

Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias

Reflections on Competence-Based Education

Juan Baustista CLIMENT BONILLA
Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
México

Recibido: Mayo 2009

Aceptado: Noviembre 2009

Resumen

El propósito de este artículo es ampliar y clarificar el marco conceptual de la educación basada en competencias, a partir del análisis de distintos aspectos relevantes a las características y propiedades de las competencias de las personas, así como a políticas, iniciativas y actividades de capacitación y formación, en el mundo educativo y laboral. Se analizan las competencias desde distintos ángulos —concepto, estructura, tipología, desarrollo, naturaleza y alcance— que facilitan la comprensión de su significado, para fines teóricos y prácticos.

Palabras clave: capacitación, instrucción, competencias, habilidades, educación basada en competencias.

Abstract

The intention of this article is to extend and clarify the conceptual framework of competence-based education, from the analysis of different aspects, relevant to the characteristics and properties of personal competences, as well as to policies, initiatives and activities of training and professional development, in the education and labor world. The competences are analyzed from different angles —concept, structure, typology, development, nature and scope— that facilitate the understanding of their meaning, for theoretical and practical aims.

Key words: training, instruction, competences, skills, competence-based education.

Hoy en día, la educación de las personas, a nivel de individuos, grupos y grandes colectivos, es consustancial a los procesos de la globalización, no sólo como parte de los efectos de este fenómeno, sino también, y fundamentalmente, de sus principales causas. En el horizonte de las grandes transformaciones por los que atraviesa la educación en el mundo, surge la corriente de la Educación Basada en Competencias (*Competence-Based Education*), habilitada por las tecnologías de la información y la comunicación, en el ámbito de la llamada *sociedad del conocimiento* —de las sociedades, organizaciones e individuos cuya actividad y desarrollo (político, económico, comercial, social, cultural) en gran medida se basan en el acceso a la información y el conocimiento a través de sistemas computarizados.

Por tratarse de un medio estratégico para incrementar la competitividad de empresas y economías en escenarios globales, la Educación Basada en Competencias, pese a su gran complejidad y elevado costo, con frecuencia se promueve sin la debida consideración de

aspectos centrales a las características y propiedades de las competencias mismas. A través de los siguientes apartados se intenta hacer ver la trascendencia de algunos asuntos centrales, al tema de las competencias y su fomento, que usualmente se pasan por alto, en menoscabo de los recursos y esfuerzos invertidos.

Sobre el concepto de competencia

En torno a la creciente necesidad de individuos, organizaciones, sectores productivos y sociedades, de elevar los perfiles de competencia —individuales y colectivos— para hacer frente a las presiones económicas y sociales de los procesos globalizadores, ha surgido una extensa variedad de definiciones sobre el término “competencia”, cuyo significado es determinante en el carácter de políticas e iniciativas de educación y empleo, que tienen a las competencias en el centro de sus objetivos y lineamientos. A continuación aparecen cuatro definiciones que proporcionan una amplia idea de lo que se quiere decir y se puede entender por “competencia”, en el terreno de la formación de las personas:

- a) Capacidad de satisfacer demandas o llevar a cabo tareas con éxito, constituida de dimensiones cognitivas y no cognitivas (OCDE, 2002, 7).
- b) Habilidad para desempeñar actividades al nivel esperado en el empleo (Lloyd, 1993, 14).
- c) Estándares que especifican el nivel de conocimientos y habilidades necesarios para realizar con éxito, en el mundo laboral, funciones adecuadas para cada grupo ocupacional (Comisión Europea, s.f., a y b).
- d) Combinación de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que se requieren para la comprensión y transformación de una realidad compleja, de entre todo el universo de saberes relacionados con dicha realidad (Mateo, 2006; citado por Mir, 2006).

Las tres primeras definiciones enfatizan la capacidad de los individuos para alcanzar resultados favorables o deseados, especialmente —se infiere— en lo que concierne a las expectativas de terceros (docentes, instructores, empleadores, clientes). En la primera el contexto de las demandas queda abierto, puede ser de orden académico, profesional o laboral, entre otros; en tanto que para las dos siguientes, explícitamente se refiere a los requerimientos del mercado de trabajo. De esta forma, en lo que pudiera tenerse como una “ecuación” de la competencia, las tres primeras definiciones destacan el interés por los resultados.

La cuarta definición, por su parte, integra varios elementos que le confieren una dimensión sistémica: *a)* los insumos de la competencia (conocimientos, habilidades, valores); *b)* el contexto individual (la persona y su entorno) en que la competencia se desarrolla y aplica; y *c)* los procesos y resultados de ésta, en relación con la comprensión y la transformación de una realidad compleja (inherente a condiciones y circunstancias particulares). Desde esta perspectiva, las competencias individuales mantienen una estrecha relación con la capacidad de las personas, como individuos, organizaciones, comunidades y sociedades, para solucionar los problemas que les atañen, dentro de situaciones concretas. En

este vínculo, el desarrollo de las competencias individuales se refleja en, y tiene que ver con, asuntos de índole política, educativa, laboral, social y económica.

De las cuatro definiciones enunciadas, la tercera se circunscribe a estándares de competencia laboral; es decir, a referentes de las expectativas de desempeño de un individuo en determinada actividad o función productiva. Por consiguiente, los estándares de competencia laboral, como los de cualquier otro tipo de competencia, son referentes de las competencias correspondientes, pero no equivalen a éstas. Una cosa es el estándar de competencia, y otra, mucho más compleja, la competencia con que se vincula.

Por otro lado, la definición de Mateo, ajena a la consideración de estándares, concierne a la naturaleza de las competencias como instrumentos o medios de la formación (individual y colectiva) que integran saberes para la solución de problemas complejos, propios de la realidad, o las realidades, en que las personas viven y se forjan; naturaleza en que radica el sentido formativo de las competencias: abierto al desarrollo personal, social y laboral de individuos y grupos.

La educación basada en competencias se centra en estándares o normas que involucran a todos los procesos implicados en los modelos y modalidades que la adoptan; a saber: normalización, evaluación, certificación, reconocimiento, formación y validación. En este arreglo, los estándares de competencia pueden motivar el aprendizaje de individuos y grupos, pero también limitarlo, e incluso desalentarlo (Coles, 2007, 20); así, el uso inadecuado del enfoque, lejos de contribuir a cerrar brechas educativas, tecnológicas y productivas, puede contribuir a ahondarlas.

A menudo, en la literatura especializada, se utilizan indistintamente los conceptos de “educación basada en normas (estándares) de competencia”, y de “educación basada en competencias”, por lo que hablar de estándares de competencia o, simplemente, de competencias, pudiera parecer lo mismo; no obstante, tal analogía es incorrecta, ya que, mientras los estándares de competencia son instrumentos de evaluación del desempeño individual en tareas o funciones de especial interés, las competencias constituyen instrumentos o medios de la formación, forjados a lo largo de la vida, en el ámbito individual y de la interacción con otros, para la solución de problemas o necesidades complejos. En consecuencia, el énfasis en la evaluación (representada por los estándares de competencia y las calificaciones correspondientes) del aprendizaje de competencias estandarizadas, puede despertar en algunas, si no en muchas personas, una actitud de rechazo hacia el aprendizaje de dichas competencias, cuando la evaluación estandarizada no es una condición estricta a la evolución de las competencias desde el punto de vista formativo.

Sobre la estructura de las competencias

Comúnmente, la estructura de las *competencias estandarizadas* —en el marco de la educación, la capacitación y la formación de las personas— asume el aprendizaje en calidad de producto o resultado deseado, al margen de un amplio acercamiento al significado y alcance de las competencias mismas; de tal modo, se incurre en una concepción limitada de lo que éstas son y significan —independientemente de su tipo—, que frecuentemente da lugar a malinterpretaciones, e incluso a serios errores, en asuntos concernientes al fomento de competencias en los sectores educativo y laboral. La figura 1 muestra un esquema

sinóptico de los componentes de una Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL) — referente central a los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral, de México—. En el esquema salta a la vista, por una parte, el énfasis y la concentración en resultados; y por otra, la exclusión de cualquier otro tipo de propiedad o componente de orden sistémico (insumos, procesos, mecanismos de interrelación, contextos, agentes sociales), relacionado con el origen y desarrollo de las competencias. En esta tendencia, mientras la definición de las competencias se simplifica a la noción de estándares, su debida comprensión y desarrollo se complica, dentro de situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

TÍTULO DE LA UNIDAD: _____	
TÍTULO DEL ELEMENTO: _____	
CRITERIOS DE DESEMPEÑO: _____ _____ _____	EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: _____ _____
CAMPO DE APLICACIÓN: _____ _____	EVIDENCIAS DE PRODUCTO: _____ _____
	EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO: _____ _____
GUÍA DE EVALUACIÓN: _____ _____	

Figura 1. Estructura de una Norma Técnica de Competencia Laboral. (Adaptado de Lloyd, 1993, 43; y CONOCER, 1997, 26).

Sobre los tipos de competencias

En principio, las diferencias y similitudes entre competencias, que pueden llevar a agruparlas y distinguirlas por tipos, dependen en gran medida del **contexto** en que sus saberes se desarrollan y operan, y de la **participación y papel de los agentes sociales involucrados**. Para fines ilustrativos, a salvedad de las innumerables particularidades conceptuales atribuidas a las competencias por las organizaciones que las fomentan o adoptan, se proporcionan los siguientes ejemplos:

- *Competencias académicas.* Requeridas a los educandos para su adecuado desempeño en un sistema escolarizado, con miras al adecuado desenvolvimiento personal, social y laboral de éstos. Las definen miembros facultativos de centros docentes, así como autoridades educativas.
- *Competencias profesionales.* Relativas al ejercicio de una profesión específica, para la que se requiere de una formación especializada, a través del estudio, la instrucción o la experiencia. Normalmente, son grupos colegiados de expertos quienes establecen los criterios de calidad para su acreditación y reconocimiento.
- *Competencias laborales.* Implicadas en el desempeño satisfactorio de las tareas y actividades de un puesto de trabajo o función productiva. El marco de estándares

de normalización y certificación, de este tipo de competencias, corre a cargo de los organismos encargados del diseño y elaboración de normas de competencia — dentro de cierta jurisdicción— para diferentes ocupaciones, industrias y sectores productivos.

Un segundo criterio de agrupación es el **propósito de las competencias**; por ejemplo:

- *Competencias de aprendizaje organizacional*. Comprenden disciplinas o herramientas de aprendizaje para la construcción de organizaciones inteligentes (Senge, 1996, 15).
- *Competencias de empleabilidad*. Se refieren al conjunto de capacidades esenciales para aprender y desempeñarse eficazmente en el trabajo (Brunner, s.f.).
- *Competencias directivas o gerenciales*. Asociadas con las habilidades de liderazgo que permiten, a uno o más individuos, mejorar las prácticas necesarias para que una empresa pueda desempeñar sus funciones y misión de la manera más eficiente posible (Air Force Personnel Center, s.f.).

Las competencias también se pueden agrupar por la **naturaleza de sus características y propiedades**. A continuación aparecen algunos ejemplos:

- *Competencias intelectuales*. Involucran conocimientos, habilidades y destrezas que son inherentes a las capacidades y el ejercicio de la mente, como razonar, analizar, imaginar, crear, reflexionar y decidir.
- *Competencias sistémicas*. Conciernen a los sistemas en su conjunto (Tuning Project, 2004).
- *Competencias técnicas o específicas*. Operan en el contexto de funciones o actividades productivas, y están asociadas a ocupaciones particulares (CONOCER, 1996).

Por último, cabe destacar un cuarto criterio, que atañe al **papel de las competencias** en la estructura del aprendizaje y la formación de los individuos, y está asociado con una extensa variedad de ellas:

- *Competencias claves*. Son importantes en múltiples aspectos de la vida, contribuyen al éxito de las personas y a que una sociedad funcione bien (OCDE, 2002, 9).
 - *Intrapersonales*. Se trata de habilidades, destrezas y actitudes que determinan la conducta individual, las reacciones, los estados mentales, el estilo de imitación y el estilo de comunicación (Salovey, 1989).
 - *Interpersonales*. Tienen un carácter eminentemente social; atañen a la interacción con otros y la colaboración (Tuning Project, 2004).
- *Competencias transcurriculares*. Abarcan un amplio espectro de conocimientos, habilidades y valores que son fundamentales para el adecuado desenvolvimiento personal, social y laboral de los individuos; se aprenden sobre todo en el transcurso de la educación inicial, desde la infancia y la adolescencia temprana, hasta la madurez (CERI, 1997, 18).

- *Aprendizajes centrales*. Procesos primarios de aprendizaje, de la mayor importancia durante la niñez, la adolescencia y la juventud, a partir de los cuales, y en gran medida, se forja la capacidad de aprender, el aprendizaje profundo, las metacompetencias y el aprendizaje a lo largo de la vida (CERI, 2000, 22).
- *Competencias socio-normativas*. Revisten gran importancia para la vida y el adecuado funcionamiento de los individuos en la sociedad, especialmente en lo relativo a la educación social y cívica (CERI, 1997, 19-22).
- *Competencias técnico-instrumentales*. Como las socio-normativas, son relevantes a la vida y el adecuado funcionamiento de los individuos en la sociedad. Se les considera fundamentales para el aprendizaje de todas y cada una de las materias y disciplinas que se imparten en los diferentes grados, niveles y modalidades de la educación inicial; y asimismo, trascienden en el aprendizaje extraescolar, el desempeño laboral y la vida social (CERI, 1997, 19-22).
- *Metacompetencias*. Se refieren a competencias de orden superior más allá de la información básica y las habilidades rutinarias derivadas de procesos de interiorización y aprendizaje profundo, como la creatividad, el sentido común, el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva, el análisis sistémico u holista, la agilidad mental, el conocimiento de sí mismo y el aprendizaje balanceado de distintas competencias (Buckley, 2002, 5).

En la figura 2 aparecen los diferentes tipos de competencias, antes señalados, compartiendo una estructura común y agrupados en cuatro estratos: *a) bases, b) procesos, c) sistemas y d) telos*. En su condición de *aprendizajes centrales*, los valores y las capacidades de aprendizaje individual sirven de apoyo y sostén para las competencias adquiridas en el curso de la vida, por lo que, a falta de estos valores y capacidades, el sentido de las competencias se debilita o desvirtúa.

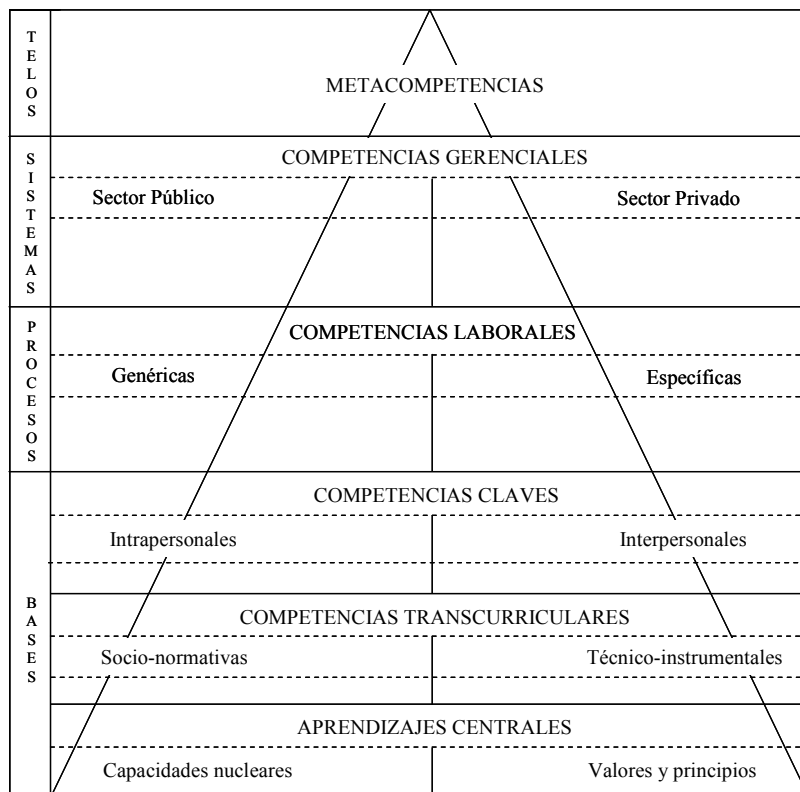


Figura 2. Distintos tipos de competencias.

Las competencias claves y las competencias transcurriculares que en muchos casos, como se verá más adelante, sería mejor llamarlas habilidades en lugar de competencias, también son parte de las bases de la formación individual. Ambos tipos de competencias se yuxtaponen, al punto de manejarlas sin distinción. No obstante, mientras las competencias claves están abiertas al aprendizaje formal, no formal e informal, a lo largo de la vida, las transcurriculares, que en sí son claves, se circunscriben a la educación escolarizada: desde el nivel básico hasta el superior.

Como se aprecia en la figura 2, las competencias laborales se ubican en el ámbito de procesos productivos, en tanto que las competencias gerenciales o directivas lo hacen en el plano de sistemas que atañen a intereses organizacionales y colectivos de distinta naturaleza y nivel. Finalmente, en el estrato más alto se encuentran las metacompetencias, en estrecha interrelación con los demás estratos y, particularmente, con las capacidades de aprendizaje y los valores para la vida y el trabajo.

Es interesante apuntar que desde la perspectiva de la estandarización, las competencias se plantean a partir de dos grandes aspectos: lo que el individuo necesita saber (criterios de competencia) y lo que debe ser capaz de hacer (evidencias de competencia). De esta forma, las competencias se confinan a sus respectivos estándares, y a los términos “estándar” y

“competencia” se les asigna erróneamente el mismo alcance y valor. Para la formación, en cambio, el desarrollo de las competencias parte de una plataforma muy diferente, por cuanto a propósitos, complejidad y extensión, que implica la comprensión tanto de la naturaleza e interrelaciones de los diversos tipos de competencias, como de los procesos de enseñanza-aprendizaje que les son propios, abiertos a todo conocimiento, habilidad, capacidad y valor que pueda reportar a una o más personas, medios para prepararse y salir adelante en la vida.

Sobre el desarrollo de las competencias

La interpretación literal de *Educación Basada en Competencias* supone que la educación se fundamenta en competencias, cuando en realidad es al revés, las competencias se basan en la educación de las personas, en el sentido más amplio (véase figura 3); por consiguiente, sería más correcto hablar de *Educación Orientada a Habilidades*, o a *Estándares de Aprendizaje*, cuando los criterios los define el sector educativo y corresponden al carácter de éste; y de *formación por competencias* —en lugar de *Educación Basada en Competencias*—, cuando los objetivos de aprendizaje, tenidos por estándares, los fija el mercado laboral (empleadores, expertos y trabajadores especializados), o responden, de manera expresa, a los requerimientos de dicho mercado.

El origen de muchas ambigüedades en torno al concepto de educación basada en competencias puede explicarse, al menos parcialmente, al observar que el desarrollo de las competencias individuales y colectivas es un fenómeno en el que interactúan dos facetas de nuestra propia realidad, como seres humanos: una externa o contextual; y otra interna o biológica. En seguida, se describen algunos aspectos de cada una de ellas para ilustrar su trasfondo:

- Faceta contextual*. Las presiones económicas y sociales, particularmente derivadas de los procesos globalizadores, se han desplazado de las arenas políticas y económicas a las instituciones educativas y de capacitación, exacerbando el debate de la política pública sobre la relación entre cambio económico, educación y empleo, y legitimando la imposición de las fuerzas del mercado (oferta y demanda) en la educación proporcionada por escuelas y colegios (Forrester *et al.*, 1995; citado por Calder, 1998, 4-5).
- Faceta biológica*. La plasticidad cerebral y el aprendizaje van de la mano: por una parte, la neuroplasticidad constituye la base estructural del aprendizaje; y por otra, la administración repetitiva de los estímulos nerviosos que acompañan el aprendizaje induce el desarrollo de la neuroplasticidad al modificar la estructura física de las áreas cerebrales estimuladas (Acarín, 2005, 199, 201). El desarrollo de la plasticidad cerebral es enorme durante los primeros meses o años de vida, se estabiliza en la adolescencia, y a partir de los 20-25 años empieza a declinar; no obstante, con entrenamiento apropiado las personas pueden mantener cierta capacidad neuroplástica hasta edades avanzadas, de modo que el aprendizaje puede extenderse a prácticamente todo el lapso de vida, desde el nacimiento hasta los 80 años o más (Acarín, 2005, 203).

La corriente dominante de Educación Basada en Competencias, concibe los estándares de competencia como instrumentos de evaluación del desempeño individual, y promotores

de las competencias estandarizadas, en el ámbito de la *faceta contextual*, pero pasa por alto el desarrollo gradual del aprendizaje, asociado con el de las capacidades cognitivas, que sirve de sustrato a la formación, y el desarrollo de las propias competencias (estandarizadas o no), de los seres humanos, según corresponde a la *faceta biológica*. Dentro de esta faceta, valga agregar, las instituciones educativas tienen una tarea fundamental en el fomento de los procesos primarios del aprendizaje también llamados *aprendizajes centrales*, como son, por ejemplo: las técnicas para aprender y pensar, maneras de organizar el conocimiento, formas de expresión, y relaciones interpersonales (CERI, 2000, 22).

Es conveniente hacer notar que, aún cuando las dos facetas mencionadas (contextual y biológica) están interrelacionadas, usualmente sólo se aboga por una de ellas, incluso de forma inadvertida o deliberada en oposición a la otra.

La figura 3 muestra la relación fundamental de los tres procesos vertebrales de un sistema de formación, por el que transita el sujeto aprendiz, desde un individuo hasta toda una generación. Normalmente, las competencias cristalizan y se consolidan con la experiencia, durante la vida adulta; sin embargo, en general, su desarrollo está marcado por las características de la educación y de las habilidades propias de cada individuo, durante la niñez, la adolescencia y la juventud. Aquí las competencias encuentran sus raíces, en los conocimientos, las habilidades y valores, propios de la edad, de cada individuo y de cada espacio y momento. Estos aprendizajes esenciales, aunque pueden aludir a *habilidades claves*, no constituyen competencias.

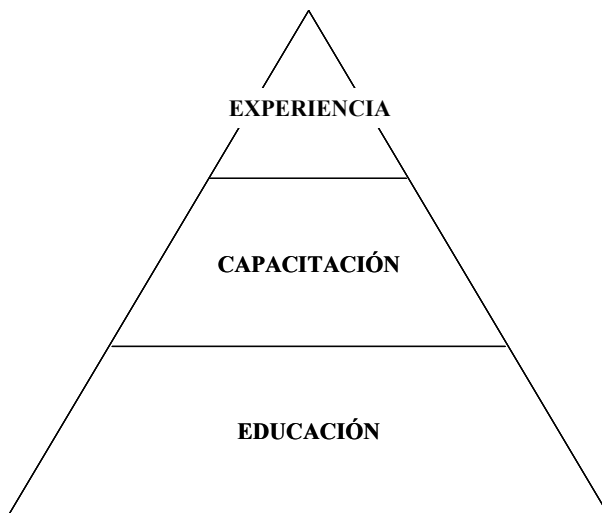


Figura 3. Pirámide de la formación.

En la transición de joven a adulto, y de educación a empleo, los lazos entre *habilidades* y *competencias* son más estrechos, de ahí que ambos términos con frecuencia se usen para indicar prácticamente lo mismo. Sin embargo, debe tenerse en mente que el desarrollo de las *competencias* está vinculado a la vida personal, social y laboral de los adultos; mientras que el de las *habilidades* principalmente ocurre durante la infancia y la juventud, según el tipo de habilidad, el medio y las oportunidades para ejercerla. Por los motivos señalados,

sería más adecuado hablar específicamente de *habilidades* cuando se trata de la educación y el aprendizaje antes de la edad adulta (menos de 16 años), y de *competencias* para referirse más bien al desarrollo de capacidades propias del adulto (de 16 años en adelante), en el marco de sus intereses, necesidades y responsabilidades.

A continuación aparecen enlistadas, a manera de ejemplo, una serie de habilidades relevantes a la educación de jóvenes. Estas habilidades han sido agrupadas en dos categorías, de acuerdo a las fuentes consultadas:

- a) Habilidades básicas de jóvenes adultos (Ekinsmyth, 1994):
 - Lectura.
 - Escritura.
 - Ortografía.
 - Aritmética (operaciones numéricas).
- b) Educación Basada en Habilidades (consideradas inherentes a la práctica de varias disciplinas de Educación Superior) (O'Brien, 2000, 33-34):
 - Comunicación (incluyendo: lectura analítica, escritura, comprensión auditiva, oratoria, alfabetización numérica, alfabetización digital, y alfabetización en medios).
 - Análisis.
 - Perspectivas globales.
 - Solución de problemas.
 - Ciudadanía efectiva.
 - Valoración en un contexto de toma de decisiones.
 - Sensibilidad estética.
 - Interacción social.

Si bien, las diferentes habilidades enunciadas podrían calificarse como habilidades de empleabilidad, o resultados de aprendizaje, por si solas no representan competencia alguna. Pese a ello, sobrado esta decir, tienen gran importancia en el futuro académico y laboral de los jóvenes, quienes, a partir de los 16 años —o alrededor de esta edad—, en general, deben optar por alguna ruta —entre las que tengan acceso— para continuar su formación, en el ámbito de la educación, la capacitación o la experiencia en el empleo.

Sobre las diferencias entre habilidades y competencias

Es importante señalar que el vocablo *skills* en inglés se usa, de manera indistinta, para referirse a habilidades, destrezas, competencias, calificaciones, aptitudes y/o talentos, por lo que su significado está estrechamente ligado al contexto de la palabra. De tal modo, en inglés, *skills* lo mismo puede referirse a uno de los términos señalados, que a más de uno, o a todos. En español, en cambio, no existe un término genérico equivalente a *skills*, y sí varios que se relacionan con éste. Muchas veces, las traducciones al español pasan por alto esta situación, o bien, es difícil resolverla, incluso con la mejor aproximación. Como consecuencia, por ejemplo, cuando en inglés se habla de habilidades, en español se mencionan competencias, o al revés, cuando de lo que se trata es de competencias, en español, aparecen destrezas. Este tipo de confusiones puede provocar tergiversaciones y

errores en la planeación, ejecución, operación y evaluación de programas de educación y formación, por lo que deben evitarse desde los marcos conceptuales.

Existen importantes diferencias entre habilidades y competencias, que es preciso considerar para distinguir unas de otras y no caer en omisiones o errores de orden conceptual que con frecuencia generan problemas mayores. Los siguientes puntos dan cuenta de dichas diferencias y sus implicaciones:

- a) Las habilidades forman parte de las competencias, son constructores de éstas;
- b) por el contrario, las competencias no son componentes de las habilidades;
- c) la identificación y desarrollo de las habilidades debe hacerse desde temprana edad, a través de la infancia, la adolescencia y la juventud —no así, en el caso de las competencias—;
- d) en tanto que para las habilidades el contexto puede ser secundario, para las competencias es siempre crítico;
- e) mientras las habilidades se descubren y ejercitan, las competencias se cultivan y perfeccionan;
- f) las habilidades conciernen al aprendizaje y la educación de los individuos en todas las etapas de la vida;
- g) las competencias, en cambio, usualmente se circunscriben a la formación de las personas adultas;
- h) no todas las habilidades individuales son relevantes a las competencias de una persona; menos aún, a las competencias de un equipo de trabajo o de una organización;
- i) la práctica de una habilidad no significa la práctica de una competencia;
- j) la comprensión es determinante para cualquier tipo de competencia, pero no para cualquier tipo de habilidad.
- k) los valores son el soporte fundamental (clave) de las competencias; las habilidades, salvo por el valor que en sí mismas representan, carecen de éstos;
- l) puede haber habilidades, y no existen competencias, al margen de intereses económicos y sociales;
- m) es posible diseñar competencias, pero no diseñar habilidades.

Téngase presente que una habilidad es una “herramienta” causativa del desempeño de una persona (Holmes, 2000, 202), dentro o fuera de la realidad social o laboral en que ésta vive. La competencia, en cambio, es la capacidad —de uno o más individuos— que permite instrumentar atinadamente un conjunto de habilidades, conocimientos y valores, de cierto alcance y nivel, para realizar exitosamente una tarea (individual o colectiva), en determinadas circunstancias sociales o laborales.

La esencia de las diferencias referidas parte de la filosofía de las competencias —común a la filosofía de la técnica (saber hacer)— que es una filosofía clásica apoyada en tres pilares: el ontológico o teoría de la realidad, el epistemológico o teoría del conocimiento, y el axiológico o teoría de los valores (Quintanilla, 1993-1994, 16). Por consiguiente, en tanto las competencias —individuales y colectivas— se afianzan en el soporte de los tres pilares señalados, con las habilidades no ocurre lo mismo, puesto que no implican, necesariamente, la integración de conocimientos, realidades y valores.

Sobre los dominios de las competencias

La figura 4 ilustra de manera muy clara el sentido de integración entre los componentes fundamentales de las competencias, en que reside la noción estructural para la estandarización de éstas. Sin embargo —conviene señalar—, dado que la comprensión y fomento de las competencias —en individuos, grupos y sectores sociales— no se circunscribe a la estructura básica de las mismas, es necesario tener presentes otros factores estrechamente relacionados con su conformación y desarrollo. En consecuencia, el conocimiento y significado de las competencias pueden plantearse desde dos diferentes posturas: la primera —dominante—, tiene por cometido la *transcripción* de estándares de competencia a los distintos procesos de los modelos y modalidades correspondientes; la segunda, basada en la *visión* de los factores implicados en el aprendizaje y desarrollo de las competencias, persigue el análisis y comprensión de las mismas, desde distintos ángulos y perspectivas, en contextos reales.

En atención a ambas posturas, cada una con sus respectivas atribuciones, ventajas y desventajas, el análisis de los dominios de las competencias puede realizarse a partir de dos enfoques: uno convencional, restringido, acorde a la concepción estandarizada de las competencias, que destaca los dominios (cognitivo, psicomotor y afectivo) del aprendizaje y la conducta, en términos de conocimientos, habilidades y valores específicamente requeridos (véase figura 4); y otro, incluyente, extensivo, que observa los dominios de las competencias en los distintos ámbitos en que éstas tienen injerencia, como por ejemplo: el contexto (de aprendizaje y aplicación), los saberes (individuales y colectivos) y las características personales (vocación, aptitudes, valores) de los agentes sociales involucrados (véase figura 5).

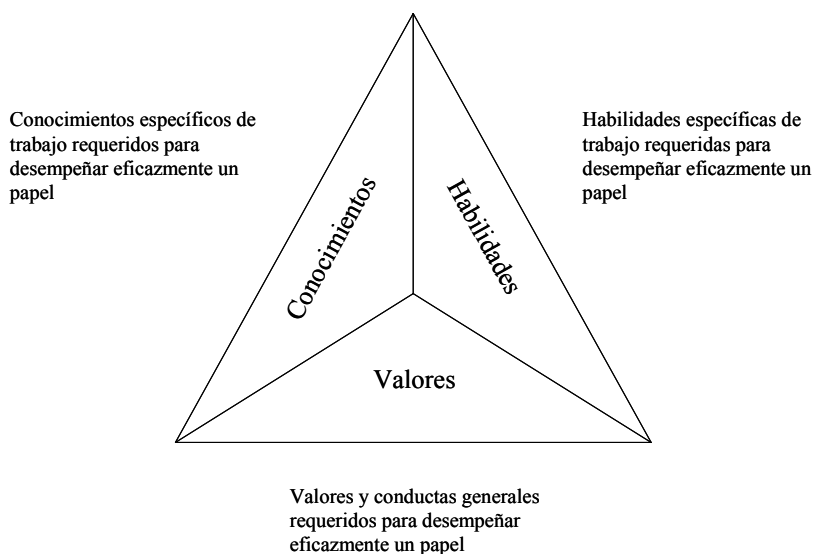


Figura 4. Modelo del perfil de la competencia. (Tomado de Kaplan, 2004, 232).

El segundo enfoque, sin excluir los aspectos que contempla el primero, atrae un sinnúmero de asuntos de suma importancia. Así, por caso, para las políticas e iniciativas de fomento a las competencias de poblaciones objetivo, son —o deben ser— temas de gran interés: los entornos y la calidad del aprendizaje (formal, no formal e informal) de individuos y grupos; las oportunidades de educación y empleo que en su momento requieren de, o conducen a, uno o más tipos de competencias; las dificultades que enfrentan las personas para prepararse mejor, en consideración a distintas variables; los costos y beneficios de planes y programas de educación y capacitación orientados a resultados (competencias), frente a modelos y métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales; y el impacto de las competencias en la movilidad laboral y social; entre muchas otras cuestiones de general o particular importancia.

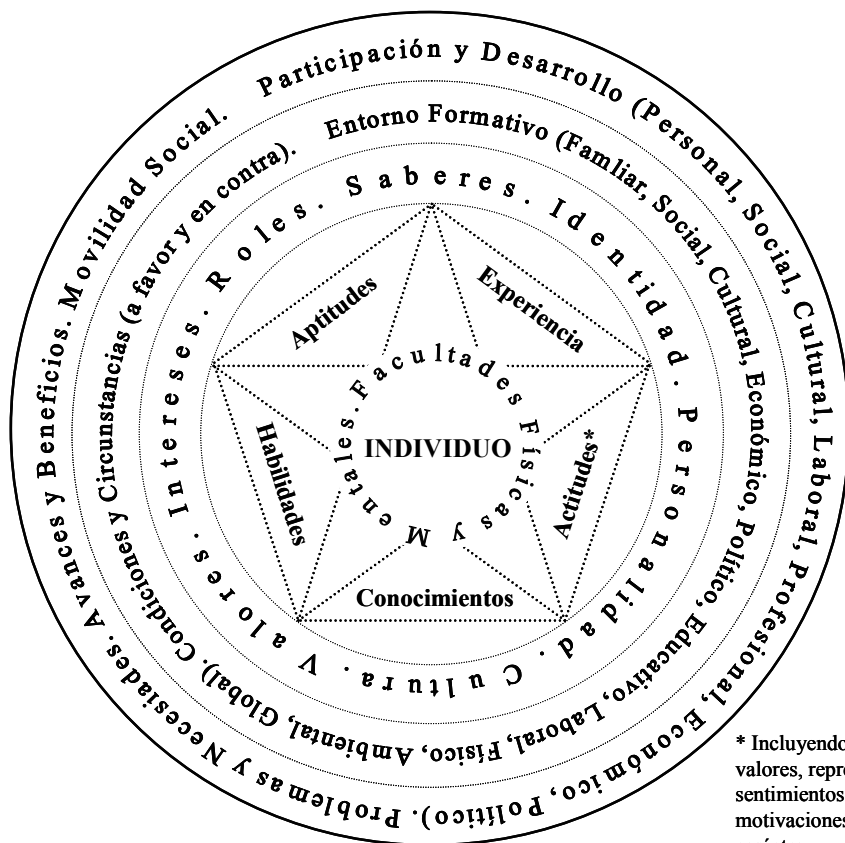


Figura 5. Dominios de la competencia.

Conclusiones

En el transcurso de las tres últimas décadas, el desarrollo de los sistemas de competencias estandarizadas (normas y calificaciones), aparejado con la escalada de las tecnologías de la información y la comunicación, y los procesos globalizadores, ha tenido

múltiples repercusiones en el mundo educativo y laboral. Sin embargo, el conocimiento de la naturaleza de las competencias y su desarrollo potencial, en lo que concierne a la amplísima variedad de competencias de que es capaz el cerebro humano, se encuentra aún en etapas incipientes.

Evidentemente, es mucho más simple la concepción de las *competencias* desde aspectos particulares que integrales; a partir de una noción rígida, en lugar de flexible; y sobre una perspectiva estática (basada en resultados), en vez de dinámica (como proceso multifactorial). De ahí que la primera noción sea la dominante.

Las competencias, en su condición de normas o estándares, constituyen referentes explícitos del desempeño de un individuo, con respecto a una serie de requisitos preestablecidos por los sectores educativo y/o laboral. De este modo, están destinadas al fortalecimiento y reconocimiento del saber hacer (*know how*) de los individuos y, particularmente, de la fuerza laboral de una economía; propósito que supone elevar los niveles de educación y capacitación en la población, al que, por lo tanto, deben contribuir las políticas e iniciativas de formación por competencias.

Sin duda, son muy importantes el desempeño y la productividad que promueven, de manera explícita, los estándares de competencia; pero, no lo son menos, la participación, el desarrollo y la movilidad de las personas, en espacios laborales y sociales, que implica —o debe implicar— el fomento de las competencias, en materia de equidad, estabilidad y bienestar social. En este sentido, merecen especial atención los esquemas de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el estímulo y ejercicio de los llamados *aprendizajes centrales*, y las habilidades cognitivas de orden superior (conocidas como *metacompetencias*).

Finalmente, valga subrayar, aunque en la literatura especializada y el lenguaje común los términos *habilidad* y *competencia* se usan de manera indistinta, no significan lo mismo, existen propiedades esenciales que las distinguen y es preciso tomar en cuenta para evitar confusiones.

Referencias bibliográficas

- ACARÍN TUSELL, N. Y ACARÍN PÉREZ-SIMÓ, L. (2005). *El cerebro del rey. Vida, sexo, conducta, envejecimiento y muerte de los humanos*. Barcelona: RBA Libros.
- CALDER, J. Y MCCOLLUM, A. (1998). *Open and flexible learning in vocational education and training*. Londres: Kogan Page.
- CERI (1997). *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*. París: OCDE.
- CERI (2000). *Motivating students for lifelong learning*. París: OCDE.
- COLES, M. y WERQUIN, P. (2007). *Qualifications systems. Bridges to lifelong learning*. París: OCDE.
- CONOCER (1996). Reglas generales y específicas de los Sistemas Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral. SNC 2500.00. México: CONOCER.
- CONOCER (1997). *Sistema Normalizado y de Certificación de Competencia Laboral*. México: CONOCER.
- EKINSMYTH, C. Y BYNNER, J. (1994). *The basic skills of young adults*. Londres: The Basic Skills Agency.

- HOLMES, L. (2000). Questioning the skills agenda, en S. Fallows y C. Steven (comps.), *Integrating key skills in higher education*, 201-214. Londres: Kogan Page.
- KAPLAN, R.S. Y NORTON, D.P. (2004). *Strategy maps. Converting intangible assets into tangible outcomes*. Boston: Harvard Business School.
- LLOYD, C. Y COOK, A. (1993). *Implementing standards of competence. Practical strategies for industry*. Londres: Kogan Page.
- O'BRIEN, K. (2000). Ability-based education, en S. Fallows y C. Steven (comps.), *Integrating key skills in higher education*, 33-45. Londres: Kogan Page.
- QUINTANILLA, M.A. (1993-1994). Seis conferencias sobre filosofía de la tecnología, *Plural*, revista de la Administración de Colegios Regionales, Universidad de Puerto Rico, 11-12 (1-2).
- SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1989). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 189.
- SENGE, P.M. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Referencias digitales

- AIR FORCE PERSONNEL CENTER (s.f.). Managerial Competences [formato html] www.afpc.randolph.af.mil/cp/secccp/managerial-competences.htm (Consultado 14 de septiembre de 2004)
- BRUNNER, J.J. (s.f.). Competencias de empleabilidad. Revisión bibliográfica [formato html] www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html (Consultado 10 de abril de 2009).
- BUCKLEY, F., MONKS, K. Y MCKEVITT, C. (2002). Identifying management needs in a time of flux: A new model for human resource manager education. Dublín: Centro de Investigación en Gestión de Aprendizaje y Desarrollo. Escuela de Negocios. Universidad de la Ciudad de Dublín [formato pdf] www.dcu.ie/dcubs/crmlld/working_papers/Management%20Education3.pdf (Consultado 10 de diciembre de 2008).
- COMISION EUROPEA (s.f., a). Elearningeuropa.info. Glosario. Competencias [formato jpg] www.elearningeuropa.info/main/index.php?lng=es&page=glossary&abc=C (Consultado 4 de abril de 2009).
- COMISION EUROPEA (s.f., b). Elearningeuropa.info. Glossary. Skills [formato jpg] www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=glossary&abc=S (Consultado 4 de abril de 2009).
- MIR, B. (2006). Competencias, conocimientos, capacidades y habilidades, en *La Mirada Pedagógica* [formato html] www.lamiradapedagogica.blogspot.com/2006/09/competencias-conocimientos-capacidades.html (Consultado 4 de abril de 2009).
- OCDE (2002). Definition and selection of competences (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper [formato pdf] www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf (Consultado 10 de enero de 2008).
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, N. (2003). Selección efectiva de personal basada en competencias. En *ABA Colombia* [formato pdf] www.abacolombia.org.co/bv/organizaciones/organ27.pdf (Consultado 4 de abril de 2009).

TUNING PROJECT (2004). Tuning Educational Structures in Europe. Tuning Methodology [formato pdf]

www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205 (Consultado 15 de febrero de 2009).

Correspondencia con el autor

Juan Bautista Climént Bonilla
Antiguo Camino a San Lucas No. 538, PT 4.
Col. San Lucas Xochimanca, Delegación Xochimilco.
México, D.F. 16300,
e-mail: jcliment@correo.xoc.uam.mx