

# EL MODELO DE EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: GENEALOGÍA, ANÁLISIS Y PROPUESTAS

**LAURA ECHAVARRÍA CANTO  
CARMEN DE LOS REYES**

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS-CINVESTAV CARMEN DE

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

## RESUMEN

El texto que a continuación se presenta pretende aportar un análisis crítico del modelo de educación basada en competencias a partir de rastrear sus orígenes, sus formas de definición e implementación, así como las críticas que desde el campo pedagógico se han realizado al mismo. Asimismo, se profundiza en los llamados saberes socialmente productivos como propuesta alterna a dicho modelo.

**Palabras Clave:** Educación basada en competencias, OCDE, Teoría del capital humano, Saberes socialmente productivos

## Introducción

El texto que a continuación se presenta pretende aportar un análisis crítico del modelo de educación basada en competencias a partir de rastrear sus orígenes, sus formas de definición e implementación, así como las críticas que desde el campo pedagógico se han realizado al mismo. Asimismo, se profundiza en los llamados saberes socialmente productivos como propuesta alterna a dicho modelo.

## **EBC: orígenes y formas de implementación**

Desde los años ochenta la propuesta de la OCDE comienza a centrarse en la educación basada en competencias (EBC), propuesta desarrollada por el grupo Definición y Selección de Competencias, bajo el mando de Suiza y apoyado por Estados Unidos y Canadá. En el informe: *Conclusiones del periodo 1998-2002* plantean que uno de los propósitos de este grupo es: "Ofrecer

un marco teórico y conceptual para definir y seleccionar las competencias clave que deban tomarse en consideración en las reformas y organización de los currículos de enseñanza” (OCDE, 2002)

El objetivo de esta propuesta es generar habilidades en los educandos para responder a demandas individuales y sociales y desempeñar sus funciones de manera competitiva, por ello se pone una especial atención a la acción autónoma y al saber hacer. Esta postura continua en su documento del 2010, *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* cuando señalan que: “...la mano de obra ha de poseer un conjunto de habilidades y competencias que se ajustan a la economía del conocimiento...” (OCDE, 2010: 3)

En la genealogía de la EBC y de acuerdo con Guzmán (1999: 12) existen tres modelos: el Británico (años 80's) cuyo énfasis radica en los aspectos evaluativos de las competencias que se definen en función de las normas necesarias en el medio laboral conocidas como NVQs (National Competent Vocational Qualification) que tiene 5 niveles; el Australiano cuyo énfasis está en la interrelación de los atributos lo que da un gran peso al juicio profesional y el Español (1993) que gira en torno al saber hacer y a los procedimientos.

De esta manera, el modelo EBC podemos observar un proceso de desplazamiento de las lógicas laborales al campo educativo bajo la consideración de una mayor posibilidad de acceso al mercado laboral en virtud de que la EBC está diseñada tanto para cubrir los requisitos de éste como por una visión del sujeto educativo que inculca a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad generada por la visión productivista de la globalización neoliberal. Esto es evidente en su concepción cuando plantea: “... nuestra definición de habilidades y competencias para el siglo XXI las conceptualiza como aquellas habilidades y competencias necesarias para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI” (OCDE, 2010: 6)

En este contexto, podemos observar que este modelo se fundamenta en una noción de educación que se asemeja a la capacitación de los teóricos del capital humano (Schultz, 1961, Becker, 1964) quienes como se sabe, le otorgan al saber y a las destrezas un papel principal en la asignación de empleos y por ende, en el acceso a niveles salariales diferenciales en el mercado laboral. Según esta teoría, los trabajadores concurrirían al mercado de trabajo con niveles diversos de cualificaciones que expresan no sólo la diversidad de sus capacidades innatas sino también y sobre todo, a que han dedicado cantidades diferentes de tiempo a adquirir conocimientos, saberes y destrezas, es decir, a invertir en capital humano.

Gary Becker (1964) parte de la teoría neoclásica de productividad marginal igual a salario para una empresa representativa en condiciones de competencia perfecta. De esta formulación pasa a señalar que esta condición cambia cuando se tiene en cuenta la formación para el trabajo y por ende, también cambia la relación creada entre los ingresos y los gastos permanentes y futuros porque la formación podría reducir los ingresos corrientes y aumentar los gastos corrientes; a pesar de lo cual

las empresas podrían proporcionar esta formación si los ingresos futuros aumentarían lo suficiente o los gastos futuros disminuyeran lo suficiente.

Becker distingue entre dos tipos de formación que podrían proporcionar las empresas: la formación general y la formación específica. La primera aumenta la productividad marginal futura de los trabajadores en las empresas que la proporcionan pero a la vez aumenta este producto marginal en muchas otras empresas.

En este aspecto encontramos cierto paralelismo con el hecho de que el saber hacer de la educación basada en competencias pretende que este sea aplicable en diversas empresas locales pero en clave con la economía nacional y global.

Con base en lo anteriormente expuesto, se puede observar que la propuesta de la EBC tiene su origen en requerimientos de los mercados laborales y alude a un modelo educativo fundamentado en normas subordinadas a las demandas de dichos mercados de trabajo, lo que genera procesos de reutilizamiento continuo tanto de alumnos como de trabajadores.

En este sentido y siguiendo a Barnett (2001: 112) privilegiar la educación basada en competencias generaría a nivel pedagógico dos graves implicaciones:

“... epistemológicas: ¿cómo es posible en un campo profesional donde el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia? y ontológicas: no se puede evaluar a partir de la simple observación se hace necesario el registro de las comprensiones del actor; las relaciones entre pensamiento y acción son inexistentes, por lo que en este modelo no hay una idea de persona como ser pensante y reflexivo y una idea elaborada de la relación de las personas con su trabajo”

De esta manera se observa trastocarse la parte pedagógica, la que además no está suficientemente desarrollada porque las competencias no pueden servir como guía para un currículo el cual debería considerar como elemento central el referido a los contenidos académicos y la apropiación de los mismos.

Con respecto a la definición de las competencias existen diversos modelos donde sobresale el Proyecto Tunning y el proyecto Definición y Selección de las Competencias (DeSeCo) de la OCDE. El primero se refiere a los Ejes Rectores del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como proceso de Bolonia cuyos orígenes se remontan a mayo de 1998 cuando los ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en París la Declaración de la Sorbona, en la que se propone la necesidad de potenciar una armonización europea en la Educación Superior en Europa. La Declaración recibe el apoyo de otros países europeos. Siguiendo el objetivo iniciado en la Sorbona, en junio de 1999, los ministros de Educación de 31 países europeos firman la Declaración de Bolonia, con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior.

La propuesta del espacio europeo de educación superior se plasma en el documento *Tuning Educational Structures in Europe* (2003: 28) el que bajo la necesidad de implementar el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos plantea:

“En el marco del proyecto Tuning se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Para cada una de estas áreas temáticas mencionadas, éstas han sido descritas en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a Tuning estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones”

El proyecto Tuning divide las competencias en genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y específicas (incluyen las destrezas y el conocimiento) y pretende un nivel de convergencia en educación superior en siete áreas temáticas. Lo anterior da cuenta del desplazamiento de los contenidos académicos hacia las destrezas laborales, de tal manera que los mercados laborales determinarán ahora los conocimientos académicos y el tipo de sujeto idóneo para los diversos puestos de trabajo, lo que en el caso de México incluye actitudes de subordinación y disciplinamiento.

Por ejemplo, Márquez, Ruiz y Valle (2013: 346) dan cuenta de la investigación de Vargas (2006 y 2007) quien realizó una encuesta Tuning a 100 empresas en Tijuana, para “evaluar las competencias genéricas o transversales organizadas en competencias instrumentales, competencias personales y competencias sistémicas. La encuesta se aplicó a 100 empresas y en términos generales una de las principales conclusiones es el peso que tiene el dominio de competencias que dotan al profesionista de un perfil de empleabilidad sobre la mera posesión de un título profesional o de una formación profesional muy especializada”

Desde el mundo educativo, diversos investigadores (Barrón, 2000; Barnett, 2001, Rojas, 2000) han criticado este modelo educativo economicista señalando tanto que: “La universidad pública no debe ceñirse a una educación de corte pragmático, que inculque a los estudiantes un conjunto de valores y normas acordes con los retos de la competitividad, en donde el ideal del hombre es el analista simbólico, sometido a procesos de capacitación y reciclaje continuo” (Barrón, 2000: 6) como que “Las competencias no pueden servir como guía para un currículo de educación superior, esta debe desarrollar capacidades críticas...Las competencias surgen de la razón instrumental y tornan marginales otras formas de acción y razón (Barnett, 2001: 115).

De esta manera, el dominio de la perspectiva empresarial en educación está generando una falta de reflexión intelectual y de crítica académica orientada hacia la mejor comprensión de los diversos contextos nacionales, en tanto este modelo pragmático deja de lado visiones holísticas y críticas de nuestras realidades.

El segundo modelo, el proyecto de la OCDE, *Definición y Selección de las Competencias* (DeSeCo) (2010: 5) “tiene por objeto proporcionar un marco que pudiese guiar a largo plazo el desarrollo de evaluaciones de estas nuevas competencias, aglutinando las competencias en tres grupos: a) uso interactivo de las herramientas; b) Interacción entre grupos heterogéneos y c) Actuar en forma autónoma”

De esta manera este organismo financiero internacional ha implementado a la evaluación, vía el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), como forma de calificar que efectivamente los diversos países se estén ciñendo al modelo EBC, la OCDE (2010: 5) plantea: “los resultados de DeSeCo constituyen los fundamentos teóricos de PISA que busca monitorear en qué medida los alumnos en el límite de la educación obligatoria (15 años de edad) han adquirido el conocimiento y las habilidades necesarias para una participación plena en la sociedad”

En este contexto se explican las diversas reformas educativas en nuestro país en las cuales se ha señalado de manera reiterativa la necesidad de la profesionalización docente como medio para lograr que el país cumpla con los niveles “cualitativos” del PISA, de tal manera que de acuerdo con Southwell (2008: 275) “se responsabiliza al sector docente por el deterioro de la calidad educativa y a sus gremios por rechazar los sistemas de evaluación para el ingreso y la promoción magisterial, visto como una de las soluciones al problema”

Al responsabilizar al docente del problema de la calidad educativa se deja de lado la incidencia de los niveles socio-económicos y culturales de los alumnos en los problemas de deserción y repetición escolar. Asimismo, no se aborda la problemática de las prácticas docentes que han estado subordinadas a la burocratización y a los intereses de la cúpula del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (Ezpeleta, 2004a y 2004b)

## **Saberes socialmente productivos**

Si bien en el año 2013, el COMIE presenta un excelente estado del conocimiento en relación a la *Educación, Desigualdad y Alternativas de Inclusión*, cuyo capítulo quinto a cargo de Márquez, Ruiz y Valle (2013: 340) analiza a profundidad la temática Educación, trabajo y empleo y particularizó en la Educación basada en Competencias desde diversos ángulos: “a) antecedentes históricos y conceptuales del enfoque de competencias: Surgimiento y desarrollo del modelo de EBC a nivel internacional y nacional; b) Clasificación y tipologías de las competencias; c) Vinculación entre las competencias adquiridas en la formación escolar y las competencias requeridas en el mercado de trabajo”.

En este estado de arte es notoria la escasa presencia temática del modelo EBC, únicamente se reportan 20 investigaciones al respecto para un período largo: 2002-2011, destaca además una visión centrada en la correspondencia entre las competencias adquiridas y el acceso al mercado laboral, de hecho es relevante la influencia entre la EBC en los diseños curriculares de la década pero no se incluyeron o las investigaciones realizadas por los académicos que proponen la noción de

saberes socialmente productivos y los saberes del trabajo, nociones que presentan una alternativa muy importante a la EBC.

Los saberes socialmente productivos se constituyen a partir de un entramado de saberes colectivos y del trabajo que construyen identidades en la medida en que resitúan al sujeto al generar sujetos sociales creativos y son una muestra del campo de disputa en el que se juega el modelo hegemónico de la educación basada en competencias, en palabras de Puiggrós (2009: 29) “...mientras el conjunto de la sociedad no acuerde en demandar, además de competencias concretas, saberes como bienes educativos, la configuración de saberes socialmente productivos seguirá siendo un fenómeno parcial circunscrito a experiencias determinadas”.

Estas experiencias que estructuran a estos saberes sometidos conllevan una propuesta de reconocimiento de historias regionales y locales, al respecto, Foucault (1990: 132) nos dice:

“En realidad se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos. Ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos”.

La propuesta de los saberes socialmente productivos se refiere a sujetos sociales alternativos vinculados también a la tradición, en el sentido de recuperar la historia latinoamericana y mexicana y en este sentido abren la puerta a la recuperación de nuestras historias nacionales y de nuestras tradiciones laborales.

Por otro lado, diversos teóricos (Gómez, 2009; Arata y Telias, 2009) de esta perspectiva han reivindicado de manera importante la necesidad de retomar los saberes del trabajo porque estos tienen de acuerdo con Arata y Telias (2009: 117) “...la capacidad de elaborar una narración descentrada de los procesos productivos que tienen lugar en determinado bloque histórico”

Un último elemento, en este marco de saberes sometidos refiere a la necesaria propuesta de democratización de los espacios públicos y de participación de los actores educativos en la definición de las políticas públicas en educación. Por ello la importancia de los saberes socialmente productivos radica en que de acuerdo con Gómez (2009:15) “la noción puede hacer visibles dimensiones de la realidad que han quedado *en las orillas de las políticas de ajuste* y que, sin embargo, han constituido una base importante en la producción de alternativas a los modelos tradicionales o hegemónicos”

## Conclusiones

En este contexto es urgente modificar los parámetros educativos que están guiando al país, más allá de que la inserción de los estudiantes en los mercados laborales es una faceta importante de la educación, ésta también debe incluir dos aspectos centrales: primero, el pedagógico que implica no sólo la eficiencia y la eficacia sino también la equidad y la calidad, esta última refiere a la necesidad de utilizar criterios no homogéneos dadas las condiciones educativas heterogéneas que se viven en el país incorporando indicadores tales como, la equidad, el acceso, la permanencia, la repetición, la

deserción, el rendimiento escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión pedagógica y la importancia del trabajo y la gestión docentes en estos procesos. La calidad educativa refiere tanto a la apropiación real de los contenidos académicos, como a la función socio-cultural de la educación, valores que difícilmente pueden medirse con competencias y evaluaciones. Segundo, el aspecto sociocultural de la educación que alude a la construcción de un sujeto educado con trayectorias históricas y culturales que conllevan a la generación de ciudadanos con una formación académica que les permita responsabilidad social, autonomía intelectual y defensa de la soberanía del país.

Por lo anteriormente expuesto, acordamos con Lyotard (1989: 90) cuando plantea:

“En el contexto de deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias y no sus ideas...La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad”

Por ello, retomamos la propuesta de los saberes socialmente productivos como forma alterna que recupera tradiciones y culturas laborales de larga data, al lado de propuestas de democratización y participación de los actores educativos como modelo alternativo al de la educación basada en competencias.

## Referencias

- Arata, N. & Telias, A. (2009). El dispositivo educación y trabajo. Notas conceptuales y previsiones metodológicas. En: M. Gómez, Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate, (pp. 107-119). México: UNAM.
- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Barrón Tirado, M. C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de la globalización. En M. A. Valle (coord.) Formación de competencias y certificación profesional, (pp. 23-31), México: CESU-UNAM
- Becker, G. (1983). Inversión en capital humano e ingresos. En: Toharia, Luis (comp.), El Mercado de Trabajo: Teoría y Aplicaciones. (pp. 39-64). Madrid, Alianza Universidad Textos.
- Ezpeleta, J. (2004<sup>a</sup>). Lo institucional de la escuela en las políticas de la reforma. En IIPPE-UNESCO (Eds.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina, (pp. 1-15). Santiago de Chile: UNESCO

- Ezpeleta, J. (2004b). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de implementación  
Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (21), 403-424
- Gómez, M. (2009). Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate, México:  
UNAM.
- Guzmán, J. (1999). El qué, por qué y para qué de la educación basada en competencias (EBC). En  
Modelos curriculares de la educación basada en competencias, (pp. 11-14 y 32-41). México:  
Facultad de Psicología-UNAM
- Lyotard, J. F. (1989). La condición posmoderna. Informe sobre el saber, Madrid: Cátedra.
- Márquez, A., Ruiz, E. y Valle, A. (2013) Educación, trabajo y empleo, en: Educación, Desigualdad y  
Alternativas de Inclusión. La investigación educativa en México. 2002-2011, (pp. 303-377),  
México: COMIE.
- OCDE. Grupo Definición y Selección de Competencias, (2002) Conclusiones del periodo 1998-2002,  
París: OCDE.
- OCDE (2010) Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los  
países de la OCDE, París: OCDE.
- Puiggrós, A. (2000). Educación neoliberal y alternativas. En R.N. Buefil (Coord.) En los Márgenes de  
la Educación. México a finales del Milenio, (pp. 113-128) México: Seminario de Análisis del  
Discurso Educativo-Plaza y Valdés Eds.
- Puiggrós, A. & Gómez, M. (2009). Saberes socialmente productivos. Educación, legado y cambio. En  
M. Gómez, Saberes socialmente productivos y educación. Contribuciones al debate, (pp. 23-  
37). México: UNAM.
- Rojas Moreno, I. (2000). Precisiones sobre la noción de competencias. En M.A. Valle (Coord.)  
Formación de competencias y certificación profesional, (pp. 41-51). México: CESU-UNAM