

El concepto de competencias

Francisco Guzmán Marín

El concepto de competencias
Francisco Guzmán Marín

Primera edición, abril de 2022

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0
ISBN Volumen 978-607-413-450-6

F

LC1031

G8.3

Guzmán Marín, Francisco

El concepto de competencias / Francisco Guzmán Marín.

– Ciudad de México : UPN, 2022.

1 archivo electrónico (37 p.) ; 776 KB ; archivo PDF : il. col. – (Fascículos a 40 años de la UPN)

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0

ISBN 978-607-413-450-6

1. EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS I. t. II. Serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
DEFINICIÓN POR EL DOMINIO COMPETITIVO	6
DEFINICIÓN POR CORRESPONDENCIA	9
DEFINICIÓN POR CORRELACIÓN CONCEPTUAL	11
DEFINICIÓN POR SUS EFECTOS PRÁCTICOS.....	17
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIAS.....	26
REFERENCIAS	35

EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

*Francisco Guzmán Marín**

“Cada institución conceptualiza las competencias con un matiz diferente que atiende a su contexto particular, con ello se muestra interés por aplicarlas pero también puede presentarse confusión”.

José Daniel Morales Castillo y Margarita Varela Ruiz

INTRODUCCIÓN

El discurso construido sobre el modelo educativo por competencias, hasta el estado actual del conocimiento al que se puede tener acceso en las principales publicaciones impresas y electrónicas, por lo general, presenta tres ambigüedades centrales que provocan toda la serie de confusiones existentes sobre la comprensión, la gestión, el seguimiento y la evaluación de las competencias, tales vaguedades son: por un lado, la imprecisa delimitación conceptual de lo que es, significa y comprende una competencia, tanto en términos del desarrollo de las estrategias formativas de la educación formal, como en el ámbito del dominio de las capacidades individuales o colectivas; por otro lado, la forzada interdependencia,

* Doctor en Ciencias Sociales, Área de Concentración: Cultura Política y Relaciones de Poder, por la UAM-X. Profesor-Investigador Titular “C”, Tiempo Completo Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161, Morelia.

semejanza, correspondencia o concurrencia que se pretende establecer entre las competencias y el aprendizaje, hecho que deforma los procesos de planeación, gestión y evaluación de competencias; y por último, la derivación de una serie de conceptos diversos que a su vez carecen de una definición precisa, donde no resultan del todo claro los límites entre unos y otros, pero que, además, parecen contradictorios con los supuestos básicos que pretenden enmarcar a las competencias.

El análisis sistemático de las distintas propuestas de delimitación del concepto teórico de competencias y una ulterior aproximación a su definición operativa, es el objeto del presente ensayo, que deviene de una amplia investigación hermenéutico-documental sobre el tema.

En el afán de desbrozar de manera más minuciosa esta compleja problemática de confusión discursiva sobre el modelo de la *educación por competencias*, con la intención de proyectar ulteriormente algunas posibles alternativas de conceptualización que permitan impulsar un poco de claridad sobre las implicaciones teóricas, institucionales y formativas de este enfoque socio-educativo a nivel de la definición conceptual de las competencias es posible reconocer cuatro grandes tendencias, a saber:

DEFINICIÓN POR EL DOMINIO COMPETITIVO

Esta corriente define a las competencias por sus ámbitos de dominio, esto es: el conocimiento, las habilidades, destrezas y actitudes/valores. De esta forma, desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México, se plantea que es el conjunto “de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (María de Allende y Morones Díaz, 2006, p. 4); mientras que por su parte, la Comisión Europea a través de su Dirección General de Educación y Cultura establece que el “término ‘competencia’ se refiere a **una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes**, y a la inclusión de la disposición para aprender

además del saber cómo” (Comisión Europea, 2004, s/n). Pero, esta forma de explicar las competencias presenta tres principales problemas, tales son: define un concepto básico de la educación por competencias en función de términos que tampoco han sido delimitados conceptualmente desde la comprensión del mismo enfoque educativo; los conceptos de conocimientos y valores, en sí mismos, exceden epistemológica, teórica e históricamente el marco de las competencias; y no resulta del todo claro si las competencias son producto de la articulación total de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes/valores de un individuo, o si la combinación de algunos de éstos puede generar la irrupción de una competencia, o si acaso es posible que cada uno de éstos por sí solo provoque el desarrollo de las competencias en algún campo de la práctica social o profesional, o también si existe una relación gradual entre estos ámbitos y en consecuencia las competencias generadas en alguno produce la constitución de cualquiera otro. Esta ausencia de claridad se puede apreciar con suficiente evidencia en la propuesta de definición que dispone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que establece que cada “competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos [...], motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizadas conjuntamente para actuar de manera eficaz” (2000, p. 8). ¿Qué son las habilidades prácticas?, ¿no todas las habilidades son prácticas?, ¿acaso existen “habilidades teóricas” –no se interroga sobre “habilidades de teorización” que es otra cosa y a fin de cuentas son también prácticas–?, entre otras preguntas más que sería posible plantear. Lo cierto es que la relación competitiva entre estos ámbitos no es clara en ningún sentido, pues hay quienes consideran que el conocimiento es el nivel mayor del desarrollo de las competencias, según vimos antes, mientras que otros más lo consideran como el punto de partida para la resolución de los problemas de la vida de los individuos o las comunidades, como queda de manifiesto en la definición que propone Laura Frade, en cuanto

conjunto de conocimientos que al ser utilizados mediante habilidades de pensamiento en distintas situaciones, generan diferentes destrezas en la resolución de los problemas de la vida y su transformación, bajo un código de valores previamente aceptados que muestra una actitud concreta frente al desempeño realizado (citado por Vigo Vargas, 2018, p. 69).

Pese a que dicha definición de competencias como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes/valores predomina con amplitud en el mundo global y se expande por todas los niveles de las comunidades socio-educativas, en realidad, es la conceptualización más imprecisa y la que mayores confusiones propicia al momento de su instauración en los diferentes procesos que constituyen a los sistemas educativos, tanto porque se presta a la equívoca interpretación de los términos implicados y de las posibles relaciones educativas existentes entre ellos, como porque permite la justificación de cualquier práctica en educación, desde el eclecticismo pedagógico hasta la continuidad de los procesos formativos tradicionales, provocando la falsa concepción de que el modelo de la educación por competencias es un enfoque fluido que resiste y responde a cualquier teoría socio-educativa y a cualquier quehacer docente. Incluso, se pretende que el enfoque educativo por competencias sólo represente una nueva modalidad del tradicional paradigma ilustrado-enciclopedista de la educación basada en aprendizajes, pero, con la demanda de llevar a la práctica los contenidos de los aprendizajes alcanzados. Empero, las competencias no son, ni provienen, en principio, de los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes/valores, sino por el contrario, todas ellas devienen de aquellas, pues, como bien apunta Perrenoud “las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos” (2004, p. 15). En sentido estricto, la situación es a la inversa, el desarrollo de determinadas competencias genera la construcción de ciertos conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes/valores para que el individuo pueda desempeñarse en campos específicos de la práctica socio-cultural o económico-profesional. En realidad, cada uno de

estos ámbitos representa un dominio competitivo, es decir, un escenario donde se evidencia que los individuos o las comunidades han desarrollado competencias concretas.

Cualquier conocimiento, por nimio que éste sea, precisa al menos de determinadas competencias intelectuales, éticas, místicas, estéticas y perceptivas plenamente desarrolladas, que se evidencian en el dominio de este conocer. Conocimiento no es información o algoritmo, sino un modo específico de ser, hacer y valorar. Acontece la misma condición con el resto de estos términos con los que se pretende definir a las competencias, de ahí que estos representan, en realidad, dominios donde el desarrollo de las competencias de un individuo o una comunidad se hace evidente. En conclusión, los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes/valores son “ámbitos de dominio competitivo”, en otras palabras, constituyen dominios de competencias desarrolladas, no son competencias en sí mismos.

DEFINICIÓN POR CORRESPONDENCIA

Esta vertiente se sustenta en el reconocimiento de la presunta equivalencia, igualdad o semejanza existente entre las competencias y las capacidades. En pocas palabras, una competencia es un cierto tipo de capacidad o grupo de capacidades con algún grado de integración. De ahí que, en Argentina, la Recomendación 26/92, Acuerdo sobre la Transformación Curricular, en referencia a la orientación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) define a las competencias de la siguiente manera: “Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana personal y social” (Secretaría General, 1993, s/p); mientras que en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), mediante el Acuerdo 348 Por el que se determina el Programa de Educación Preescolar, establece que una “competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos,

actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004, s/p); en tanto que la OCDE, mediante el Informe Final denominado *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* del proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) determina que una “competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea” (2000, p. 8); por lo que corresponde a la Comisión Europea la competencia es la “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (2004, p. 11); y por su parte, Laura Frade señala que “una competencia es una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual para responder a las demandas del entorno con cierto nivel de adecuación” (Frade *et al.*, 2011, p. 3). En pocas palabras, las competencias son capacidades particulares o conjunto de las mismas con algún grado de integración. En este contexto, además de insistir en la confluencia natural existente entre la propuesta de construcción de capacidades y el enfoque de la educación por competencias, es también conveniente advertir que si bien toda competencia comporta el desarrollo de determinadas capacidades, a su vez, una sola capacidad o un conjunto de capacidades, por sí mismas, no define a ninguna competencia, por el contrario, se precisan de diversas disposiciones y capacidades articuladas, interdependientes y concurrentes para definir a una sola competencia.

De hecho, las competencias de mayor complejidad se desarrollan a partir de la articulación, interrelación, interdependencia y concurrencia de competencias, capacidades y disposiciones de diverso grado de complejidad, provenientes de las distintas dimensiones de la estructura ontológica humana. Nunca una competencia se sustenta en una sola capacidad, ni tampoco se reduce a un sólo ámbito de la experiencia socio-histórica, como tampoco corresponde a una única dimensión humana. Razón por la cual, competencia no es sinónimo de capacidad, ni siquiera de “conjunto de capacidades”, porque los elementos de un conjunto,

aunque pueden compartir uno o varios rasgos en común que posibilitan su agrupamiento, no son por necesidad interdependientes, se encuentran articulados o concurren de manera funcional. Pero, es precisamente este involucramiento de varias competencias pertenecientes a diversas dimensiones de la práctica social y de las disposiciones ontológicas del individuo lo que le otorga el carácter interdisciplinario a las competencias. Cualquier competencia humana implica siempre la integración funcional de diversas disposiciones, capacidades y de otras competencias afines.

DEFINICIÓN POR CORRELACIÓN CONCEPTUAL

En esta perspectiva de pensamiento se subordina la competencia al saber, el conocimiento, el aprendizaje y a la articulación de todos o de algunos de tales elementos. Esto se manifiesta con toda claridad en la definición que propone Amparo Escamilla, quien plantea de manera expresa: “entendemos la competencia como un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos” (2008, p. 29); mientras que desde el Proyecto Tuning-Europa se pretende que las “competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje” (ELES, 2011, s/p); en este mismo sentido, Inés Aguerrondo señala que las competencias “suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer, razón por la cual remite a la idea de aprendizaje significativo” (2009, p. 7); y Lasnier (2000), en términos generales, explica las competencias como un cierto “saber hacer complejo que resulta de la integración, movilización y adecuación de determinadas capacidades y habilidades (entre las que se encuentran las habilidades cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales), además de conocimientos utilizados con eficacia en situaciones comunes”.

Desde la lógica reflexiva de dicha forma de comprensión educativa, las competencias sólo denotan un cierto dominio de los aprendizajes, saberes y conocimientos alcanzados por el individuo, en cuanto producto final de un proceso de educación formal; en este sentido, sólo parecen representar la evidencia práctica del aprender, el saber y el conocer significativo, como parece advertir Agüerrondo (2009). En síntesis, desde este punto de reflexión, las competencias no son otra cosa que la pragmática demostración del dominio de ciertos aprendizajes en relación con determinados saberes y conocimientos. Hecho que explica la arraigada y extendida percepción en la comunidad socio-educativa y en la mayoría de los especialistas del ramo, de que las formas tradicionales del diseño curricular, la planeación docente, la gestión formativa y la evaluación educativa, son plenamente compatibles con el modelo de la educación por competencias y que, por lo tanto, sólo se trata de trascender el habitual predominio de los saberes y los conocimientos teóricos, para alcanzar su concreción práctica en la resolución de los problemas de la realidad, de ahí su carácter de aprendizaje significativo. En tal perspectiva, la propuesta educativa del desarrollo de competencias parece reducirse al simple problema de transitar de los saberes/conocimientos teóricos a los saberes/conocimientos prácticos, por lo tanto, toda la organización y dinámica escolar puede proseguir su desarrollo tradicional, con algunas adaptaciones menores en el ámbito institucional, didáctico-pedagógico y de la evaluación educativa. De hecho, se pretende que la aplicación de los saberes/conocimientos teóricos puede realizarse muy bien en la delimitación formativa de las acciones intra-aúlicas. A consecuencia de este fenómeno se perfilan diseños curriculares y planes de evaluación a partir de objetivos, contenidos e indicadores de aprendizaje –los programas educativos resultantes de la Reforma Integral de la Educación y el Nuevo Modelo Educativo 2018, en México, por ejemplo–; mientras que los profesores de todos los niveles educativos continúan privilegiando el desarrollo de temas de aprendizaje y la transmisión de la información como base fundamental de sus prácticas docentes, sólo que ahora pretenden adecuarse al modelo por competencias, introduciendo solamente

el discurso –porque no siempre la práctica– de las estrategias de aprendizaje centradas en el alumno; y los especialistas escinden el acontecer de la educación formal contemporánea en dos dimensiones, con el afán de responder a los retos socio-económicos del presente y de las evaluaciones externas de los organismos internacionales, a saber: la dimensión educativa de base que responde a las prácticas convencionales, es decir, a las formas de evaluación tradicional, y la dimensión educativa superior que debe resolverse mediante la lógica del desempeño, puesto que ésta ya considera tanto indicadores de calidad como de intervención –lo cual justifica la continuidad de la aplicación de las “pruebas objetivas”, también denominadas “exámenes”, en la primera dimensión y la instrumentación de las “pruebas de desempeño”, en la segunda, según propone Magalys Ruiz Iglesias (2011), del Ministerio de Cultura de Cuba, verbigracia, como se evidencia en el siguiente esquema:

Figura 1. El Objeto en la Pirámide de Miller



Fuente: Ruiz Iglesias, 2011.

En tal lógica, la propuesta generalizada de formación bajo el enfoque educativo por competencias, parece reducirse a la simple exigencia de la búsqueda de la aplicación de los aprendizajes apropiados en los procesos formativos, con el objeto de valorar su calidad y eficiencia; hecho

por completo equívoco, pues, las competencias no se reducen a la eficiente aplicación práctica de los aprendizajes escolares, como tampoco al uso eficiente de la información asimilada, sino que, por el contrario, comporta la articulación funcional de distintas disposiciones intelectuales, éticas, sensibles, perceptivas, entre otras para generar conocimientos, intervenciones y participaciones, entre otros. De ahí, entonces, que con la instauración del modelo de la educación por competencias, las prácticas educativas tradicionales dejan de resignificarse en la innovación de sus formas habituales de hacer y, por ende, se legitima la continuidad de sus procedimientos, recursos y ambientes intra-aúlicos cotidianos de enseñanza-aprendizaje, si acaso enriqueciendo las prácticas educativas comunes con estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, la aplicación de los aprendizajes en la resolución de problemas y la instrumentación de pruebas de desempeño –o *performance*, según pretende Magalys Ruiz (2011). En términos simples, bien podría decirse que, bajo esta forma de comprensión, el enfoque por competencias sólo es un complemento de la educación tradicional.

En sentido estricto, se trata de un fenómeno de resistencia socio-educativa a un modelo que cuestiona profundamente las formas tradicionales de ser profesor, de practicar la docencia, de actualizarse conforme a los nuevos contextos de realidad y de establecer las relaciones de formación societal en los centros educativos.

De facto, el enfoque de la educación por competencias representa una suerte de choque frontal entre la nueva cultura educativa que se pretende instituir y las prácticas tradicionales de formación, todavía prevaletentes, pues, las transformaciones institucionales y socio-educativas que el enfoque comporta no se reducen a la imposición de las reformas curriculares y de una nueva forma de practicar la docencia, sino que implican, también, un nuevo modo de ser, de identificarse como profesor, así como de organización y gestión escolar; en efecto, los cambios de modelo educativo y sus consecuentes reformas no sólo enjuician la pertinencia, eficacia y efectividad del paradigma profesional docente con el cual los profesionales de la educación se identifican y desde el que se resuelve el acontecer de sus prácticas formativas, como bien parece advertir Rudolf van den Berg:

Educational developments are, by their very nature, quite complex. They can also bring unexpected problems with them. More than ever, teachers see themselves exposed to unpredictable and unexpected environmental influences and risks. At the same time, the externally imposed development and educational objectives are frequently at odds with the personal experiences of teachers. New methods of working and expectations usually do not correspond to the opinions of teachers with regard to what constitutes “good teaching.” This means that the *professional identities* of individual teachers are often at issue (2002, p. 579).

En esta perspectiva, a prácticamente más de tres décadas de la imposición institucional del enfoque de la educación por competencias, en el orden del mundo global, el modo de resistencia más eficaz que han encontrado los profesores de todos los niveles educativos, bien sea de manera intencional por posicionamiento ideológico o debido a una verdadera falta de comprensión del modelo de formación que se impulsa, es la acrítica apropiación del nuevo discurso educativo que se promueve y la continuidad, embozada, de las prácticas docentes tradicionales, es decir, practican una *reforma sin cambios* como le denomina Viñao (2006) o de *change without difference* según le define Goodman (1995). Mientras que embargados por un profundo sentimiento de ilegítima invasión a sus tradicionales campos de reflexión o construcción educativa, los especialistas e investigadores del campo de la educación –pedagogos, psicólogos educativos, filósofos, entre otros– a más de anticipar el estrepitoso fracaso del enfoque de las competencias, documentan este “cambio sin cambio” como una evidencia incuestionable de la impertinencia socio-educativa de este modelo, antes que indagar sistemáticamente las imprecisiones conceptuales o los verdaderos alcances de formación societal del mismo.

Es importante enfatizar que las competencias son el soporte fundamental de los aprendizajes, saberes o conocimientos, no a la inversa como pretende la vertiente de definición por correlación conceptual, es decir, las competencias no son el resultado de estos, ni tampoco son el producto

de la integración de los saberes/conocimientos teóricos con los saberes/conocimientos prácticos, según insisten Inés Aguerrondo (2009) y Magalys Ruiz Iglesias (2011), sino, por el contrario, el desarrollo de competencias constituye las condiciones de posibilidad para la construcción de saberes/conocimientos teóricos, saberes/conocimientos prácticos y las potenciales interrelaciones que se pueden establecer entre estos dos dominios competitivos.

Existen competencias específicas para la teorización y competencias concretas para la realización de acciones prácticas, de ahí que no sea necesaria la integración de la teoría y la práctica para el desarrollo de competencias; puede ser deseable tal integración, pero no es una condición indispensable. La mayoría de las actividades humanas se realizan de forma cotidiana sin un ápice de teorización al respecto. Las competencias no devienen, por necesidad, de la puesta en práctica de los saberes, conocimientos y aprendizajes adquiridos, según pretenden los autores de esta corriente de pensamiento educativo, puesto que existen competencias que se desarrollan y aún pueden mantenerse latentes una vez adquiridas con total independencia de estos fenómenos socio-culturales, tal es el caso de las competencias de procedencia onto-genética.

La existencia de las competencias no depende de su puesta en práctica, aunque conviene advertir que sólo es posible identificar su nivel de dominio en su aplicación dentro del contexto de situaciones problema. De esta forma, en principio, para que determinados aprendizajes, saberes y conocimientos sean posibles, se consoliden y reconozcan como un fenómeno tangible, ya sea a nivel teórico-conceptual, o ya en el ámbito pragmático-instrumental, es necesario que con anterioridad se hayan desarrollado ciertas competencias, tanto del orden de las disposiciones ontológico-individuales como en el espacio de las disposiciones socio-ambientales.

El desarrollo de competencias genera la constitución de las condiciones de posibilidad para el logro de los aprendizajes, los saberes y los conocimientos, cualquiera sea el tipo de que se traten. Ahora bien, un aspecto que puede explicar la confusión de esta corriente de definición

–que también puede remitirnos a la ociosa discusión sobre qué fue primero si las competencias o sus productos– es el hecho de que aparentemente ciertos aprendizajes, saberes o conocimientos son condición necesaria de determinadas competencias de mayor complejidad, pero, esto no es más que un error de apreciación, pues, en todo caso, son las competencias que sustentan a estos las que posibilitan el desarrollo de competencias más complejas. Como se ha planteado antes, el desarrollo de las competencias se realiza siempre mediante los procesos de integración funcional de diversas disposiciones, competencias o capacidades de distintos niveles de complejidad y de diferentes dimensiones de la estructura humana.

DEFINICIÓN POR SUS EFECTOS PRÁCTICOS

En esta línea de comprensión, las competencias se explican a partir de su función social, su efecto instrumental o su impacto competitivo, es decir, por el objeto de su desarrollo, el ámbito pragmático donde intervienen o aquello que posibilitan realizar. Thomas F. Gilbert, en su Primer Teorema Libre sobre el “valor del desempeño” [*worthy performance*], define a la competencia en función de su valía dentro del desempeño humano, esto es: “Human competence is a function of worthy performance (W), which is a function of the ratio of valuable accomplishments (A) to costly behavior (B). A shorthand way of expressing the theorem is $W = A/B$ ” (2007, p. 18); mientras que para Carlos Eduardo Vasco la competencia representa

una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron (2003, p. 37);

por su parte, la SEP, en México, le atribuye a Chomsky la siguiente definición:

[la]competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura (SEP, 2009a, p. 6);

finalmente, Sergio Tobón, desde una cierta perspectiva del “pensamiento complejo” propone que las competencias son:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (2007, p. 17).

Más allá de la acotación de que el definir un fenómeno desde la perspectiva del pensamiento complejo no implica complejizar o alambicar de forma innecesaria la definición del mismo, es importante iniciar señalando que la identificación del valor, el propósito, la utilidad, las consecuencias o los resultados de las competencias no explica qué son en sí mismas, en cuanto fenómeno propio. El plantear que las competencias son el valor resultante de la razón existente entre el logro y el costo del desempeño humano, no hace más que intentar definir el fenómeno por sus efectos, en otras palabras, el desempeño de cualquier individuo está condicionado por su nivel de desarrollo competitivo, no a la inversa, son las competencias desarrolladas las que determinan el desempeño, los logros o los productos de los seres humanos, de ahí que el valor derivado del logro y el costo del desempeño es un efecto de la acción de las competencias, no ellas mismas.

El que las competencias permitan el desempeño de ciertas tareas o la creación y producción de determinadas acciones para la resolución de problemas o la transformación de la realidad, bien sea a partir de procesos educativos formales o de interacciones con las prácticas socio-culturales de su entorno de vida; esto no implica ninguna otra cosa que el sólo reconocimiento de su utilidad práctica, pero, no, desde luego, su delimitación conceptual. Aún más, las tareas relativamente constantes, reiterativas e, incluso, repetitivas en un mismo entorno, también involucran el desarrollo de competencias, no sólo las tareas nuevas, en contextos diferentes en el que fueron “enseñadas”, como pretende Carlos Eduardo Vasco (2003).

Por último, las competencias son propiedades o atributos de los organismos que se desarrollan y se evidencian en procesos simples y complejos, razón por la cual no pueden ser algún tipo particular de proceso, en este caso complejo, según propone Tobón (2007). En este aspecto, Chomsky resulta por demás esclarecedor con su distinción entre “competencia lingüística” y “actos de habla”, la primera es una suerte de disposición genética de la estructura mental implícita del hablante-oyente ideal y los segundos son los procesos socio-culturales en que se manifiesta aquella mediante situaciones específicas de comunicación –en este sentido, Chomsky plantea:

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence (1965, p. 4).

Esta concepción chomskyana se aproxima con bastante exactitud al actual reconocimiento de las relaciones existentes entre las cualidades anatómico-funcionales del cuerpo humano y las interacciones sociales en el desarrollo del lenguaje.

El análisis crítico realizado antes respecto del proceso de conceptualización de las competencias, permite derivar tres observaciones generales.

1. Las diversas tendencias de definición conceptual existentes hasta el momento no consiguen explicar con suficiente claridad lo que son las competencias en sí mismas, a grado tal que un sólo autor puede plantear varias definiciones distintas de este fenómeno, sin que haya una superación conceptual, el logro de una mayor precisión teórica entre las propuestas formuladas o una síntesis de conceptualización entre las distintas concepciones del entorno o las propias construcciones formuladas. Así, Inés Aguerrondo, por ejemplo, en 1999 establece que una “competencia es un ‘saber hacer’, con ‘saber’ y con ‘conciencia’” (1999, s/p) y diez años más tarde, en 2009, señala que la competencia es

la capacidad, expresada mediante los conocimientos, las habilidades y las actitudes, que se requiere para ejecutar una tarea de manera inteligente, en un entorno real o en otro contexto [esto sin soslayar la concepción recuperada antes en este mismo análisis] un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer (p. 7),

lo cual bien puede justificar las siguientes preguntas: ¿la competencia es un “saber hacer”?, ¿o es una “capacidad para ejecutar una tarea”?, ¿o, en todo caso, es la “integración del saber con el hacer”?, o finalmente, ¿las competencias son las tres cosas, esto es: “un saber hacer, una capacidad para ejecutar tareas y la integración del saber con el hacer”?, lo cierto es que no resulta del todo claro cómo entiende, en definitiva, Aguerrondo las competencias y el asunto no se resuelve con el reconocimiento del presunto carácter polisémico del término, dado que la diversidad de definiciones construidas al respecto, no se deben tanto a esta supuesta característica del concepto, ni tampoco al

enfoque teórico desde el cual se propone la definición –según pretenden Tobón y Aguerrondo, (tabla 1), de forma respectiva–, sino la ambigüedad y la diversidad de definiciones se debe a una cierta ausencia de comprensión de lo que son las competencias en cuanto fenómeno propio.

Tabla 1. Enfoques de definición de las competencias

Perspectiva	Descripción asume las competencias como	Enfoque
Conductual	Comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones	Empírico-analítica Neo-positivista
Funcionalista	Conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas	Funcionalismo
Constructivista	Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco organizacional	Constructivismo
Compleja	Procesos complejos de desempeño ante las actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente	Pensamiento complejo

Fuente: Aguerrondo, 2009, p. 8.

Aun careciendo de una aproximación conceptual mínima sobre las competencias, el espíritu clasificador no puede evitar proceder a encasillar las distintas tentativas de definición que se proponen.

2. Como resulta evidente en las diversas concepciones recuperadas en el análisis anterior, las diferentes propuestas de definición conceptual mezclan e interrelacionan de forma indiscriminada ámbitos de dominio competitivo, productos del desempeño competente, tipos de capacidades y procesos en que se desarrollan, consolidan o depuran las competencias, sin que se delimite con precisión cuáles son los alcances onto-educativos de cada uno de ellos, ni tampoco el modo en que se relacionan entre sí y menos aún terminan por conceptualizar con claridad qué son las competencias en sí mismas. Estos diversos

intentos de definición de las competencias no responden a los distintos enfoques teóricos existentes –según la intención de Aguerro y Tobón, entre otros–, sino que representan diferentes medios de acercamiento al fenómeno, sin que terminen por arribar al núcleo del problema total, a saber: ¿qué son las competencias? En esta situación participan: por un lado, la insuficiente comprensión del fenómeno que provoca el intento de definición por referencia a conceptos semejantes, equivalentes o predominantes; por otro lado, la persistencia de grandes vacíos teórico-conceptuales en el modelo, los cuales son subsanados por los diversos elementos de comprensión formativa que han construido las distintas corrientes de pensamiento de la tradición socio-educativa, en el afán de alcanzar una relativa claridad sobre la naturaleza, dimensiones y componentes constituyentes del fenómeno de las competencias; y por último, la rápida expansión del modelo educativo por todos los ámbitos del orden global y por los distintos niveles de los sistemas educativos contemporáneos, dada la crisis de la educación moderna, hecho que demanda de respuestas también rápidas por parte de los especialistas, a fin de que las instituciones y las comunidades socio-educativas sean “capaces” de instaurar la *educación por competencias*, en la búsqueda de adecuar los procesos formativos a las demandas y retos de las sociedades del presente.

A diferencia de los modelos de educación precedentes, tales como el conductismo, constructivismo o pragmatismo, por ejemplo, la expansión global e instauración institucional del enfoque por competencias ha precedido el indispensable proceso de fundamentación teórica (filosófica, sociológica o psicopedagógica) de este modelo educativo. A tono con las premisas del “pensamiento débil” y el desencantado ambiente socio-histórico de la postmodernidad, la educación por competencias ha nacido “desfundamentada”; lo cual, empero, no ha impedido su imposición institucional en todos los niveles

educativos y en la mayoría de los países del orden global. ¿Qué ha sustentado, entonces, la construcción, difusión y expansión del modelo educativo por competencias, al grado de situarlo como el paradigma predominante en los sistemas socio-educativos de la sociedad global, en los albores del siglo XXI? En realidad, lo que ha justificado la posición dominante de este enfoque en el seno de las sociedades contemporáneas, es la emergencia constituida por la crisis del modelo ilustrado-enciclopedista de la educación moderna, la relativa eficacia del desarrollo de competencias en las experiencias de capacitación empresarial y los retos político-culturales y económicos que plantea el desarrollo de las sociedades del siglo XXI, no, desde luego, la aportación significativa de sus propuestas teórico-epistemológicas o didáctico-psicopedagógicas al fenómeno socio-educativo contemporáneo.

3. La consecuencia directa de este conjunto de problemáticas diversas, según he planteado antes, es la conformación de un confuso, ecléctico y contradictorio corpus preconceptual sobre las competencias, el cual ha contribuido más a confundir la comprensión de este enfoque de la educación, así como a deformar su instauración y asimilación en los sistemas y comunidades socio-educativas, que a propiciar una auténtica transformación de las prácticas formativas, más allá del repetitivo discurso docente, de las ambiguas reformas curriculares y de las ambiciosas regulaciones oficiales. A más de esta compleja y problemática situación, en torno al modelo se han construido o derivado toda una serie de conceptos adyacentes, asociados o correlacionados a las competencias, cuya indefinición e imprecisión también contribuye a aumentar las confusiones existentes al respecto, en los procesos de difusión, asunción o asimilación de este enfoque socio-educativo, entre los principales conceptos se encuentran los siguientes: *estrategias, atributos, indicadores, evidencias, criterios, estándares y bloques de competencia,*

así como *competencias básicas o transversales, específicas, genéricas, disciplinares, extendidas, particulares, formativas, técnicas, especializadas, metodológicas, instrumentales, profesionales, sociales, interpersonales, individuales, laborales, estratégicas, intratégicas, claves, sistémicas, procedimentales, cognitivas y actitudinales*, por mencionar sólo algunas de los conceptos más propagados entre las comunidades socio-educativas. El surgimiento y aplicación de todos estos términos ha generado diversas situaciones conflictivas, retóricas disquisiciones y diferenciaciones ambiguas en las distintas dimensiones del pensamiento, la práctica socio-educativa y la instauración institucional del enfoque por competencias.

Lo más preocupante de todo es cuando se trastoca el sentido histórico de los conceptos para impostarles concepciones bastante ambiguas por insuficiencia de comprensión, tal es el caso del concepto de estrategia que pasa de ser un proceso flexible y creativo que instrumenta acciones tácticas en función de las dinámicas, propiedades, características y cambios del contexto, con el propósito de alcanzar una meta, un fin, un propósito determinado, para convertirse en una simple *subcompetencia*, en la lógica de Pilar Domínguez Rodríguez (2011). Empero, las estrategias no son “subcompetencias”, cualquier cosa que esto signifique, sino procesos de desarrollo, operación y evaluación de competencias. Existen estrategias para propiciar el desarrollo de competencias, así como para evidenciar el dominio competitivo mediante desempeños, logros o productos, por consecuencia, también existen estrategias para evaluar el nivel de desarrollo competitivo, pero, la estrategia como tal no es una “subcompetencia”, ¿y a final de cuentas, qué es una “subcompetencia”?, ¿las “subcompetencias” son “competencias incompletas”, “partes de las competencias”, “propiedades de las competencias”, “competencias subordinadas”, o “competencias antecedentes”?, ¿es una “competencia simple” o “competencia menor”? Aún de manera más radical, ¿existe algo así como las “subcompetencias”? En la búsqueda de una definición, aunque

sea imprecisa, de lo que son las denominadas “subcompetencias”, no encuentro ninguna, aún en los autores que determinan ciertos tipos como la “subcompetencia sociocultural” de Miquel López (2004), las “subcompetencias lingüísticas” de Leonardo Manríquez López y Guadalupe Acle Tomasini (2006), las “subcompetencias interculturales” de Antonio Medina *et al.* (2010), por mencionar sólo algunas.

Lo más aproximado a una explicación de lo que son las denominadas “subcompetencias” es la determinación de *pequeñas tareas* que presenta el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor, 2004, p. 54), con respecto a las “subcompetencias laborales” que, sin mayor crítica, la Secretaría de la Función Pública de México (SFP, 2016), retoma en los mismos términos. Si las subcompetencias derivan de las competencias, entonces no pueden ser la descripción de una tarea, por pequeña que ésta sea, sino más bien de los componentes competitivos implicados para realizarla. Aquí nuevamente se advierte lo confuso del significado asignado a las competencias, que en este caso parece referirse a “tareas grandes” realizadas por un individuo “descripción de las grandes tareas independientes que realiza un trabajador en su puesto de trabajo” (Cinterfor, 2004, p. 54). Pero, ¿la competencia es la descripción de la tarea o de los complejos de disposiciones o capacidades involucrados? Por otra parte, esta descripción de las subcompetencias no parece poder aplicarse al resto de los tipos expuestos en otros campos de la experiencia humana, como la dimensión intercultural, socio-cultural y lingüística, verbigracia.

Las competencias no son saberes integrados, pero, siempre actúan de forma integrada con otras disposiciones, competencias o capacidades particulares, según he mostrado antes. En términos analíticos, las competencias pueden identificarse en lo singular, como un fenómeno delimitado en sí mismo. Sin embargo, en el plano ontológico, en individuos o colectivos, nunca se presentan de manera individual, por el contrario, sólo pueden reconocerse en su relación con otras competencias. Las competencias se conforman por competencias integradas de distinta

procedencia, aunque cada una de ellas forma parte de competencias más complejas, no por eso resultan subcompetencias, sino componentes competitivos de éstas; de la misma manera que la integración de distintos átomos genera la organización de una molécula, sin que por ello se les pueda considerar en cuanto submoléculas.

El dominio competitivo permite determinar el nivel de competencia de cualquier individuo con relación a un contexto específico de las prácticas socio-culturales, en otras palabras, el desarrollo de competencias propicia individuos competentes para desempeñarse con efectividad y eficiencia en determinados campos históricos de la vida humana; en tal perspectiva, aceptar la posibilidad de la existencia de las denominadas subcompetencias implica, por consecuencia lógica, que su dominio produce “individuos subcompetentes” con “subefectivos” y “subeficaces” “subdesempeños”, en realidad, algo por demás absurdo. Los individuos pueden ser ineficaces e ineficientes por la ausencia o la insuficiencia del desarrollo de competencias, pero, no por el presunto dominio de subcompetencias. De la misma manera que no hay submoléculas, tampoco existe algo así como las subcompetencias. En sentido estricto, no hay argumentos epistemológicos, ni ontológicos o educativos, que justifiquen la existencia de las denominadas subcompetencias, si acaso, la insuficiente comprensión del fenómeno y, desde luego, el abuso del lenguaje correspondiente; lo cual se traduce en la deformación del análisis disciplinario, el diseño curricular y las prácticas socioeducativas.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

El punto de partida, pues, para construir una auténtica definición del concepto de competencias deviene de cuatro descentramientos fundamentales, a saber: en primer lugar, el “descentramiento epistemológico” de la vertiente cartesiana que sustenta la comprensión del conocimiento y, por ende, de su aprendizaje, en el distanciamiento ontológico del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento; en segundo lugar, el

“descentramiento antropológico” de la tendencia racionalista que sitúa a la razón como el núcleo sustancial de la existencia humana; en tercer lugar, el “descentramiento socio-cultural” del proyecto civilizatorio que pondera el conocimiento científico-disciplinario por sobre cualquier otro tipo de saber cultural; y en cuarto lugar, el “descentramiento educativo” de la tradición ilustrado-enciclopedista que privilegia los procesos intelectuales del aprehendizaje en cuanto factor esencial de las prácticas socio-educativas formales.

A diferencia del conocer, las competencias no derivan de los procesos de apropiación, internalización, empoderamiento o asimilación de los objetos del mundo exterior que realiza el sujeto cognoscente, sino más bien del desarrollo y la articulación funcional de las diversas disposiciones ontológicas que comporta el propio individuo, en las interacciones consigo mismo y con el entorno en el cual participa. Aún, a nivel celular, como propone el biologismo epistemológico, la posibilidad misma de asimilación de las informaciones del contexto, así como el cambio estructural correspondiente que impulsa el organismo para adaptarse o adecuarse a las transformaciones del ambiente en donde interactúa, están determinadas por el grado de desarrollo y de la articulación funcional de las disposiciones y capacidades de que dispone, en cuanto sistema autopoietico. Las posibilidades de evolución, adaptación e interacción de los organismos con su ambiente están definidas por el conjunto de disposiciones ontológicas que los constituyen y las relaciones con el contexto sólo contribuyen a potenciarlas, transformarlas o depurarlas. Si el ser humano puede aprehender, apropiarse objetos de su entorno, es porque ha desarrollado y articulado determinadas disposiciones ontológicas para poder hacerlo. Las competencias no se aprehenden de la exterioridad de los seres, porque se trata más bien del desarrollo y la articulación de las diferentes disposiciones estructurales que lo constituyen en cuanto organismo.

En sentido estricto, ¿qué son las competencias? En términos simples, las competencias son *complejos de disposiciones y capacidades* provenientes de las distintas dimensiones ontológicas del ser humano

(figura 2), los cuales conforman núcleos dinámicos y dominios abiertos de competitividad. Los núcleos dinámicos se constituyen a partir del tipo de interrelación, interdependencia, integración y concurrencia funcional que se establece entre las diferentes disposiciones y capacidades que conforman el complejo que hace a la competencia. Un conjunto de capacidades diversas no conforman, por sí mismo, una competencia determinada, puesto que necesitan estar interrelacionadas e integradas, ser interdependientes y concurrir en un campo de acción específico, para convertirse en el complejo que posibilita el desarrollo de alguna clase de competencia. *Grosso modo*, cuando en una persona coexisten las disposiciones y capacidades de armonización, tonalidad, ritmo, entre otras, además de las disposiciones y capacidades sensibles de apreciación estética, formales del pensamiento matemático y performativas de creación, bien podemos tener un genio matemático con gusto musical; pero cuando las tres últimas clases de disposiciones y capacidades se integran a las primeras para establecer una cierta interrelación de interdependencia estética y concurren para generar experiencias musicales, entonces, lo que tenemos es un músico. Al respecto, conviene advertir que las competencias más complejas se conforman por determinados *complejos de disposiciones, capacidades o competencias de variados niveles de complejidad*, las cuales también se encuentran integradas, interrelacionadas, son interdependientes y concurren en un ámbito de acción específico.

El desarrollo de las competencias define dominios competitivos que delimitan ciertos tipos particulares de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes/valores, es decir, éstos no son competencias en sí mismos –como difunde la retórica sobre el tema–, sino que representan ámbitos donde se evidencia la acción de las competencias desarrolladas, según he explicado antes.

Figura 2. Diagrama general de las competencias simples



Fuente: Elaboración propia

La conformación de las competencias complejas no se realiza por una suerte de eslabonamiento, encadenamiento, o enlace sencillo de competencias simples, sino por la articulación funcional de disposiciones onto-genéticas, competencias de diversos niveles de complejidad y capacidades específicas que conforman un sistema autopoiético, es decir, un sistema autoconsistente, autodeterminado, autorreferente y autoreproductivo, razón por la cual, el desarrollo y consolidación de las competencias propicia la autonomía de las personas y las comunidades. Este hecho significa, también, un factor más de diferenciación conceptual e instrumental entre las competencias y el aprendizaje, toda vez que el incremento de la asimilación de conocimientos científico-disciplinarios no provoca necesariamente la independización de las personas, como sucede de forma cotidiana en el entorno de la educación tradicional moderna, donde los individuos y colectivos con mejores calificaciones escolares, por lo regular resultan incompetentes para destacarse y responder a las condiciones propias del contexto sociocultural donde participan. Siguiendo la misma lógica de argumentación planteada antes, los distintos dominios competitivos se articulan de manera funcional por estos sistemas autopoiéticos específicos que representan las

competencias complejas, constituyendo, a su vez, un segundo orden de organización autopoiética.

Los conocimientos, habilidades, destrezas y valores conforman en sí mismos sistemas autopoiéticos particulares integrados por la autopoiesis sistémica de las competencias complejas. La articulación funcional de los distintos dominios competitivos determina los diferentes niveles de desarrollo de las competencias, que también se estructuran en la forma de un tercer grado de sistema autopoiético. En síntesis, la articulación funcional de los diversos tipos de disposiciones, capacidades, competencias, dominios competitivos y niveles de desarrollo de las competencias genera distintos grados de constitución de sistemas autopoiéticos –de la misma como el cuerpo representa un sistema autopoiético conformado por múltiples sistemas autopoiéticos de diferentes grados de complejidad: desde el nivel celular hasta la dimensión orgánica.

El modo de integración, interrelación, interdependencia y concurrencia funcional para la acción específica que se establece entre las distintas capacidades involucradas, define tanto la dinamicidad de los núcleos de competencia, como el nivel de desarrollo competitivo.

El desarrollo de una competencia cualquiera no se encuentra determinado por el grado de desarrollo de las capacidades que la conforman, sino por la forma concreta en que se articulan, integran y concurren entre sí. Por ejemplo, las capacidades de elocuencia, dicción, empatía, teatralidad, misticidad y sensibilidad social articuladas en torno al intelecto pueden generar competencias oratorias, pero las mismas capacidades estructuradas respecto de la teatralidad propician más bien competencias declamatorias. El grado de organización que persiste entre estas distintas capacidades decide el nivel de desarrollo de las competencias oratorias o declamatorias.

La dimensión ontológica de procedencia de las capacidades o competencias implicadas en los complejos que constituyen a cada tipo de competencia desarrollada, decide el dominio concreto en que se evidencian, esto es: la clase de conocimiento, habilidad, destreza y valor que se produce. Por lo general, el desarrollo de las competencias del

pensamiento formal, reflexión analítica, derivación lógica y argumentación sistemática, entre muchas otras, provenientes de la dimensión intelectual, producen conocimientos científico-disciplinarios, así como habilidades, destrezas y valores cognitivos. Por lo cual, conviene insistir, los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes/valores no conforman competencias en sí mismas, según presuponen los diferentes autores e instancias educativas al respecto –como la ANUIES y la Comisión Europea, verbigracia– que las comunidades socio-educativas repiten sin demasiada comprensión.

El hecho mismo de que las competencias se conformen en cuanto complejos de disposiciones, capacidades o competencias diversas, procedentes de las distintas dimensiones ontológicas humanas y de que los cuatro dominios competitivos se constituyan en la dialéctica pragmática del desarrollo de las disposiciones particulares de los individuos y comunidades, con las condiciones históricas del contexto socio-ambiental en donde participan, evidencia con claridad la naturaleza interdisciplinaria que les caracteriza y, también, les distingue del aprendizaje. En efecto, mientras el conocimiento formal históricamente se resuelve en la comprensión de los objetos particulares que originan el surgimiento y sustentan las prácticas intelectivas de las diferentes disciplinas científicas –razón por la cual, el aprendizaje por defecto, también es disciplinario, lo que, a su vez, contribuye a explicar el por qué todos los intentos de construcción del conocimiento interdisciplinario, y la formación correspondiente, han terminado por convertirse en simples conocimientos de carácter multidisciplinario.

Las competencias sólo pueden constituirse de forma interdisciplinaria, tanto por la articulación de las capacidades provenientes de las diversas dimensiones ontológicas del ser humano, como por la articulación de los dominios competitivos que sólo pueden desarrollarse a partir de la interacción con la integralidad de las estructuras histórico-culturales vigentes.

Los procesos en que deviene la realidad mundana, natural y social, no son disciplinarios, en consecuencia, las competencias que se

conforman para participar e intervenir en ellos sólo pueden tener un carácter interdisciplinario, si no es que transdisciplinario. En este mismo sentido, la propia actuación humana es molar, no segmentaria, es decir, toda intervención individual o colectiva involucra a las diferentes dimensiones, competencias y dominios del ser humano. Por ende, aún las competencias particulares del conocimiento comportan este carácter interdisciplinario porque articulan capacidades cognitivas con capacidades extra-intelectuales, tales como las místicas, estéticas, sensibles, imaginativas e intuitivas, entre otras múltiples, sin las cuales no sería posible el conocimiento disciplinario mismo. Así, por ejemplo, la confianza en la presencia de algún tipo de principio de racionalidad o de sustancia que organiza el acontecer del mundo, la existencia de una realidad externa al pensamiento y la posibilidad misma del conocer humano, entre otros problemas que han ocupado la reflexión filosófica por siglos, no son evidencias fácticas reconocidas por el intelecto, sino actos de fe y valores fundamentales que determinan las prácticas científico-disciplinarias, los cuales devienen de la dimensión místico-erótica de la antropología humana. Entre la derivación lógica del místico religioso, santo Tomás de Aquino, quien reconoce la existencia de Dios por efecto de las causas eficientes y el razonamiento deductivo del científico que identifica la presencia de un cierto orden racional en el mundo por efecto de las relaciones causales, no existe diferencia sustantiva, pues, en ambos casos participa la misma pulsión mística, el mismo acto de fe en la existencia de un orden trascendental a la contingencia mundana. Procesos equivalentes ocurren con relación al resto de las competencias involucradas en la producción de los conocimientos formales. En efecto, las competencias, sin importar el campo social en que se construyan, comportan siempre un carácter interdisciplinario.

En este esfuerzo de dilucidación sistemática de los diferentes conceptos asociados al enfoque educativo por competencias, resulta pertinente preguntarse: ¿qué son, en sí mismos, cada uno de los diferentes dominios competitivos, es decir, qué son los conocimientos, las habilidades, destrezas y valores? *Grosso modo*, desde la perspectiva

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

¿Qué son las habilidades y las destrezas?, ¿cuál es la diferencia sustantiva entre estos dos dominios competitivos? En principio, habilidad proviene del latín *habilitas* derivado del adjetivo *habilis habile* cuyo origen es el verbo *habeo* [tener], razón por la cual José Luis López Menchero recupera la definición que las explica como “cualidad de tener algo con facilidad” (1990, p. 337) y destreza deviene de *dexter, dextera, dextrum*, esto es: a la derecha, en virtud de lo cual, este mismo autor señala que la idea de realizar las tareas con la diestra “procedería de hacerlas como todo el mundo” (López Menchero, 1990, p. 337); de ahí que, en términos del enfoque por competencias, las habilidades resultan de los complejos de disposiciones, capacidades o competencias, dependiendo de su nivel de complejidad, según hemos visto antes, los cuales se generan a partir del desarrollo, integración, interdependencia, interrelación

y concurrencia funcional de disposiciones ontológicas innatas; mientras que las destrezas son complejos competitivos cuyas capacidades y competencias elementales provienen de las disposiciones históricas que predominan en el estrato socio-cultural en donde se desarrollan los individuos y las comunidades.

En cuanto los valores sólo pueden hacerse evidentes mediante el reconocimiento de las actitudes sociales de los individuos y las comunidades, varios autores del discurso actual de las competencias prefieren analizar este dominio competitivo a la luz de esta perspectiva, esto es, la explicación del desarrollo, identificación e importancia de las actitudes en la resolución de problemas. Pero, de cualquier forma, las actitudes sociales tan sólo constituyen un cierto tipo de comportamiento humano que está determinado por los valores que las sustentan; en sentido estricto, las actitudes únicamente son un “efecto de superficie”, porque, en el fondo, se encuentran regidas por las pautas de comportamiento que establecen las competencias ético-morales.

En la lógica de comprensión del enfoque por competencias, ¿qué son los valores? Los valores representan el dominio constituido por complejos de disposiciones, capacidades o competencias, dependiendo de su grado de complejidad, que posibilitan la significación de la existencia, la vida y las actuaciones humanas. Las competencias éticomorales encauzan los intereses, las preocupaciones, intenciones y conductas de los individuos y comunidades hacia formas específicas de comportamiento social predominantes en el contexto histórico, conforme a criterios metafísicos, político-culturales y socioeconómicos; como la “metafísica binaria de oposición occidental”, el “nihilismo trascendente” oriental y la “ontología organicista” indígena de América, por ejemplo. El núcleo fundamental de las competencias lo constituye, entonces, el desarrollo del complejo de disposiciones y capacidades humanas.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1999). El Nuevo Paradigma de la Educación para el Siglo. *Sala de Lecturas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Desarrollo Escolar y Administración Educativa*. Recuperado de <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm#3>
- Aguerrondo, I. (2009). Conocimiento Complejo y Competencias Educativas. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* (8), UNESCO/IBE, Ginebra.
- Berg, R. van den (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research Winter*, 72 (4): 577-625.
- Cintefor (2004). *40 Preguntas sobre Competencia Laboral*. Montevideo: CINTEFOR/OIT.
- Comisión Europea (2004). *Competencias Clave para un Aprendizaje a lo largo de la Vida. Un Marco de Referencia Europeo*. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión de Cultura.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts: Instituto de Tecnología de Massachusetts.
- Domínguez Rodríguez, P. (2011). *Competencia en Comunicación Lingüística*. Conferencia Magistral presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior "La Formación por Competencias", Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 19, 20 y 21 de septiembre.
- ELES (2011). *Tunin Europa*. Recuperado de: <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-europa/>
- Escamilla, A. (2008) *Competencias Básicas Claves y Propuestas para su Desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó.
- Frade, L. et. al. (2011). *Fortalecimiento para Docentes 2011. Tema 4. Competencias Didácticas*. México: SNTE.
- Gilbert, T. F. (2007). *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. International Society for Performance Improvement, San Francisco: Pfeiffer.
- Goodman, J. (1995). Change Without Difference: School Restructuring in Historical Perspective. *Harvard Educational Review*, 65, Harvard.

- Lasnier, F. (2000). *Réussir la Formation par Competences*. Montreal: Guérin.
- López Menchero, J. L. (1990) *Educación Física Escolar*. Madrid: Editorial Esteban Sanz Martínez.
- Manríquez López, L. y G. Acle Tomasini (2006). Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3): 267-274.
- María de Allende, C. y G. Morones Díaz (2006). *Glosario de términos Vinculados con la Cooperación Académica*. México: ANUIES.
- Medina, A. et al. (2010). *Laçando Pontes para a Interculturalidade*. Janeiro: Junta de Andalucía-Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa/Universidad de Granada.
- Miquel López, L. (2004). *La Subcompetencia Socio-cultural*. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- OCDE (2000). *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE.
- OCDE (2002). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. OCDE.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. SEP, México.
- Ruiz Iglesias, M. (2011). *Enseñar en Términos de Competencias. Evaluación Basada en Competencias*. Conferencia Magistral presentada en el I Congreso Internacional de Educación Superior “La Formación por Competencias”, realizada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, los días 19, 20 y 21 de septiembre.
- Secretaría General (1993). *Resolución Nro. 33/93*. Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Secretaría General, Serie A-6, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.halinco.de/html/proy-es/tec_const/Biblio/bibliogr.htm
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP (2009a). *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. México: SEP.

- SEP (2009b). *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*. México: SEP.
- SFP (2016). *Guía Metodológica para la Identificación, Definición, Descripción y Evaluación de Competencias / Capacidades*. México: SFP.
- Tobón, S. (2007). El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos. *Acción Pedagógica*, (16): 14-28 enero-diciembre, Madrid.
- Vasco, C. E. (2003). Objetivos Específicos, Indicadores de Logros y Competencias ¿y ahora Estándares? *Educación y Cultura*, (62): 33-41, Bogotá: CEID, Fecode.
- Vigo Vargas, O. L. (2018). *Definición Científica de Competencia. Una Visión Multidisciplinar*. Perú: Lambeyequ.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. Madrid: Morata.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortíz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de [EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS](#) estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en abril de 2022.