

# El concepto de competencias

FRANCISCO GUZMÁN MARÍN  
Unidad 161, Morelia Michoacán, México, de la Universidad Pedagógica Nacional

---

*La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano.  
Como en el Aude sapere!, el disciplinamiento de la razón es la vía de  
llevar a cabo la esencia humana.*

Pablo Pineau

## 1. Introducción

Hacia el final del siglo XX y principios del siglo XXI, los contextos socio-educativos contemporáneos son revolucionados a causa del impulso, expansión, consolidación e imposición global del modelo de la Educación por Competencias, generado desde las experiencias de formación laboral-empresarial. Y pese a que este modelo educativo ha permeado todos los niveles, modalidades y dimensiones de los sistemas educativos actuales, su instauración no ha estado exenta de múltiples contingencias, no sólo provenientes de las resistencias tradicionales al cambio que ofrecen los agentes educativos, sino que también derivan del discurso que pretende sustentar este enfoque y, por tanto, de la comprensión misma de sus implicaciones didáctico-pedagógicas.

Y en efecto, aun cuando el término de *competencias* ya se había empleado en diversos campos del conocimiento disciplinario moderno, tales como la Gramática Generativa de Chomsky con la denominada «competencia lingüística», el análisis de Thomas F Gilbert en torno a la efectividad del desempeño humano y los estudios de David McClelland sobre las variables que explican la eficacia en el trabajo, por ejemplo; lo cierto es que el antecedente directo del modelo de la Educación por Competencias que se expande en la actualidad por todo el orbe, lo representa el surgimiento del concepto de «competencia laboral» en los países desarrollados, hacia la década de los años 80, como base de tres principales estrategias socio-económicas, de acuerdo con los planteamientos de Mertens (1996), esto es: la regulación del mercado laboral interno y externo de las empresas, la definición de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra, así como la articulación emergente del sistema de producción y los sistemas educativos, en el propósito de diseñar e impulsar procesos de formación más eficientes y pertinentes a las condiciones, demandas y exigencias de la reorganización internacional del trabajo.

Y sin embargo, la actual propuesta del modelo de la Educación por Competencias, más allá de sus orígenes y pretensiones economicistas, representa una auténtica alternativa al paradigma ilustrado-enciclopedista que ha orientado y determinado las construcciones teórico-conceptuales de las corrientes socio-educativas, la organización institucional de los sistemas educativos, la definición de los planes y programas de estudio, las prácticas de formación y los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la educación moderna (por lo menos, como propuesta de transición hacia mejores paradigmas socio-educativos).

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 60/4 – 15/12/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



El modelo de la Educación por Competencias prescinde de la formalización teórica en su surgimiento, expansión y consolidación institucional, así como también en la proyección de sus procedimientos formativos. A despecho de los profesionales educativos –causa también de sus grandes resistencias y críticas al modelo–, es que este enfoque no emana, se construye o sustenta en las tradicionales fuentes de procedencia de las teorías y paradigmas educativos, a saber: la psicología, pedagogía, didáctica, filosofía y/o sociología de la educación, ni tampoco del conjunto de las experiencias construidas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje, o de las innovaciones escolares. De hecho, la necesidad de la fundamentación teórica de las competencias ha devenido de su rápida expansión e instauración en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas. Diseñado e impulsado desde la pragmática empresarial, la auténtica importancia del modelo radica en la eficacia y eficiencia de su funcionalidad práctica, no tanto en su coherencia y formalidad teórica. Son los agentes socio-educativos tradicionales quienes han sentido la exigencia de erigir una fundamentación teórica que permita su instauración institucional en los centros educativos tradicionales.

En términos generales, la instauración del modelo educativo por competencias en los contextos socio-educativos contemporáneos, confronta tres grandes problemáticas que condicionan su comprensión y asimilación por parte de los profesionales de la educación, así como su adecuada instauración en los diversos centros educativos, a saber: en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas intra-escolares.

En efecto, la inexistencia de una corpus teórico que fundamente, defina, explique y enmarque los principios psicológicos, conceptos pedagógicos y elementos educativos constituyentes de este modelo de educación, ha propiciado que las formas de comprensión de lo que son las competencias se multipliquen en una diversa gama de definiciones, dependiendo de la perspectiva de cada autor en el mundo. De hecho, conviene advertir que su difusión ha partido, más bien, de una serie de presupuestos, intuiciones y repeticiones de términos sin explicación precisa tampoco, que de una exposición sistemática del enfoque educativo. El otro problema asociado a este fenómeno es la adscripción y articulación del modelo de la Educación por Competencias a todo tipo de corrientes psicopedagógicas construidos por la tradición educativa, tan divergentes como el pragmatismo, conductismo, constructivismo, la pedagogía humanística y la pedagogía social, por mencionar sólo algunas. Y finalmente, en tercer lugar, existe la problemática en torno a la insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren de forma necesaria, para el impulso de las reformas educativas correspondientes a la aplicación del modelo por competencias, en los diferentes niveles, modalidades, centros y aulas escolares de los actuales sistemas educativos.

Empero, el problema nuclear del cual se deriva este complejo conjunto de problemáticas diversas, sin duda alguna, lo representa el ambiguo, impreciso y ecléctico discurso que se ha construido en torno a la definición de las competencias, sus fundamentos filosóficos, sociológicos y psico-pedagógicos, así como respecto de las implicaciones curriculares, formativas e institucionales que comporta su traducción a los procesos educativos formales. Este fenómeno ha justificado tanto una buena cantidad de discusiones ociosas en el seno de las comunidades socio-educativas, como la irrupción de una amplia literatura ecléctica que en lugar de contribuir a desbrozar las confusiones persistentes en la difusión del modelo, por lo general sólo se han concretado a renombrar las mismas prácticas de siempre, a refuncionalizar los recursos

habituales y a propiciar la continuidad de la gestión formativa tradicional, pero, ahora embozadas tras el aparente fluido enfoque de las competencias.

## 2. Variaciones discursivas

El discurso construido sobre el modelo educativo por competencias, hasta el estado actual del conocimiento 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 qué 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 y/o colectivas; por otro lado, la forzada interdependencia, semejanza, correspondencia y/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.

Así por ejemplo, en términos generales, las **competencias profesionales** se refieren al conjunto de capacidades que debe tener cualquier individuo para desempeñarse profesionalmente en un ámbito laboral concreto, mientras que las **competencias específicas** se remiten a los desempeños que se relacionan con el uso de las capacidades en un campo profesional específico, ¿cuál es, entonces, la diferencia sustantiva entre unas y otras?, ¿las competencias profesionales comprenden un campo más amplio que las competencias específicas?, ¿la diferencia existente entre estos dos tipos de competencias es sólo de grado, o subsiste una diferencia cualitativa entre ambas?, lo cierto es que, hasta el momento, no se plantea con claridad la delimitación conceptual que les distingue; por otra parte, uno de los supuestos centrales que pretende explicar la particularidad de las competencias es su carácter interdisciplinario, es decir, que una competencia siempre involucra las capacidades de varias disciplinas, sin embargo, se propone la existencia de las denominadas **competencias disciplinarias**, sobre todo en el ámbito de la formación profesional, luego, ¿cómo las competencias disciplinarias pueden ser interdisciplinarias? Al respecto, tampoco parece haber respuesta alguna, sólo se asume la contradicción como una obviedad innecesaria de explicar, o como un hecho intrascendental. Este conjunto de imprecisiones discursivas, en la difusión del enfoque educativo por competencias, explica los graves problemas que persisten en los procesos de asimilación y la aplicación institucional de este modelo educativo.

Ahora bien, en el afán de desbrozar de manera más minuciosa esta compleja problemática de confusión discursiva sobre el modelo de la Educación por Competencias, tenemos que 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: los conocimientos, 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* (Morones y María de Allende,

2006: 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* (Dirección General de Educación y Cultura, 2004: s/n). Pero, esta forma de explicar las competencias presenta tres principales problemas, tales son: por un lado, 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; por otro lado, los conceptos de conocimientos y valores, en sí mismos, exceden epistemológica, teórica e históricamente el marco de las competencias; y por último, 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 estos puede generar la irrupción de una competencia, o si acaso es posible que cada uno de estos por sí solo provoque el desarrollo de las competencias en algún campo de la práctica social y/o profesional, o también si existe una relación gradual entre estos ámbitos y en consecuencia las competencias generadas en alguno produce la constitución de cualquier otro, esta ausencia de claridad se puede apreciar con suficiente evidencia en la propuesta de definición que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) quien 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 movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz* (OCDE, 2002: 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 y/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* (Frade, 2007).

Ahora bien, pese a que esta definición de competencias como conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes/valores predomina con amplitud en el mundo global y se expande por todas las 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 representa 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.

Pero, las competencias no son, ni provienen, en principio, de los conocimientos, las habilidades, destrezas y actitudes/valores, sino todo lo 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* (Perrenoud, 2004: 15). Así, pues, en sentido estricto, la situación es más bien 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 social y/o profesional. En realidad, cada uno de estos ámbitos representa un dominio competitivo, es decir, un escenario donde se evidencia que los individuos y/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. 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 y/o una comunidad se hace evidente. En conclusión, los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las actitudes/valores son «ámbitos de dominio competitivo».

**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* (OCDE, 2002: 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* (Comisión Europea, 2009: 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, 2011: 3).

En este contexto, conviene advertir que si bien es cierto que las competencias pueden comportar el desarrollo de determinadas capacidades, también es verdad que una sola competencia siempre implica y comprende el desarrollo de distintos tipos de capacidades interdependientes, las cuales corresponden, en todo caso, a diferentes ámbitos de dominio competitivo y a distintas dimensiones ontológicas del ser humano. 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 y/o concurren de manera funcional. Pero, es precisamente este involucramiento de varias competencias pertenecientes a diversas dimensiones de la práctica social y del individuo lo que le otorga el carácter interdisciplinario a las competencias. Cualquier competencia humana comporta siempre la integración funcional de diversas 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/o 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* (Escamilla, 2008: 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* (Aguerrondo, 2009: 7); y por su parte, Lasnier (2000) 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”.

Así tenemos que desde la lógica reflexiva de esta forma de comprensión educativa, las competencias sólo denotan un cierto dominio de los aprendizajes, saberes y/o 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 Aguerrondo. 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.

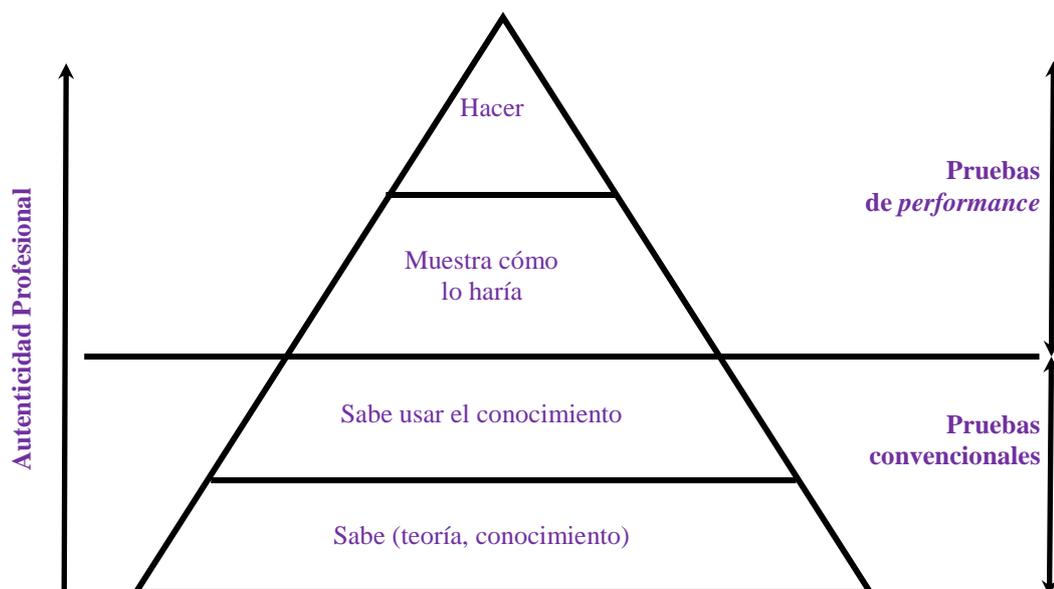
Este hecho explica la arraigada y extendida percepción en la comunidad socio-educativa y en la mayoría de los especialistas del ramo, de que las formas tradicionales del diseño curricular, la planeación docente, la gestión formativa y la evaluación educativa, son plenamente compatibles con el modelo 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 y que, 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 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 por su parte, 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 desempeño –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 la Dra. Magalys Ruiz Iglesias (2011), del Ministerio de Cultura de Cuba, verbigracia- (Ver Esquema 1).

La propuesta formativa del enfoque educativo por competencias, pues, se reduce a la exigencia de la búsqueda de la aplicación de los aprendizajes apropiados en los procesos formativos, con el objeto de valorar su calidad y eficiencia. 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-. En términos simples, bien podría decirse que el enfoque por competencias sólo es un complemento de la educación tradicional. En tal punto de vista, *las competencias se enseñan y se aprenden*, afirma categórica la Dra. Pilar Domínguez Rodríguez (2011), de la Universidad Complutense de Madrid.

Esquema 1.  
El Objeto en la Pirámide de Miller



Fuente: Ruiz Iglesias, Magalys. (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

Pero, en sentido estricto: ¿las competencias pueden enseñarse?, ¿las competencias se aprenden?, dada esta forma de comprensión, las respuestas se asumen por defecto, ni siquiera se discute y/o analizan las implicaciones teórico-prácticas que comporta el desarrollo de competencias. ¿Cuál es, entonces, la “novedad”, si es que existe alguna, en la propuesta del Modelo de la Educación por Competencias? En el fondo, las únicas novedades que suelen reiterarse en la mayoría de los planteamientos es la utilidad práctica de los aprendizajes, así como la demanda de la eficacia y la eficiencia de los procesos formativos y, por consecuencia, de los aprendizajes adquiridos. Pareciera que el énfasis radica en la formación de personas eficaces y eficientes, lo cual contribuye a incrementar las suspicacias de los detractores de las competencias, porque se presume la >>deshumanización<< de las personas, y también a reafirmar las resistencias de las comunidades socio-educativas, dado que parece acentuar el carácter pragmático del origen empresarial de este modelo educativo, perdiendo la educación su carácter social, según se aduce; hecho que tiende a incomodar la humanística sensibilidad magisterial.

Sin embargo, resulta conveniente advertir que las competencias son el soporte de los aprendizajes, saberes y/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 (2011). 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. En estricto sensu, 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 capacidades ontológico-individuales como en el espacio de las capacidades socio-ambientales.

**Definición por sus efectos prácticos.** En esta línea de comprensión, las competencias se explican a partir de su función social, su efecto instrumental y/o su impacto competitivo, es decir, por el objeto de su desarrollo, el ámbito pragmático donde intervienen o aquello que posibilitan realizar. En este sentido, Thomas F Gilbert, en su Primer Teorema Libre sobre el >>valor del desempeño<< (*Worthy Performance*, en inglés), 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  $W = A/B$*  (Gilbert, 2007: 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* (Vasco, 2003: 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: 6); y 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.” (Tobón, 2007: 17)

Ahora bien, 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 – pues, siempre resulta saludable observar el principio de Ockham al respecto-, es importante iniciar señalando que la identificación del valor, el propósito, la utilidad, las consecuencias y/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 y/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.

Por otra parte, el hecho de que las competencias permitan el desempeño de ciertas tareas, o la creación y/o producción de determinadas acciones para la resolución de problemas y/o la transformación de la realidad, bien sea a partir de procesos educativos formales y/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. Aun 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 y/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 de proceso, según propone Tobón. En este aspecto, Chomsky resulta por demás esclarecedor con su distinción entre >>competencia lingüística<< y >>actos de habla<<, donde 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* (Chomsky, 1965: 4).

Los planteamientos de Chomsky y Deacon muestran con bastante claridad la distinción existente entre las propiedades ontológicas del individuo en su contexto socio-histórico –que para nuestro propósito argumentativo reconocemos en cuanto competencias- y aquellos procesos que las ponen en operación para realizar cualquier tipo de desempeño, en el caso de los ejemplos utilizados se trata de >>desempeños del lenguaje<< (*language performance*, diría Chomsky). Las competencias pueden estar determinadas genéticamente, como lo anticipa Chomsky con respecto a las competencias lingüísticas, e incluso pueden

desarrollarse y mejorarse en función de los mismos procesos que propician su intervención, según puede colegirse de las conclusiones de Deacon, pero, en definitiva, no existe fundamento alguno para sostener que son el propio proceso en donde actúan, ya sea complejo o simple, como pretende Tobón. En pocas palabras, las competencias pueden desarrollarse, evidenciarse y consolidarse en procesos específicos de desempeño, pero, en sí mismas, no son ningún tipo de proceso.

Pero, entonces, ¿qué son las competencias? En una primera aproximación, bien es posible delimitar que las competencias son complejos de capacidades interdependientes, interrelacionadas, integradas y concurrentes, que proceden de las diferentes esferas ontológicas constituyentes del ser humano. Las competencias de mayor complejidad, incluso, comportan complejos de competencias y capacidades. Las competencias se organizan en núcleos de competitividad que posibilitan y generan los ámbitos de conocimiento, habilidad, destreza y actitud/valor, los cuales permiten la construcción de aprendizajes y la intervención significativa en el contexto socio-cultural y político-económico en que se desarrollan los individuos y las comunidades contemporáneas.

## Fuentes de Consulta

### Bibliografía

- AUSBEL, David Paul. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune and Strantton, New York
- — — (2002) *Adquisición y Retención del Conocimiento. Una Perspectiva Cognitiva*. Paidós, Barcelona
- BARNETT, Ronald. (2001) *Los Límites de la Competencia. El Conocimiento, la Educación Superior y a Sociedad*. Gedisa, España
- CHOMSKY, Noam. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*. Masachussetts Institute of Technology, USA
- — — (1970) *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*. Editorial Aguilar, Madrid
- CINDA (2008) *Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*. CINDA, Santiago de Chile
- DELORS, Jacques. (Coord.) (1996) *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio*. UNESCO / Santillana, México
- (1997) *La Educación encierra un Tesoro*. UNESCO, México
- ESCAMILLA, Amparo. (2008) *Competencias Básicas Claves y Propuestas para su Desarrollo en los Centros*. Graó, Barcelona
- FRADE, Laura. (2007) *Desarrollo de Competencias en Educación: desde Preescolar hasta Bachillerato*. SEP, México
- FREIRE, Paulo. (2005) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, México
- GILBERT, Thomas F. (2007) *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. International Society for Performance Improvement, Pfeiffer, San Francisco
- KENNEDY, Declan. (2007) *Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje. Un Manual Práctica*. University Collage Cork, Irlanda
- LASNIER, F. (2000) *Réussir la Formation par Competences*. Guérin, Montreal
- MEDINA, Antonio. *et. al.* (2010) *Laçando Pontes para a Interculturalidade*. Junta de Andalucía – Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Espnha) / Universidad de Granada, Janeiro
- PANSZA González, Margarita. (1990) *Pedagogía y Currículo*. Gernika, México

PERRENOUD, Philippe. (2004) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar. Invitación al Viaje*. Graó, Biblioteca de Aula No. 196, Barcelona.

TOBÓN, Sergio. (2011) *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. Santillana, México

VILLA, Aurelio y Manuel Poblete. (Directores) (2007) *Aprendizaje Basado en Competencias. Una Propuesta para la Evaluación de las Competencias Genéricas*. Universidad de Deusto / Ediciones Mensajero, Bilbao

## Documentos

AGUERRONDO, Inés. (2009) *Conocimiento Complejo y Competencias Educativas*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 8, UNESCO/IBE, Ginebra

AGUDELO, Santiago. (2002) *Alianzas entre Formación y Competencia*. CINTERFOR/OIT, Montevideo

AGUIAR BARRERA, Martha Elena. (2005) *Las Competencias Profesionales: algo más*, en: *Revista de Educación y Desarrollo*, N° 4, Octubre-Diciembre

BUNK, G. P. (1994) *La Transmisión de las Competencias en la Formación y Perfeccionamiento Profesionales en la RFA*, en: *Revista CEDEFOP*, N° 1

CANO GARCÍA, Ma Elena. (2008) *La Evaluación por Competencias en la Educación Superior*, en: *Profesorado*, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, FORCE, Universidad de Granada, Vol. 12,3, Mayo

CASASSUS, J. (1997) *3 Estándares en Educación: Conceptos Fundamentales*. UNESCO

CERTIDEMS. (2010) *Guía para llevar a cabo el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior*, SEP / ProForDEMS / ANUIES, México

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.

— — — (2009) *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC)*. Dirección General de Educación y Cultura, Bélgica.

DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Pilar. (2011) *Competencia en Comunicación Lingüística*. 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

FRADE, Laura. et. al. (2011) *Fortalecimiento para Docentes 2011. Tema 4. Competencias Didácticas*. SNTE, México

GENTILE, Paola y Roberta Bencini. (2009) *Construir Competencias*. UPN, México

GOBIERNO VASCO. (s/f) *Evaluación Diagnóstica. Competencia en Comunicación Lingüística: Castellano. 4º Curso de Educación Primaria*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco

GILBERT, Thomas F. (1978) *Human Competence: Engineering Worthy Performance*. NSPI Journal, Volume 17, Issue 9, November

LOZANO, Ivonh y José Luis Ramírez. (2005) *Competencias, Logros e Indicadores de Logros: una Distinción y una Relación Necesaria*, en: *Revista Enunciación*, Núm. 10, Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

MANRIQUEZ-LÓPEZ, Leonardo y Guadalupe Acle Tomasini. (2006) *Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español*, en: *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 40, núm. 3

MARÍA DE ALLENDE, Carlos y Guillermo Morones Díaz. (2006) *Glosario de términos Vinculados con la Cooperación Académica*. ANUIES, México.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010) *Manual de Planeamiento Didáctico y Evaluación de los Aprendizajes en Educación Inicial*. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico, Ministerio de Educación, Nicaragua

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2005) *Educación Inicial. Evaluación y Planificación*. Ministerio de Educación y Deportes, República Bolivariana de Venezuela

MIQUEL LÓPEZ, L. (2004) *La Subcompetencia Socio-cultural*, en: Sánchez Lobato & Santos Gargallo. *Vademécum para la Formación de Profesores*. SGEL, Madrid

- OCDE (2002) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. OCDE
- QUIROZ, Elena. (2007) *Competencias Profesionales y Calidad en la Educación Superior*, en: *Reencuentro*, UAM-Xochimilco, N° 050, México
- RUIZ IGLESIAS, Magalys. (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
- SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP, México
- — — (2008a) *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. SEP, México
- — — (2008b) *Acuerdo Número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. SEP, México
- — — (2008c) *La Reforma Integral de la Educación Media Superior*. SEP, México
- — — (2009a) *Reforma Integral de la Educación Básica. Referentes sobre la Noción de Competencias en el Plan y los Programas de Estudio 2009*. SEP, México
- — — (2009b) *Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General*, SEP, México
- — — (2011) *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*. SEP, México
- TOBÓN, Sergio. (2007) *El Enfoque Complejo de las Competencias y el Diseño Curricular por Ciclos Propedéuticos*, en: *Acción Pedagógica*, N° 16, Enero – Diciembre, Madrid
- UPN (2008) *Guías para la elaboración de los trabajos*. UPN, México
- VASCO, Carlos Eduardo. (2003) *Objetivos Específicos, Indicadores de Logros y Competencias ¿y ahora Estándares?*, en: *Educación y Cultura*, No 62, CEID, Fecode, Bogotá
- VERDEJO, Pilar. (s/f) *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. ACET, México
- VILLARDÓN GALLEGU, Lourdes. (2006) *Evaluación del Aprendizaje para Promover el Desarrollo de Competencias*, en: *Educatio siglo XXI*, Revista de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia, N° 24, España

## Páginas Web

- AGUERRONDO, Inés. (1999) *El Nuevo Paradigma de la Educación para el Siglo*, en: Sala de Lecturas, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Desarrollo Escolar y Administración Educativa, <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm#3> (29/09/2011)
- CINTERFOR (s/f) *Competencia Laboral*, en: [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/for\\_cer/scid/i.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/for_cer/scid/i.htm) (1/10/2011)
- DEACON, Terence. (s/f) *Lenguaje y Cerebro*, en: <http://quark.prbb.org/21/021033.htm> (27/09/2011)
- ELES. (2011) *Tuning Europa*, en: <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-europa/> (21/09/2011)
- GERARDO, Héctor. (2009) *Importancia del Juego en la Educación*, en: <http://portal.educar.org/foros/importancia-del-juego-en-la-educacion> (14/11/2011)
- PALOMINOS FLORES, Doris Ivonne. (2003) *Educación por el Arte*, en: Espacio Logopédico, [http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?id\\_articulo=403](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?id_articulo=403) (14/11/2011)
- RUIZ IGLESIAS, Magalys. (2008) *La Elaboración de Módulos Formativos*, en: [http://148.204.160.158/tutorias/formatos/LECTURA\\_TUTO/DISE%C3%91O%20DE%20UN%20M%C3%93DULO%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20DEL%20DISE%C3%91O%20CURRICUL.pdf](http://148.204.160.158/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/DISE%C3%91O%20DE%20UN%20M%C3%93DULO%20DESDE%20LA%20PERSPECTIVA%20DEL%20DISE%C3%91O%20CURRICUL.pdf) (30/09/2011)
- 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, en: [http://www.halinco.de/html/proy-es/tec\\_const/Biblio/bibliogr.htm](http://www.halinco.de/html/proy-es/tec_const/Biblio/bibliogr.htm) (16/09/2011)

- UNESCO (s/f) *Cinco Pilares de la Educación*, en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/five-pillars-of-learning/> (2/11/2011)
- UNESCO-OIE. (s/f) *Herramientas de Capacitación para el Desarrollo Curricular. Una Caja de Herramientas*, en: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resource\\_Packs/TTCD/sitemap/Modulo\\_6/Modulo\\_6.html](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/Modulo_6/Modulo_6.html) (5/03/2012)
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2004) *40 Preguntas sobre Competencia Laboral*, CINTERFOR/OIT, Montivideo en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/partea.pdf> (30/09/2011)