cual se logra ver que no sólo existe una postura de conceptualizar y enunciar el discurso de las competencias, sino que prevalecen varias posturas en torno al tema.

Así, en nuestro análisis logramos distinguir principalmente dos tipos de voces o actores, por un lado, la voz de los organismos internacionales y por otro, la voz de académicos e investigadores de universidades quienes han centrado su estudio en el tema de las competencias.

Ante la existencia de posturas y voces distintas e incluso contrastantes en relación a la temática de las competencias, esto da cabida a una multiplicidad de acepciones y definiciones del referente competencia, que lleva a originar la noción “competencias” en plural y ya no competencia en singular.

Lo anterior nos permite alcanzar un análisis más profundo y delimitado de las competencias, con el cual logré escribir una hipótesis de investigación, dicha hipótesis postula un “sobre-uso” de la noción competencia en la actualidad. La hipótesis del sobre-uso se sustentó en la idea de que a partir de la vasta pluralidad y múltiples acepciones de la noción competencia se produjo un uso sobrecargado y exagerado del concepto, pues éste se introdujo en todos los ámbitos y contextos, tanto en lo laboral, como en lo económico y en lo educativo.

De esta manera creemos que el empleo y uso del referente competencia se ha despilfarrado de tal forma que su abundancia es excesiva, en otras palabras, creemos que el concepto se “ha malgastado” y “derrochado”, en muchos de los casos, por falta de sensatez o por apresuramiento. Sin embargo, pese al acontecimiento actual del sobre-uso de la noción competencia consideramos importante y productivo valorar cuáles serían las ventajas y desventajas de este sobre-uso.

Sin la pretensión de ofrecer respuestas determinadas o cerradas logramos concluir que el problema no es la pluralidad de tipos de competencias sino la fragmentación que a partir de esa pluralidad se ha hecho dentro de los procesos formativos y educativos, es decir, que tanto el educador como el currículo asuman y empleen los tipos de competencias para describir toda acción, desempeño o aprendizaje, o bien, que un plan de estudios esté diseñado para alcanzar un cierto número de competencias, sin una previa revisión conceptual del término, lo que además lleva a que se espere que un alumno o estudiante al final de un grado escolar haya adquirido “x” número de competencias, corriendo el riesgo de que aquellas competencias que dicho alumno adquiriera en una primera etapa del proceso formativo sean olvidadas para cuando éste se sitúe en la última etapa del proceso.

Lo anterior permite producir y llegar a otra conclusión en el afán e intento de evitar la fragmentación, y es el concebir, entender y mirar a la competencia como una sola, como una unidad, en su carácter singular: competencia, más no competencia”s” en plural, de tal modo que, esto coadyuvaría a evitar el uso excesivo que actualmente se ha hecho de la noción competencia, en tanto se erradicaría por un lado, el hablar de tipos de competencias o que un sujeto posee una cantidad de competencias y por otro lado, la disyuntiva de saber que si entre más cantidad de tipos de competencias se posea se es más competente.

De esta manera, si atendemos a nuestra propuesta de hablar no de competencias sino de competencia estaríamos refiriendo a que lo correcto sería hablar o decir que un sujeto es competente en su trabajo o profesión. En este sentido sí estaríamos a favor de lograr la competitividad entendida no en términos de ganancia productiva o lucrativa, sino dando cabida a la utopía y entenderla así como el punto de excelencia y búsqueda de la perfección en la vida y ejercicio profesional de los individuos, como muestra del compromiso ético y moral que debiera adquirir un profesionista, no sólo para ofrecer un buen servicio a la sociedad sino también para la aquella institución educativa que los formó.

En este sentido yo no hablaría de una “formación basa en competencias” como sostienen los organismos internacionales, ni quizá como sostiene el académico Mario Díaz Villa “formación para el desarrollo de competencias” quien además hace un análisis del discurso de las competencias en el que argumenta que:

“la denominada <<formación por competencias>>, el <<por>> denota el medio para ejecutar una acción (“por medio de competencias”) o formación <<en>> competencias (“un conjunto de competencias”)... Este asunto de la formación <<por>> o <<en>> competencias, cambia la orientación del conocimiento”<sup>170</sup>

Así, no comparto la postura del autor de “formación para el desarrollo de competencias” en tanto finalmente se busca la adquisición o la promoción de una cantidad de competencias y que posiblemente se llegue a la fragmentación.

De este modo ofrecemos otra perspectiva distinta de concebir la formación y la competencia, aludiendo a lo que ya referíamos, la competitividad atendiendo la utopía, dicha concepción quedaría establecida como “formación para la competencia”, en la que desde luego la competencia deberá contemplar los aspectos: formativo, espiritual, ético, moral, social y cultural de la formación de los individuos.

Sin mayor explicación por el momento de esta concepción propia, abrimos una veta de investigación de lo que podría ser un estudio futuro.

---

<sup>170</sup> DÍAZ VILLA, Mario. “Introducción al estudio...” op. cit. p. 30.

## **Reflexión de corte pedagógico**

Como ya mencionamos al inicio de estas conclusiones, la formación de pedagogos dentro del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras busca y promueve, en mayor medida, el desarrollo en los estudiantes de la capacidad analítica en los aspectos político-contextuales, sociales y culturales de la educación, aunque en menor medida espacios para el aprendizaje de la investigación.

Sin embargo, fue dicha formación de la capacidad de análisis y la crítica que me permitió leer el contexto que circunscribe la temática actual de las competencias, y fue a través de esta lectura que no sólo logré alcanzar un conocimiento profundo y específico del tema sino también me fue posible posicionarme frente al tema y adquirir una postura propia, reconociendo ante todo la labor de la asesoría como punto fundamental en la conformación de pistas y líneas por donde guiar y orientar la investigación.

Dentro del contenido mismo de la investigación logramos hallar tres enfoques y escuelas sobre las competencias, en la que desde luego, nuestra mirada pedagógica fue esencial para la interpretación de dichas escuelas: conductista, constructivista y funcionalista.

Así pues, entre otros aspectos, la perspectiva pedagógica nos llevó a concluir sobre estas tres escuelas algunos planteamientos tales como: la escuela conductista concibe tanto el aprendizaje como los saberes en función de los resultados efectivos, y la noción competencia aparece reducida y limitada a sólo criterios de efectividad, y todo aquello que sea producido sin éxito no tiene cabida en el concepto competencia. De esta manera la escuela conductista representa una visión determinista y limitada de la noción competencia en el campo educativo.

En cuanto a la escuela constructivista determina las competencias por procesos de aprendizaje ante disfunciones, e incluye a la población menos competente. De esta manera consideramos que la teoría de la escuela constructivista en relación al tema de las competencias constituye una concepción holista, que integra y es integral, en razón de que por un lado, integra factores que influyen en todo proceso formativo y de aprendizaje, y al mismo tiempo es integral en tanto que con ello recupera y da cabida a elementos académicos y pedagógicos para la elaboración de su análisis.

Por último, en relación a la escuela funcionalista de las competencias concluimos que la escuela funcional no constituye elementos significativos y trascendentales para el tema de las competencias en educación, sino más bien orientaciones que subestiman el valor de la formación y la educación, en tanto que, el funcionalismo postula que el sistema educativo/formativo debe estar orientado al rendimiento real en situaciones de trabajo.

Hasta aquí son algunas líneas de reflexión que son el punto de llegada de este ejercicio de investigación de tesis que resultó por demás formativo, lo valioso de la experiencia para mí es que pude hacer un trabajo en proceso de indagación, desde el inicio hasta su conclusión, de manera más profunda que los trabajos semestrales que elaboré en la carrera. Si bien todos los trabajos de las diferentes materias fueron valiosos y formativos, este trabajo de hacer una tesis fue como enfrentar un reto, el reto de ir y venir de momentos de confusión a momentos de claridad, incluso de producir algo distinto como una tesis. Y eso da otra perspectiva del trabajo en pedagogía y de los pedagogos.

Seguramente se pueden señalar partes o aspectos de este trabajo que requieren más desarrollo, quizá los lectores podrán señalar dudas sobre estos, entonces se podrán retomar para seguir profundizando en el tema más adelante, si se dan condiciones para hacerlo.

## FUENTES CONSULTADAS

- AGUDELO MEJÍA, S. *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo. CINTERFOR. 2002.
- ALEXIM João Carlos, et al. *Glosario de Términos Escogidos. Certificación de Competencias Profesionales*. Organización Internacional del Trabajo (OIT). Oficina Internacional del Trabajo (OIT) y la Secretaría de Políticas Públicas de Empleo del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE) de Brasil.
- ARÁMBULA Meraz, Mario. “La formación basada en competencias”. En: *Revista Servicio Profesional de Carrera*. Vol. III, núm. 5, México, primer semestre de 2006.
- BARNETT Ronald Primera parte: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. en: *Los límites de la competencia*. Edit. Gedisa Biblioteca de Educación. Barcelona 2001.
- BENEITONE Pablo. Et. al. *Reflexiones y Perspectivas de la –Educación Superior en América Latina. Informe final –Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen. España: RGM, S. A. 2007.
- CASTELLS Manuel. *Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells*. Vol. II, Noción y Cultura, América Latina en la Era de la Información. (Fernando Calderón, coordinador). Fondo de Cultura Económica. PNUD Bolivia. Santiago de Chile, 2003.
- \_\_\_\_\_ “Globalización, Tecnología, trabajo, empleo y empresa”. En: *La transformación del trabajo*. Edit Los libros de la factoría. España 1999.
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC). *Competencias Profesionales: Enfoques y modelos a debate*. Donostia, San Sebastián. CIDEDEC/Gobierno Vasco/Fondo Social Europeo. Cuadernos de trabajo, 27. 2000.
- Consejo Nacional de Certificación y Normalización de Competencias. CONOCER. *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la formación profesional. Cumbre Iberoamericana. Madrid. 1998.
- DELGADO DE SMITH, Yamile. *La investigación social en proceso: Ejercicios y respuestas*. Universidad de Carabo: Valencia, Venezuela. 2006.
- DELORS, Jaques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO, 1997.
- DÍAZ BARRIGA Ángel, El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. México: *Revista Perfiles Educativos*. Vol. XXVIII, núm. 111. 2006.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española*. Vigésima segunda edición. Tomo II. 2001.
- DOLZ Joaquim, OLLAGNIER Déme, e Colaboradores. *O enigma da competência em Educação*. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Artimed Editora. 2004.
- DUCCI María A. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Ginebra, Suiza. OIT. 2004

- GARCÍA ALBA, Pompeya, et. al. *Metodología de la investigación*. Compañía editorial Nueva Imagen: México, DF. 1996.
- GAZZOLA Ana Lúcia, DIDRIKSSON Axel. Prefacio. IESALC-UNESCO. Caracas, abril de 2008.
- GIBBONS, Michael. *La educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Documento de trabajo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. París. 1998.
- LEÓN DOUSSET Jorge Salvador. Presentación PowerPoint: *Análisis Ocupacional. Su aplicación al diseño de Planes y Programas de estudios*. México. 2006.
- MERTENS Leonard. Aproximación conceptual y surgimiento de la competencia laboral. En: *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el diseño de la formación profesional. IBERFOP. Cumbre Iberoamericana. Madrid. 1998.
- NOGUERA ARROM, Joana. *Las competencias básicas*. Universitat Rovira i Virgili Tarragona, Septiembre de 2004.
- NOVICK, Marta et al., *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*, Montevideo, CINTERFOR/OIT, 1998.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.(OEI). “*Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias*”. Documento de Discusión. Bogotá, 21 de agosto de 2007.
- OROZCO FUENTES, Bertha. La noción Flexibilidad en el campo educativo: tensiones en su aparición en el contexto mexicano. En: ORTEGA SANTOS THEMIS, et. al. *Tópicos emergentes en el currículum del siglo XXI*. Veracruz: México. 2007.
- 
- Ponencia: *La pedagogía en América Latina: posicionamiento frente a los discursos de la sociedad del conocimiento y educada*. Marzo/2008.
- 
- Origen de la flexibilidad y su llegada al campo del currículum: Más allá de la visión de economía informacional*. 2008. (Documento en prensa).
- 
- “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria”. En: VALLE, Ángeles. Coord. *Formación y Certificación Profesional en Competencias*. Pensamiento Universitario No. 91.2001.
- POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo. *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Revista Iberoamericana de Educación. 2001.
- SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y Humanidades*. México: ANUIES/UNAM. 1995.
- TORRES, Jurjo, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata. 1994.

## Fuentes electrónicas

BRUNNER José Joaquín. *Competencias profesionales y técnicas en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile. 2001. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner> [Consultado: 20/03/2007]

---

————— *Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile. 2002. Disponible en: [http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES\\_versionDEF.pdf](http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES_versionDEF.pdf). [Consultado 06/03/2007].

CASASSUS J. 3 *Estándares en educación: conceptos fundamentales*. Documentos Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. UNESCO. Disponible en: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares\\_educacion\\_conceptos.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/3estandares_educacion_conceptos.pdf) [Consultado: 18/03/2008].

CEPAL, “Globalización y Desarrollo Social” en: *Globalización y Desarrollo*, CEPAL, Santiago de Chile. 2002. Disponible en: [www.eclac.cl/publicaciones](http://www.eclac.cl/publicaciones). [Consultado 10/10/2007].

CINTERFOR/OIT. *¿Qué son las competencias?* Publicaciones. Disponible en: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel\\_efe/i.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm) [Consultado: 18/03/2008].

CRUE. *Declaración de Bologna: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Disponible en: <http://www.crue.org/espaeuro/euroindex.htm> [Consultado: 30/05/2007].

PEDRÓ - ROLO José Manuel, En: *Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el Contexto de la Globalización Interrogantes y Oportunidades*. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Portugal. 1998. Disponible en: <http://www.oei.es/viiiicie.htm>. [Consultado 26/05/2008].

UNESCO. INFORME MUNDIAL. *Hacia las sociedades del conocimiento*. 2005. Disponible en: <http://www.unesco.org/publicaciones>. [Consultado: 12 de abril de 2008].

---

————— *“Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris, octubre de 1998. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consultado: 21/05/2007].

# ANEXO 1

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

