



Fundamentos de la educación basada en competencias.

Maestría en Educación con Formación en
Competencias Profesionales

Tercer Cuatrimestre

Mayo – Agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzitol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad

- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Fundamentos de la educación basada en competencias.

Objetivo de la materia:

El alumno conocerá el enfoque basado en competencias, desde sus orígenes hasta la aplicación en el sistema educativo mexicano. A partir de ello promoverá las competencias y posibilitará los procesos de enseñanza a través de la planeación didáctica adecuada, fomentando situaciones reales de aprendizaje significativo

Índice

Unidad I

Tendencia y enfoque de la educación por competencias

I.1 Concepciones y perspectivas de la educación basada en competencias.....	7
I.2 Escenario actual del enfoque por competencias en la educación	20
I.3 Disyuntivas de la educación por competencias en la formación docente ..	32
I.4 Integración de las propuestas de la educación por competencias en los espacios escolares	40

Unidad I

Tendencia y enfoque de la educación por competencias

I.1 Concepciones y perspectivas de la educación basada en competencias

Para enfrentar los retos y los problemas que presenta el contexto, es necesario que el aprendizaje y la enseñanza logren sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña, siendo esto un reflejo de la calidad del modelo educativo implementado.

En la actualidad, la Humanidad enfrenta un gran reto en términos de su sobrevivencia. Los recursos naturales ya no pueden ser considerados como inagotables e incluso renovables, lo que nos obliga a tener que plantear una nueva relación con el entorno y, aunque parezca extraño, un proceso de re-adaptación a las nuevas condiciones, así como un modelo de desarrollo que no puede estar ligado exclusivamente la extracción de tales recursos.

De igual forma, poseemos recursos tecnológicos en abundancia como antes nunca existieron, que permiten un desarrollo y expansión de los conocimientos de manera vertiginosa.

En este contexto, es evidente que el modelo educativo no puede repetir ninguno de los que anteriormente existieron, debe ser remodelado y aunque surja en condición de emergente, deberá ser capaz de permitirnos sobrevivir y desarrollarnos.

El modelo educativo para las próximas generaciones deberá potenciar las capacidades de cada ser humano de manera individual, pero, a la vez, deberá permitir la confluencia de todas estas capacidades individuales como una sola fuerza. El mismo solo se podrá constituir si construimos e implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los + recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la

imaginación, el pensamiento divergente, para resolver los problemas que plantea, demanda o se proyectan en el contexto actual y futuro.

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica. De ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias.

El contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad plantea la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivo conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta.

Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

Informes como los de la CEPAL y la UNESCO han advertido, desde hace más de veinte años, que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad, (CEPAL-UNESCO, 1992).

En este marco el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) será determinante para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural (Hopenhayn, 2002) generando mayores posibilidades y condiciones de igualdad simbólica, revirtiéndose, así, la posición de rezago o de subordinación que las sociedades latinoamericanas presentan hoy frente al mundo industrializado.

Por ello, el nuevo modelo educativo deberá basarse en las características de la sociedad del conocimiento, lo que demanda integrar las TIC a la práctica docente (ANUIES, 2004), para retomar los aportes de las ciencias, la tecnología y humanística, al conocimiento en general, valorando sus implicaciones y su inclusión; asimismo, debe reconocer, respetar y atender la diversidad en el aula (Alonso y Gallego, 2010), para poder impulsar una democracia participativa, respetando la diversidad y la individualidad.

Un modelo educativo basado en Competencias

El nuevo modelo educativo a desarrollar, requiere ser organizado e implementado con base en el concepto de Competencias, entendiéndolo como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal, un capital social que incluye la participación ciudadana, y un capital humano o capacidad para ser productivo (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

Las Competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009). Estas demandas pueden tener dos órdenes: las sociales (que deberían ser priorizadas en el contexto que enfrenta la humanidad en la actualidad) y las individuales. Por lo anterior, el modelo educativo debe procurar organizar la enseñanza con la finalidad que los educandos logren desarrollar.

De esta manera, las Competencias a desarrollar contribuirán a dominar los instrumentos socio-culturales necesarios para interactuar con el conocimiento, permitir la interacción en grupos heterogéneos, potenciar el actuar de un modo autónomo y comprender el contexto (Comisión Europea de Educación y Cultura 2004), lo cual reafirma que las competencias demandarán una acción personal de compromiso, en el marco de las interacciones sociales donde tendrán su expresión concreta.

El enfoque educativo por Competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008).

Dado que las Competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

Por su naturaleza, las Competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades —concretas— que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.), por parte del sujeto (Coll, 2007), que demandan de éste: —desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos— (Frade, 2009, p.85).

El modelo educativo por Competencias persigue así una convergencia entre los Campos; social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas (Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su

control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

Dicho modelo educativo enfrenta dos retos:

a) el criterio heredado por la sociedad —occidentalll, caracterizada por el pensamiento generado en la Grecia clásica, que planteó una división de las —cienciasll en términos de disciplinas, con límites fijos, separando las ciencias —durasll -desde una perspectiva lógico matemática-, de las ciencias —blandasll —la música, el arte el deporte, etc.- (Aguerrondo, 2009), ignorándose, de esta manera, el carácter integral del individuo, en el que coexisten otras inteligencias, que incluyen la cinestésica, la espacial, introspectiva, emocional, etc. (Feito, 2008, Gardner, 1995), inteligencias que contribuyen al desarrollo de determinadas competencias particulares y b) la resistencia mostrada por los remanes de la educación escolástica, basada en la autoridad y la razón, donde el docente es visto como fuente de sabiduría, en tanto el discente es percibido como un ignorante, cuya mente es asumida en calidad una tabla rasa, quien aprendía en tanto lograba grabar y reproducir las enseñanzas de su maestro.

La implementación de un modelo educativo basado en competencias debe tomar en cuenta que él mismo conlleva a una transformación o elaboración continua de las ideas y las creencias, lo que implica una innovación importante, que va a resultar en un cambio, por lo que precisa que las personas encargadas de su implementación re-diseñen el significado de lo que es el aprendizaje, lo que implicará conflictos y desacuerdos que no sólo son inevitables, sino fundamentales para el cambio exitoso (Fullan, 1997).

El cambio del modelo educativo —tradicionalll a un modelo basado en Competencias, debe ser realizado con sumo cuidado, ya que las Competencias pueden ser interpretadas desde ópticas muy diferentes (Akhyar, 2010), por lo que particularmente se les debe diferenciar de la competitividad, entendida ésta como la rivalidad entre los sujetos para alcanzar algún fin o la cualificación del sujeto para el desempeño específico de una función dentro del aparato productivo, tal y como lo plantea Ayas (1996, citado por Chaston et al, 2000), ya que esto podría hacer caer al modelo educativo en un recurso para la instrumentalización del ser;

humano, producto de una homogenización curricular generada por la globalización, que subordine el desarrollo de las Competencias del individuo a las necesidades de la producción y reproducción de las condiciones materiales de vida (Althusser, 1978), encubriéndose con un discurso que plantee a la educación y los sistemas educativos como medios a través de los cuales la sociedad procura la generación y transmisión del conocimiento y la cultura (Aguerrondo, 2009), es decir, las Competencias se deberán desarrollar para garantizar la calidad de vida de la nueva humanidad, y no estar en función exclusiva del aparato productivo (Coll, 2007).

El modelo educativo basado en Competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008), como producto de un trabajo que integre la comunicación, explicita las metodologías de trabajo, considere los contenidos (dominios de conocimiento) como instrumentos o herramientas para el desarrollo de la personalidad del sujeto; de manera que todos estos aspectos incidan en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, tomando en cuenta el perfil del alumnado, para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, donde los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje alcanzados y permitir el analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

El desarrollo de las Competencias sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos (Alonso y Gallego, 2010) el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones, ya que para el desarrollo de las Competencias, el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

El cambio en la educación. La educación basada en competencias

Para establecer un cambio en la educación a escala mundial que garantice la excelencia y que satisfaga las necesidades de la práctica laboral contemporánea, los investigadores (Holland 1966-97; Bigelow 1996; Mardesn 1994; Grootings 1994; Ducci 1996, entre otros) han propuesto que este proceso debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores. El marco conceptual lo constituyen las características propias de la identidad de cada institución con su misión y sello específicos.

La UNESCO expresa en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998) en la sede de la UNESCO se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. Asimismo, se señaló que las principales tareas de la educación superior han estado y seguirán estando ligadas a cuatro de sus funciones principales:

- Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación).
- El entrenamiento de personas altamente calificadas (la función de la educación).
- Proporcionar servicios a la sociedad (la función social).
- La crítica social (que implica la función ética).

Los medios para alcanzar las metas educativas

Con la modernidad, el ser humano se enfrenta a cambios radicales y comprende que ahora, más que en ningún otro tiempo, debe reflexionar sobre su situación como persona en desarrollo y edificar su camino. Es decir, necesita elaborar un proyecto de vida muy claro para alcanzar sus propias metas, aquello que anhela o espera ha de construirlo y responder por ello.

En este momento, para alcanzar las metas educativas, la educación superior requiere que se trace un plan para cambiar o rectificar una situación existente, tarea que comprende las siguientes fases: la intención particular del individuo de actuar (lo que se quiere realizar o

edificar en razón del propio crecimiento como persona, que exige una estrecha relación con la ética y de un proyecto de vida situado en el entorno del siglo XXI), estipular previamente los resultados que se quieren obtener y la inversión de esfuerzos en conjunto de líderes y comunidad para democráticamente alcanzar las metas.

Los avances de la investigación de punta indican que actualmente el proyecto educativo establece que la obtención de las metas radica en el conocimiento de la disciplina, el desarrollo de las habilidades, las competencias de desempeño o de producción y la madurez de los hábitos mentales y de conducta que se relacionen con los valores universales y con los de la misma disciplina.

La educación basada en competencias

Todos los rubros para alcanzar las metas educativas son importantes por igual, además de que unos y otros se vinculan para conseguir un fin, o el logro que establecen las competencias. No obstante, en este espacio nos referiremos específicamente a las competencias porque este término puede aún prestarse a confusión, al haber sido acuñado por la educación hace relativamente poco.

Definición

La educación basada en competencias es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la información.

El concepto de competencia, tal y como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de —conocerll se traduce en un —saberll, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instauro el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

La educación basada en competencias (Holland, 1966-97) se centra en las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria. Formula actividades cognoscitivas dentro de ciertos marcos que respondan a determinados indicadores establecidos y asienta que deben quedar abiertas al futuro y a lo inesperado.

De esta manera es posible decir, que una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea.

Gardner (1998), por ejemplo, en su Teoría de las Inteligencias Múltiples distingue de la siguiente manera las competencias que deben desarrollar los alumnos en el área del arte: Producción.

Hacer una composición o interpretación musical, realizar una pintura o dibujo, escribir imaginativamente o creativamente.

Percepción. Efectuar distinciones o discriminaciones desde el pensamiento artístico.

Reflexión. Alejarse de la propia producción e intentar comprender los objetivos, motivos, dificultades y efectos conseguidos.

Como se puede apreciar, Gardner señala que quien se educa para producir artísticamente ha de construir percepciones que van más allá de las habilidades de saber mirar, observar, captar y que, por lo tanto, las otras habilidades conjuntas a la competencia —construir percepciones son: saber distinguir y discriminar desde el pensamiento artístico y desde un marco conceptual que fundamente la relación entre las habilidades, los procesamientos cognitivos y los valores. Así, las competencias se acercan a la idea de aprendizaje total, en la que se lleva a cabo un triple reconocimiento:

- a) Reconocer el valor de lo que se construye.
- b) Reconocer los procesos a través de los cuales se ha realizado tal construcción (metacognición).

c) Reconocerse como la persona que ha construido.

Nueva dimensión

Las competencias detentan una nueva dimensión, que va más allá de las habilidades o destrezas, por ejemplo, dos personas pueden haber desarrollado sus habilidades al mismo nivel, pero no por eso pueden construir un producto con la misma calidad y excelencia. Competencia implica algo más, que se expresa en el desempeño.

Competencias y desempeño

El desempeño en la educación está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno.

El resultado del desempeño es un fin planificado que también requiere se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el objetivo deseado.

La intención que se da a la competencia es desempeñar o producir algo para sí y para los demás, esta intención se vincula con la estructura cognoscitiva de quien lo desempeña o produce y con las normas o criterios de quienes lo evalúan y lo interpretan. La construcción de competencias debe realizarse desde el marco conceptual de la institución y desde las metodologías que las determinen.

El producto o desempeño debe presentarse de acuerdo con los términos o criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado o establecido para la presentación o el desempeño.

Construcción de competencias

La construcción de competencias no puede realizarse de manera aislada, sino que debe hacerse a partir de una educación flexible y permanente, desde una teoría explícita de la cognición,

dentro del marco conceptual de la institución, en un entorno cultural, social, político y económico.

Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar. La construcción de competencias debe relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta.

El desempeño debe planificarse de tal manera que admita que el educando tenga un desarrollo apropiado en las distintas situaciones y pueda adaptarse a las cambiantes formas de organización del trabajo.

Las competencias en el proceso educativo

Con lo anterior es posible afirmar que las competencias en la educación pueden definirse como la convergencia entre los conocimientos de la disciplina, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas.

Las habilidades genéricas especifican lo que se debe hacer para construir una competencia u obtener un resultado o un desempeño: trabajo de equipo, planteamiento de problemas, encontrar y evaluar la información, expresión verbal y escrita, uso de las nuevas tecnologías y resolución de problemas.

En la educación basada en competencias, éstas dirigen el sentido del aprendizaje, quien aprende lo hace desde la intencionalidad de producir o desempeñar algo, involucrándose con las interacciones de la sociedad.

Las competencias son parte y producto final del proceso educativo. —Competenciall es su construcción durante el proceso educativo, como también lo es su desempeño, es decir, el resultado práctico del conocer.

Nuevo significado de aprender

En la educación basada en competencias quien aprende lo hace al identificarse con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza para construir y las metodologías que utiliza. Al finalizar cada etapa del proceso se observan y evalúan la(s) competencia(s) que el sujeto ha construido.

La educación basada en competencias es un enfoque sistemático del conocer y del desarrollo de habilidades; se determina a partir de funciones y tareas precisas. Se describe como un resultado de lo que el alumno está capacitado a desempeñar o producir al finalizar una etapa.

La evaluación determina qué específicamente va a desempeñar o construir el estudiante y se basa en la comprobación de que el alumno es capaz de construirlo o desempeñarlo.

La experiencia práctica y el desempeño

La educación basada en competencias se refiere a una experiencia práctica, que necesariamente se enlaza a los conocimientos para lograr un fin. La teoría y la experiencia práctica se vinculan, utilizando la primera para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de algo.

Desde el currículum, la educación basada en competencias se concentra en:

- Los conocimientos.
- Las habilidades.
- Las actitudes inherentes a una competencia (actitudes o comportamientos que respondan a la disciplina y a los valores).
- La evaluación de los logros mediante una demostración del desempeño o de la elaboración de un producto.

Debe tomarse en cuenta: el diseño de la enseñanza-aprendizaje; las competencias que se van a construir; las disciplinas como marco de referencia del aprendizaje; las habilidades a desarrollar; la promoción de actitudes relacionadas con los valores y con las disciplinas; los procesos; los programas de estudio orientados a los resultados; el diagnóstico; la evaluación inserta en el

aprendizaje, en múltiples escenarios y en diversas situaciones, basada en el desempeño y como una experiencia acumulativa, la retroalimentación, la autoevaluación; los criterios que se utilicen para evaluar los desempeños o resultados; el seguimiento y la interacción social.

El ejemplo que se muestra en el cuadro pretende ilustrar las habilidades que se desarrollan y las competencias que se construyen en una institución a nivel superior cuya educación se basa en competencias. Fue tomado de una asociación canadiense, se seleccionó porque Canadá ha obtenido una vasta experiencia en la educación basada en competencias con magníficos resultados y porque esta muestra, aunque se refiere a un entrenador deportivo, es viable de aplicar a las diferentes disciplinas, asimismo ilustra que las competencias se construyen en el proceso y son también una demostración final del desempeño. Como es posible observar, estas competencias se enlazan al conocimiento y se vinculan a las habilidades

I.2 Escenario actual del enfoque por competencias en la educación

El espíritu emprendedor que caracteriza esta nueva época, a la que nos hemos referido, exige la construcción de competencias como una nueva cultura académica, en la que se promueva un liderazgo congruente con la nueva sociedad: de demanda de información tecnológica y del desarrollo de las habilidades que le correspondan, de conocimientos, de conocer las necesidades de la época, de servir e interactuar; así como de nuevas iniciativas, de una reorganización de los programas existentes y de procesos que ayuden a construir competencias, que no sólo respondan a la institución educativa, sino que, al mismo tiempo, apoyen el desarrollo de la misma sociedad de la información.

Los avances de la investigación advierten que la innovación de las estrategias será una de las competencias definitivas en las universidades de la nueva era, tomando en cuenta que la meta no es crear estrategias perfectas, sino construir estrategias que conduzcan a la dirección apropiada, para después depurarlas progresivamente a través de la experimentación y el ajuste.

Señalan estas investigaciones que será necesario utilizar nuevos términos y metáforas porque la nueva terminología es un pasaporte necesario para las nacientes perspectivas, ya que los términos anticuados encarcelan nuestro pensamiento dentro de viejos paradigmas y es forzoso mantenerse abierto a los nuevos retos, redireccionar el proceso de planificación existente y desarrollar un género nuevo para aprender/experimentar, guiándose por una visión revolucionaria que permita a las universidades construir las competencias necesarias para el dinamismo de la sociedad de la información, dando por hecho que es imprescindible hacer las cosas de manera diferente.

Las investigaciones afirman que será imperioso establecer un liderazgo flexible que pueda aprender y crecer permanentemente; que no existen recetarios capaces de orientar, si se descubriera uno se retrocedería a la rigidez en la elaboración de la planeación estratégica.

Para poder participar en esta nueva era, las instituciones a nivel superior deberán generar productos de aprendizaje, servicios y experiencias que coincidan con los parámetros en tiempos, responsabilidades, consumos, coherencia y conveniencia de la sociedad de la

información. Estos productos de aprendizaje deberán ser capaces de desplazarse; para crearlos se necesitarán nuevas culturas académicas y otras diferentes a las que ahora existen.

La planeación

La sociedad de la información exige que previamente se establezcan políticas operativas, y se diseñe un modelo de planeación estratégica del aprendizaje junto con un modelo de administración del aprendizaje.

Construcción de competencias. Las competencias como base de la nueva educación. Es importante recordar que las competencias parten del marco conceptual que provee la institución con su misión y sello característicos.

Para elegir el núcleo de competencias básicas que se requiere construir es necesario analizar y responder en forma realista las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?
2. ¿Qué indicadores permiten elegir las competencias que se van a construir?
3. ¿Cuáles son los medios más efectivos para construir estas competencias?
4. ¿Cuáles son los medios más efectivos para comprobar que los alumnos han construido estas competencias?

Competencias básicas y habilidades

Los modelos más consolidados en Australia, Canadá y los Estados Unidos han propuesto ocho competencias básicas, 3 con las cuales se pueden agrupar diferentes habilidades.

En su totalidad las competencias básicas o genéricas, que se presentan a continuación a manera de ejemplo, apoyan la práctica profesional, e internacionalmente se han aplicado en la educación y en los ambientes laborales. Se ajustan a diferentes situaciones, circunstancias y ambientes. Especifican y resumen las habilidades necesarias que el alumno requiere para incorporarse a la práctica profesional y para desempeñarla efectiva y eficazmente.

Las habilidades pueden adaptarse a diferentes escenarios, profesiones, empleos y niveles de la educación.

1) De estimación e injerencia.

a) Se relacionan y dependen de los conocimientos de la disciplina.

b) Dominio de tareas y contenidos.

2) De comunicación.

a) Habilidades verbales:

- Hablar y escuchar.
- Formular preguntas adecuadas.
- Discusión grupal, interactuar.
- Decir, mostrar, reportar.
- Leer críticamente y expresarse verbalmente y por escrito de manera correcta en el propio idioma (y en otro, específicamente el inglés).

b) Habilidades de lectura:

- Leer críticamente.
- Seleccionar la información.
- Evaluar la información.
- Tomar una posición frente a la información; no dejarse guiar irreflexivamente por los contenidos.

c) Habilidades de expresión escrita:

- Escribir: pensar con lógica para expresar ordenadamente el pensamiento por escrito (redactar significa etimológicamente compilar o poner en orden).
- Elaborar reportes.
- Elaborar artículos.
- Elaborar síntesis.
- Elaborar ensayos.

d) Habilidades de computación:

- Procesar información.
- Información: búsqueda, consulta, valoración y elección de la información.
- Se relacionan con la disciplina que se estudia.
- Se relacionan con la práctica profesional.

3) De pensamiento crítico.

a) Evaluación:

- Evaluar (estimar el valor de una cosa).
- Establecer el uso, la meta, de lo que se va a evaluar y el modelo en el cual apoyarse para juzgar el valor de una cosa.

- Realizar juicios de valor (discernimientos sobre la cosa).
- Clarificar razonamientos.
- Integrar datos pertinentes de diferentes fuentes.
- Discutir o dialogar (dar pros y contras sobre las aseveraciones, cotizaciones, políticas, etcétera).
- Comparar y contrastar.

b) Análisis:

- Dividir el problema en sus partes principales.
- Relacionar.
- Criticar (juzgar los aspectos buenos y malos de una cosa).
- Apoyar los juicios.
- Considerar los juicios de calidad.
- Demostrar las causas o las razones.
- Causas-efectos.
- Desarrollar la evidencia y la influencia potencial de cada factor.
- Identificar las características principales.

- Argumentar (dar razones).
- Demostrar (mostrar algo).
- Suministrar evidencia.
- Clarificar fundamentos lógicos.
- Apelar a los principios o a las leyes.

c) Resolución de problemas:

- Determinar, razonar, crear diferentes alternativas.
- Elegir.

d) Toma de decisiones:

- Jerarquizar.
- Asentar prioridades.
- Asumir consecuencias.

e) Consulta:

- Habilidades de computación.
- Procesos de investigación.
- Consulta científica.

4) De relación.

a) Actitudes relacionadas con:

- El humanismo y los valores.
- La ética profesional y la legalidad.

b) Cultura:

- Nociones básicas de las principales disciplinas humanistas y de las artes.

c) Relaciones interdisciplinarias:

- Trabajo de equipo.
- Capacidad de trabajar de manera interdisciplinaria.

d) Relaciones interpersonales:

- Respeto a otras culturas.
- Servicio y cooperación.

5) De función

.

a) Administrar:

- Organizar.
- Coordinar.

b) Planificar:

- Delegar.
- Supervisar.

c) Trato con el personal y uso de recursos.

d) Responsabilidad:

- Estimación del desempeño.

6) De liderazgo.

a) Colaborar:

- Agresividad.
- Toma de riesgos.

b) Creatividad:

- Visión para proponer alternativas.

c) Planear:

- Anticipar.
- Sostener con evidencias.
- Responsabilidad profesional.
- Desempeño, actitud y comportamiento según la profesión.

7) De investigación y para la docencia.

8) Integrar conocimientos.

a) Relación con otras disciplinas.

b) Integrar conocimientos de otras disciplinas a la propia.

Resultados y desempeño

Las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia.

En términos pedagógicos

Centrar los resultados en el desempeño implica modificar no sólo el tipo de diseño curricular, sino también las prácticas de enseñanza y la evaluación que tradicionalmente se habían centrado en la información que el estudiante almacenaba.

Ahora se proponen diferentes esquemas con una diversificación de situaciones de aprendizaje y evaluación que permitan al estudiante adoptar un papel activo de manera que pueda ejercer sus conocimientos, habilidades y conductas en situaciones en las que este conjunto de aprendizajes se combine de distintas formas. Asimismo, no podrá separarse el saber del saber hacer, el esfuerzo quedará centrado en los resultados en los que ambos se integran.

Objetivos y resultados

Para expresar los propósitos educativos, según recomienda *The Concepts and Methods of the Competency Outcomes and Performance Assessment*, es preferible utilizar, en vez del vocablo tradicional —objetivos, el término más actual —resultados, porque define con mayor claridad las metas del aprendizaje y las prácticas básicas y avanzadas de la disciplina. El término objetivo implica intención y el término competencia implica resultado. —Resultados son los frutos que se obtienen, el final del producto, el foco de todas las actividades relacionadas; requieren que se hayan construido competencias y desarrollado las habilidades que les conciernen, además de que el estudiante se haya comprometido y hecho competente en las habilidades que utilizará en su práctica profesional.

El término objetivos tradicionalmente ha sido utilizado como un enfoque a los modos del aprendizaje y a la orientación del estudiante para que aprenda contenidos. Así, por lo común, el vocablo no refleja las habilidades relacionadas con la práctica ni tampoco muestra el desempeño para cuya ejecución fue necesario que el alumno aprendiera los contenidos (Lenburg et al., 1995).

Conocimientos, habilidades y valores. Definiciones y relaciones

Para evitar confusiones, es importante conocer algunas de las acepciones que los investigadores dan a los diversos vocablos.

Los egresados universitarios llevan consigo a los diferentes campos del trabajo, distintas habilidades que son parte de la educación compleja e integral que recibieron. Conocer las relaciones entre los conocimientos, las habilidades y los valores del alumno egresado a conseguir un lenguaje común entre los educadores y los empresarios y/o empleadores, lo cual facilitará el montaje de las competencias en las instituciones a nivel superior.

Conocimientos

Se pueden dividir en generales, específicos y de la disciplina. La educación superior, por lo general, orienta el aprendizaje hacia los conocimientos disciplinares en campos específicos; los

alumnos pueden elegir libremente algunas materias, pero la mayoría de sus cursos se centran en los conocimientos del campo que estudian. De la misma manera, los conocimientos disciplinares son el núcleo de la evaluación, es decir, cada asignatura fija una serie de exámenes o de reportes escritos y de algunas otras formas de evaluación para medir el aprendizaje del alumno sobre los temas que el curso o asignatura incluyen. De este modo, y por lo común, el alumno obtiene un cúmulo de información sobre su disciplina y además puede demostrar que la aprendió; no obstante, cuando se enfrenta al mundo laboral, con frecuencia tiene dificultades para integrar toda esta información, a tal punto que no puede resolver problemas en el desafío del trabajo cotidiano.

La realidad no se divide como en los cotos disciplinarios de las instituciones a nivel superior. El egresado, que únicamente ha sido expuesto a los conocimientos específicos de una determinada área, vive una evidente desventaja cuando se enfrenta a los complejos problemas reales y laborales porque no ha aprendido a aplicar sus conocimientos fuera del aula.

Los conocimientos, unidos a las habilidades y a los valores, permiten que se construyan competencias. Para ello es necesario que el conocimiento se aplique de manera práctica en la construcción o desempeño de algo.

Habilidades

La definición de los conceptos habilidades y competencias varía considerablemente. Paul Attewell (1990) en su artículo —Qué es una habilidadll, dice que es un concepto sumamente complicado:

Habilidad es la destreza para hacer algo, pero la palabra también se relaciona, por ejemplo, con el desarrollo mismo de una habilidad, y habilidad suele utilizarse como sinónimo de competencia, que de esta manera remite a expertos, a maestría en el desempeño y excelencia.

Las habilidades se componen de un conjunto de acciones relacionadas. No se desarrolla aisladamente, se asocian a los conocimientos y a los valores y unos a los otros se refuerzan. Se desarrollan en secuencia, las básicas deben incrementarse antes que las habilidades avanzadas.

Richard Boyatzis (1982) expresa que: —una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar.

Las competencias en relación con las habilidades determinan qué tan efectivamente se desempeñan las habilidades y qué tanto se desarrolló en secuencia para alcanzar una meta.

Valores

Las universidades refuerzan los valores de los estudiantes en varios aspectos positivos (Astin, 1993). —Un valor es un principio abstracto y generalizado del comportamiento que provee normas para juzgar algunas acciones y metas específicas, hacia las cuales los miembros de un grupo sienten un fuerte compromiso emocional (Astin, 1993). Los valores son el contexto en el que las habilidades y la aplicación de los conocimientos se basan.

Saber optar por algo valioso, según señala el —Análisis sobre las habilidades para una educación permanente, es fruto: del —pensamiento crítico. Al proponer que los estudiantes construyan competencias, en ningún momento significa que deban abandonar sus valores, por lo contrario, es muy importante que desarrollen en su pensamiento crítico, como un puntal para el crecimiento en valores. Por ejemplo, en el tiempo que los estudiantes ingresan al campo laboral, suelen fluctuar entre pertenecer a un equipo cuyos miembros le simpaticen o en aceptar cualquier tipo de trabajo sin que importe su integridad y honestidad, esto sucede cuando no se desarrolló su pensamiento crítico.

Un estudio que examina los factores de éxito de los egresados de instituciones a nivel superior en Canadá encuentra seis valores fundamentales que se relacionan con la educación (Evers y Ohara, 1995):

Seis valores fundamentales en instituciones a nivel superior en Canadá:

- Actitudes morales y éticas.
- Gusto por aprender a aprender/ aprender permanentemente.

- Ciudadanía comprometida.
- Respeto y tolerancia hacia los otros.
- Educación liberal.
- Conciencia ambiental.

Competencias básicas o genéricas

Para enfatizar la formación de los estudiantes en estos valores, en 1998/99 la Universidad de Guelph, en Canadá, decretó las siguientes competencias como base de su educación; puede observarse que son una convergencia entre las habilidades, los conocimientos y los valores.

Competencias

Comunicación:

- Leer y escribir a nivel universitario diferentes textos impresos y electrónicos.
- Manejo de recursos y de tareas (de función y relación):
- Desarrollar diversas tareas que impliquen percepciones y valoraciones éticas.
- Trabajar en diferentes tareas que impliquen conocimientos matemáticos a nivel universitario, análisis y resolución de problemas.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una toma de conciencia del desarrollo histórico.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una comprensión global.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen la comprensión de diferentes modelos de investigación.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen percepciones y valoraciones estéticas.

De liderazgo:

- Movilizar innovaciones y cambios.
- Autogestión (integrar conocimientos):
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una madurez en la conducta y se relacionen con los valores éticos.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen una profundidad y amplitud en la comprensión.

- Desarrollar diversas tareas que impliquen una independencia del pensamiento.
- Desarrollar diversas tareas que impliquen que el alumno ha aprendido a aprender.

Breves conclusiones

Los conocimientos, habilidades y los valores relacionados con una disciplina son aspectos importantes que el graduado universitario lleva consigo al trabajo. Sin embargo, por lo general, el nuevo profesional no está preparado o, por lo menos, no está consciente de los valores y habilidades genéricas que ha desarrollado y tampoco sabe cómo aplicarlos en el desempeño cotidiano de su trabajo. Es por ello muy importante que las instituciones a nivel superior basen su educación en competencias, ya que de esta manera al alumno se le prepara para ser capaz, en forma eficaz y eficiente, de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad de manera práctica en la construcción o el desempeño de algo que se relaciona o es parte del mundo del trabajo.

Es fundamental que las instituciones decididas a trabajar con competencias, elaboren evaluaciones que permitan al egresado tomar conciencia de sus logros en los aspectos mencionados y además se documenten en el mundo laboral sobre las competencias que el alumno debe construir y que éstas se acrediten en el trabajo, con objeto de que el egresado pueda incorporarse sin tropiezos y en el nivel que le corresponde en el mundo laboral, que apenas se le abre.

Es necesario que los alumnos se formen en habilidades genéricas ya que éstas proveen una plataforma para aprender a aprender, pensar y crear, asimismo es importante que las instituciones a nivel superior elijan las habilidades que correspondan tanto a la educación como al mundo laboral.

La trascendencia de esta nueva propuesta, en mucho se basa en que los conocimientos que los estudiantes aprenden ahora serán obsoletos mañana. Las habilidades genéricas, por otro lado, no envejecen, se desarrollan y aumentan, especialmente si se aprenden en un clima liberal de aprendizaje.

I.3 Disyuntivas de la educación por competencias en la formación docente

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias, entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio² y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso, sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto

Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzsche. De estos planteamientos se infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su pregnancia social.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, "pugna de contenidos de la psique de un individuo" (Alonso, 1998, t. I, p. 1148). La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado.

No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977) da cuenta de todas estas pregnancias.

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964 el concepto "competencia lingüística" con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo

del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como, por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982).

Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).

No perdamos de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo, un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar "el entrenamiento" o "la enseñanza".

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras "distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio" (Agut y Grau, 2001, pp. 2 y 7).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el

término. Un reto en este terreno será de—construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste.

Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de de—construcción tiene metas más bastas.

Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo.

En la lógica de la innovación que hemos enunciado una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuyo empleo se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio. Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que "se tienen o no se tienen", sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así, por ejemplo, el grupo que abordó competencias para la educación básica en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos: la comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, las tecnologías de la información, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general (EURIDYCE, 2002, p. 21).

En todo caso esta propuesta es altamente contrastante con la forma como se estableció la reforma en preescolar en nuestro país.

En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte, tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento. Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de "análisis de tareas" y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un

comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

En medio de estas perspectivas se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de educación básica) pueden manifestar "habilidades y destrezas para la vida", esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta

Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma. La carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lleva a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad.

En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo, cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica. Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitivismo en la educación, o la aplicación de un modelo flexible. La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello. Al sistema educativo parece importarles más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfía de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica.

Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas. Un último tema que es necesario clarificar al acudir al enfoque por competencias es dilucidar cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación.

Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica,⁹ esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de "estudiar" todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad,

la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de "movilizar la información" en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. "Es un traje nuevo con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos" (Perrenaud, 1999, p. 61).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

Sin agotar esta discusión, un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente dificulta el convencimiento que puedan tener los responsables de llevar este enfoque a la práctica. En primer término, están los que asumen la tarea de realizar una revisión a los planes y programas de estudio y, en segundo término, los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma.

Analizar lo que deriva de estos cuatro temas es importante para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación. La claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.

I.4 Integración de las propuestas de la educación por competencias en los espacios escolares

Durante los últimos años, han ido surgiendo voces de intelectuales y educadores que, desde diferentes perspectivas y usando diversos medios, han resaltado no solo que fomentar la convivencia debe ser uno de los aspectos nucleares de la tarea educativa del siglo XXI, sino que la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para «aprender a vivir juntos». J. Delors (1996), J. C. Tedesco (1995), E. Morin (1999), junto a numerosos profesionales de la pedagogía, así lo han dejado escrito en múltiples publicaciones e investigaciones.

Sin magnificar la situación –no tan grave como algunos piensan, pero de mayor urgencia en la intervención de lo que otros manifiestan– es cierto que las sociedades del tercer milenio, en cierta medida desencantadas con la labor de los sistemas educativos, demandan de los centros docentes no solo la socialización de los jóvenes en unos códigos disciplinarios de buena ciudadanía y la adquisición de conocimientos instrumentales para el desarrollo de su vida profesional futura, sino que la escuela trabaje en la construcción de entornos pedagógicos donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica y participen activamente en el respeto de los principios democráticos. El aprendizaje y la práctica de valores como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la justicia, la responsabilidad individual y social o la actitud participativa e integradora, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y formar parte de todo proyecto formativo.

Ahora bien, no debemos olvidar, tal como ponen de manifiesto las investigaciones recientes, que la convivencia es una cuestión amplia y multidimensional, que no puede significarse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis, como puede ser el de la violencia escolar o el del acoso (bullying), en el que parecen centrarse actualmente los medios de comunicación. Se trata, sin embargo, de un concepto poliédrico, donde caben miradas diversas (Godás, A., Santos, M.A. y Lorenzo, M., 2008, pp. 41-58) y se interrelacionan muchos elementos: diversidad, tolerancia, diálogo, derechos y responsabilidades, ciudadanía,

participación, conflicto, democracia... y deberemos atender a cada uno de ellos si buscamos comprender en su totalidad los procesos que intervienen en las relaciones humanas, los problemas que pueden comportar y, en consecuencia, las respuestas pedagógicas que debemos ofrecer.

En este sentido, entendemos que la convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y la significamos como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. Esta construcción de la convivencia escolar es decisiva para la configuración de la social, ya que, si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica, capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas (López Martín y García Raga, 2006, p. 89).

Esta circunstancia exige un continuo esfuerzo de actualización de estrategias dirigidas a responder con mayor eficacia a la realidad educativa actual y a las demandas sociales presentes; se trata de buscar herramientas novedosas que posibiliten la formación de individuos competentes para convivir, participar, comunicarse y gestionar los conflictos democráticamente. El tratamiento pedagógico de la diversidad, la correcta profundización en la llamada educación en valores, las técnicas de mediación y resolución pacífica de conflictos, el aprendizaje cooperativo, la vinculación de las familias en las tareas educativas, la apuesta por la autonomía pedagógica de los centros docentes o la mejora en los programas de formación inicial y permanente del profesorado, se presentan como líneas de actuación preferente. El Informe Talis, recientemente publicado (OCDE, 2009), pone el acento en algunas cuestiones.

Podemos decir que se ha producido un interés generalizado en dar respuesta a los problemas de convivencia, también en el ámbito internacional (Smith, P. K., 2003), lo cual ha provocado la necesidad de revisar o desarrollar nuevas estrategias para gestionar la convivencia de los centros con el fin de responder con mayor eficacia a las demandas sociales. En este sentido, las reformas educativas van siendo cada vez más permeables a la introducción de objetivos

vinculados con la convivencia como referentes de primer orden, más allá de las tradicionales funciones de transmisión de conocimientos. En definitiva, se busca configurar la escuela como un escenario que prepare a los estudiantes en las competencias necesarias para saber vivir e interactuar con los demás de forma democrática. No debería ser otro el principal reto de la educación.

Competencias para convivir democráticamente

Una vez realizada esta breve aproximación al sentido del aprendizaje de las competencias en general y las interpersonales y cívicas en particular, pasamos a identificar cuáles son las competencias específicas necesarias para el aprendizaje de la convivencia, según un exhaustivo estudio de todo un conjunto de programas, proyectos e iniciativas sobre convivencia escolar (García Raga, 2007). El citado trabajo consistió en realizar un análisis descriptivo de una muestra de programas a partir de una investigación documental para posteriormente— analizar el contenido de dichos programas a través de la concreción de una serie de descriptores: la educación en valores, la participación, la formación en habilidades sociales, entre otros, se presentaban como instrumentos adecuados para la creación de un clima de convivencia favorable en el aula.

Fruto de este análisis de contenido de los programas mencionados identificamos un conjunto de competencias requeridas para convivir democráticamente. No todas ellas aparecen con la misma insistencia en la diversidad de iniciativas y, en este sentido, podemos afirmar que son las relacionadas con la participación («saber participar») y la tolerancia («ser tolerantes») las más frecuentes, si bien es cierto que en estos últimos años se han incrementado las prácticas que consideran la mediación como un foco de actuación relevante, con el objetivo de enseñar a gestionar los conflictos interpersonales de manera democrática («aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales»). Por otra parte, no quisieramos dejar de indicar que, junto a las competencias señaladas en nuestra clasificación, existen otras que igualmente debieran promoverse en la escuela para enseñar a convivir (conocerse a uno mismo, utilizar el sentido crítico, saber tomar decisiones... entre muchas otras), si bien no son tan resaltadas en los programas analizados.

Así pues, nos decidimos a exponer siete vectores de competencias como las más decisivas a la hora de facilitar el aprendizaje de la convivencia en los centros docentes:

- 1- Saber participar
- 2- Saber cooperar
- 3- Ser responsables
- 4- Ser tolerantes
- 5- Disponer de habilidades sociales
- 6- Ser solidarios
- 7- Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales

Saber participar

Todo ciudadano de una sociedad democrática debe saber participar, por lo que consideramos fundamental promover desde la escuela prácticas en las que el alumnado se sienta partícipe e integrante de una «microsociedad». El enfoque educativo de competencias básicas debe suponer un cambio importante en el papel que el alumnado desempeña, ya que como afirman X. Martín y J. M. Puig (2007, p. 91): «aprender a vivir de forma democrática solo se puede conseguir viviendo democráticamente». Sin embargo y a pesar de todo el entramado jurídico que asegura y propicia la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, tanto en la programación general de la educación como en el gobierno y vida cotidiana de las instituciones docentes, hoy pocos ciudadanos están conformes de cómo se está construyendo la comunidad educativa.

Saber cooperar

Otra competencia que, al hilo de la lectura del conjunto de programas e iniciativas analizado, incrementa el sentido de responsabilidad y de gran relevancia para la mejora de las relaciones interpersonales es la cooperación.

La escuela, en clara discrepancia con una sociedad competitiva e individualista, debe crear un ambiente socialmente heterogéneo y cooperativo que contribuya a mejorar la convivencia de todos y entre todos.

Ser responsables

Una competencia estrechamente vinculada con la participación y la cooperación es, sin duda, la responsabilidad, igualmente destacada por algunos programas de convivencia; respeto y responsabilidad constituyen el núcleo de la convivencia democrática. Para fomentarla, el profesorado ha de permitir que los estudiantes participen en la toma de decisiones, dándoles la oportunidad de asumir el resultado de sus acciones.

Ser tolerantes

La tolerancia es un aspecto central de la convivencia, toda vez que trata de enseñar a convivir con los demás independientemente de las diferencias; estas, bajo ningún concepto, deben convertirse en desigualdades. La educación es un recurso inmejorable para la consecución de este objetivo.

Disponer de habilidades sociales

Como indicábamos, las habilidades sociales son destacadas en la loe como competencia básica que deben adquirir los alumnos. Entre los programas estudiados, nos encontramos con algunos que parten de la idea de que los problemas de convivencia surgen principalmente por la falta de habilidades y capacidad de relacionarse con el otro; su enseñanza, por tanto, es necesaria para prevenirlos. La adquisición de ciertas habilidades, proporciona a los alumnos capacidad para enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin abandonarse a comportamientos violentos.

Ser solidarios

El desarrollo de la comprensión y solidaridad ante los problemas y necesidades de los demás, aspecto muy vinculado a la propia esencia sociable del ser humano, es una competencia fundamental para el aprendizaje de la convivencia en una sociedad democrática. La escuela, junto a la familia y el grupo de iguales, preferentemente, debe favorecer el aprendizaje y aplicación de la conducta prosocial, transfiriendo los valores de lo individual a lo colectivo; son

cada vez más numerosos los sistemas de ayuda entre iguales en el marco educativo (Fernández García, 2008, pp. 141-147). Sin duda, los sentimientos prosociales de solidaridad, altruismo, compasión o conductas de ayuda, son un factor integrante de las competencias interpersonales y cívicas marcadas por la actual normativa educativa (Marina y Bernabéu, 2007, pp. 98-111).

Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales

El conflicto es algo natural en la relación humana y positiva o negativa dependiendo de su gestión. Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la clave no está en eliminar los conflictos, sino en gestionarlos a través del diálogo y la paz. El profesorado no debería tener como objetivo el resolver los conflictos puntuales, entendiendo estos como algo negativo y aplicando una serie de recetas disciplinarias establecidas en las normativas al uso en los Reglamentos de Régimen Interno, sino establecer como prioridad el dotar a todos los integrantes de la comunidad escolar de un conjunto de capacidades y habilidades que les permitan manejar y mejorar el clima de sus relaciones, construyendo entornos y recursos apropiados para enfrentarse de forma positiva a los conflictos cotidianos. Se trata, sin duda, de otra competencia básica para aprender a convivir.

En los últimos años una de las estrategias de gestión de conflictos que mejores resultados está consiguiendo son las técnicas de mediación. M. C. Boqué (2003, p. 10), experta en la temática, opina que la mediación «supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad; al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática», con lo que sus beneficios van más allá de la resolución de conflictos.

A modo de síntesis

Construir una escuela transmisora de valores humanos y sociales significa conformar una sociedad en la que convive una ciudadanía tolerante, solidaria, responsable y dialogante. En

definitiva, se trata de crear una escuela democrática para una sociedad democrática; aprender a vivir en la escuela, a interiorizar los hábitos que el futuro ciudadano deberá desarrollar, se presenta como uno de los objetivos más importantes del presente educativo. Ahora bien, es necesario resaltar que la educación en valores precisa que el trabajo docente se desarrolle mediante unas relaciones de colaboración que impliquen a todos y que conduzcan a un compromiso de la comunidad educativa con los objetivos consensuados de la institución. De este modo, los centros escolares deben convertirse en comunidades con valores compartidos, dando significado y sentido a la vida escolar.

Caminar en la transformación de la cultura escolar individualista hacia otra más cooperativa sería una exigencia si queremos que los centros contribuyan decisivamente en la formación de los ciudadanos en unos valores y cultura democrática. Vinculado con ello, la participación la consideramos como una competencia básica para construir convivencia.

Se trata de un derecho y un deber que posibilita convertir los centros en auténticas comunidades educativas en las que profesorado, alumnado, familias y personal no docente se consideren protagonistas y responsables del logro de unos objetivos comunes. En algunos centros educativos se enfatiza la constitución de nuevos organismos, como son los equipos de mediación, formados por miembros de la comunidad educativa que colaboran en la gestión democrática de los conflictos surgidos, fomentando al mismo tiempo la participación de las personas que entran en conflicto, ya que al optar por esta estrategia, adquieren el compromiso de dialogar, escuchar, de expresar sentimientos... y, en definitiva, de participar en sus propios conflictos. Y para desarrollar estos procesos de gestión de conflictos, es necesario trabajar ciertas habilidades sociales y recursos, ya que así el alumnado sabrá enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin desencadenarse comportamientos violentos, tanto en el contexto escolar como en el social.

Bibliografía básica y complementaria:

- Barriga, Á. D. (2005). *Redalyc*. Obtenido de El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Flores, A. L. (s.f.). *Universidad de Guadalajara*. Obtenido de El enfoque por competencias en la educación:
http://www.cucs.udg.mx/avisos/El_Enfoque_por_Competicencias_en_la_Educaci%C3%B3n.pdf
- Retana, J. Á. (15 de 12 de 2011). *Redalyc*. Obtenido de Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Tobón, S. (2015). *Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Obtenido de Complutense de Madrid:
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Vázquez, Y. A. (2013). *Educación basada en competencias*. Obtenido de
https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Argudin-Educacion_basada_en_competencias.pdf