

# OBSERVACIONES AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA

---

## Observations on the competency approach and its relationship with educational quality

GEOVANNY FABIÁN BUENO CHUCHUCA\*

Distrito 01D02 de Educación Cuenca-Sur, Cuenca, Ecuador

[geovanny.bueno@educacion.gob.ec](mailto:geovanny.bueno@educacion.gob.ec)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4245-7925>

---

### Resumen

Este trabajo analiza la relación entre competencias y calidad educativa, para conocer el contexto en el cual emergen, sus características y el sentido de esta relación; donde a partir de la revisión bibliográfica se desvelan posturas que denotan una tendencia al mercado laboral, por ello se plantea la pregunta si es posible otra relación entre ellas. La metodología empleada es la hermenéutica documental, la interpretación de textos con un enfoque analítico-crítico. Entre los principales resultados se tiene que el concepto de competencia es adaptable a cualquier disciplina, enfoque, tendencia o motivaciones, siendo su principal característica el sentido instrumental que posee, por ello en el contexto educativo hay que interpretar las intenciones que están detrás de su práctica, teniendo presente que organismos internacionales juegan un papel político e influyente en los distintos modelos que han llegado a plantearse. Como principales conclusiones, se postula que el enfoque por competencias y la consecución de la calidad son una respuesta natural del contexto para una mayor productividad en la burocratización de las instituciones sociales, siendo la educación dirigida a estos parámetros; por ello se propone adoptar un modelo de calidad como transformación de los sujetos más allá de una calidad como finalidad de rendición de cuentas, esto resultaría en un cambio en las tendencias evaluativas en la relación competencias-calidad.

---

### Palabras clave

Competencias, calidad, evaluación, razón instrumental, desarrollo del pensamiento, mercado laboral.

**Forma sugerida de citar:** Bueno Chuchuca, Geovanny Fabián (2022). Observaciones al enfoque por competencias y su relación con la calidad educativa. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 32, pp. 93-117.

---

\* Magíster en Educación Mención Desarrollo del Pensamiento. Licenciado en Ciencia de la Educación en Filosofía, Sociología y Economía. Ayudante de Investigación en la Universidad de Cuenca período (2015-2016). Docente del Distrito 01D02 Cuenca-Sur (2017 a la actualidad).

### Abstract

This work analyzes the relationship between competences and educational quality, in order to know the context in which they emerge, their characteristics and the meaning of this relationship; where from the bibliographic review positions are revealed that denote a tendency to the labor market, for this reason the question arises if another relationship between these is possible. The methodology used is the bibliographic review, the interpretation of texts with an analytical-critical approach. Among the main results is that the concept of competence is adaptable to any discipline, approach, tendency or motivations, its main characteristic being its instrumental sense, as such in the educational context it is necessary to interpret the intentions behind its practice. In addition, international organizations have a political and influential role in the different models that have come to be considered. As main conclusions, it is postulated that the focus on competencies and the achievement of quality are a natural response of the context for greater productivity in the bureaucratization of social institutions, with education being directed to these parameters; For this reason, it is proposed to adopt a quality model as a transformation of the subjects beyond quality as a purpose of accountability, this would lead to a change in the evaluative tendencies in the competence-quality relationship.

### Keywords

Competences, quality, evaluation, instrumental reason, development of thought, labor market.

94



## Introducción

Este estudio aborda el concepto de competencia en el contexto educativo y su relación con la calidad, se puntualizará algunas observaciones como limitaciones de esta interacción. Se concibe este concepto como problemático, debido al bagaje de estudios en torno al mismo. La crítica más común es que el concepto no posee una base y fundamentos pedagógicos, a pesar de ello se han desarrollado enfoques y modelos curriculares.

En este punto se debe reconocer la trascendencia e importancia de las competencias, cuya presencia no es gratuita e incluso se ha mostrado como la panacea de los problemas educativos de los últimos veinte años. Sin embargo, hay que tener inquietud ante un modelo que se lo presenta como universal y válido para varios contextos, por lo que este artículo pretende conocer los límites del concepto de competencia en su desarrollo y aplicación, haciendo una revisión de las propuestas teóricas y prácticas de organismos internacionales como de estudios académicos.

Hay que señalar que entre competencias y calidad se comparte cierto vocabulario: destrezas, habilidades, indicadores, estándares, etc.; la cuestión radica en saber la emergencia de estos fenómenos y en su interacción conocer ¿qué papel tiene la evaluación?, ¿cómo se manifiesta y de cuantas formas puede hacerlo?; y si la relación competencias-calidad tiene una sola identidad o caracterización, que se lo ha interpretado como una rendición de cuentas ligada a intereses laborales y de mercado, cabe

la interrogante ¿Se puede postular otra relación diferente de esta y bajo qué fundamentos?

Como posición ante esta problemática se tiene una visión crítica para poder desvelar posibles dificultades o problemas, se tiene afinidad con las observaciones realizadas por Sacristán y Álvarez (2009) al considerar que la educación no solo debe responder a intereses económicos y utilitarios, por ello se recurre al pensamiento de Habermas (1987) y Horkheimer (2002) en torno a la categoría de razón instrumental y la crítica al pragmatismo de las sociedades del siglo XX-XXI, siendo los postulados de la Teoría Crítica el posicionamiento de este artículo.

El campo de la literatura de las competencias y del concepto de calidad es amplio, se tienen estudios de competencias en torno a la creatividad, pensamiento crítico, inteligencia emocional, desarrollo sostenible, etc.; todo ámbito interdisciplinario que pueda imbricarse en el contexto educativo. En estas indagaciones Arteaga (2015) tienen una posición clara que es la pertinencia del enfoque por competencias en el ámbito educativo para el éxito laboral, en contraste a ello están Sacristán, Álvarez, (2009) y Barnett (2001) que rechazan el carácter instrumental de las competencias y la confianza en estas como un medio para una verdadera educación. Tobón (2015) por su parte evita reduccionismos del modelo de competencias al ámbito laboral. También se destaca el desarrollo de este enfoque por parte de organismos internacionales, principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con su proyecto: Definición y selección de competencias (DESECO), donde Rychen y Salganik (2000) señalan que su finalidad es el desarrollo sostenible en una formación integral de los sujetos más allá de lo económico, afirmación que se pone entre dicho por los autores anteriores; finalmente los aportes de estos organismos son rescatados en el foro mundial para la educación 2015 en la formulación para el Marco de Acción de Educación 2030.

En cuanto al aspecto metodológico se ha procedido mediante la hermenéutica documental en el análisis e interpretación de textos con una postura analítica crítica. Acorde a esta metodología, en Gutiérrez citado por Pérez et al. (2019), se parte de la interpretación del fenómeno, en este caso el enfoque por competencias, para luego ir a la comprensión del mismo. Para Pérez et al. (2009), la hermenéutica asume una triple dinámica, la primera, es la apropiación de la realidad investigada, conocida como 'el texto', en este estudio corresponde a la literatura en torno a las competencias en el contexto educativo, donde se encuentran propuestas teóricas, como las propuestas desarrolladas por organismos internacio-

nales, y prácticas, en el seguimiento de enfoques pedagógicos para el desarrollo de competencias, por último, están investigaciones en torno a la categoría de calidad educativa. Continuando con Pérez et al. (2009) “la segunda dinámica de la metodología hermenéutica es el contexto, el lugar donde se sitúa el fenómeno, y finalmente el pretexto, que permite ver su intencionalidad, su devenir” (p. 28). Para este autor “la metodología hermenéutica supone un trabajo serio, metódico y profundo que supera el plano descriptivo o valorativo, se adentra en la cosa en sí misma para conocer sus reales significados en su contexto y redes simbólicas” (p. 28), de esta manera se procederá en este estudio para lograr una visión crítica y objetiva, identificando el contexto y las relaciones del concepto de competencias en relación con la calidad educativa.

Este artículo parte con observaciones al concepto de competencia, resaltando su carácter problemático y proponiendo una revisión histórica desde su aplicación intencional en el campo educativo, se resalta el aporte de McClelland por su derivación a la educación, luego se procede con las revisiones y adopciones del concepto por parte de organismos internacionales, donde se traerán a colación las críticas realizadas por Sarcistán y Álvarez; seguidamente se continúa con el análisis del proceso de formulación de las competencias y cómo estas se relacionan con la calidad educativa. Se destacará el papel de la evaluación en esta relación calidad-competencias, para finalmente exponer una visión de calidad que responda a la transformación de los sujetos y la discusión con otros acercamientos al problema planteado.



## El concepto de competencia

Desde una revisión bibliográfica se pueden encontrar varias definiciones de competencia, pero, ¿Cuál es la noción base del concepto?, es el saber hacer una actividad o actividades para desempeñarse con éxito en una situación dada. A este reduccionismo que se presenta, se ha agregado y puntualizado muchas observaciones, matices y genealogías, un ejemplo de ello es el trabajo de Tobón (2015), sin embargo, para este estudio, se ha considerado pertinente poner atención a lo desarrollado por McClelland y la OCDE, pues sus propuestas han tenido relación directa e intencional en el campo educativo.

En las diferentes genealogías del concepto se pueden encontrar referencias al conductismo y la lingüística, siendo Chomsky unas de las primeras referencias, cabe recalcar que la intención de este autor es el

entendimiento antes que una postura práctica de las competencias, en la misma línea según Tiza (2016) se puede citar a Hymes con la competencia comunicativa y Canelle con la competencia discursiva, cuyas implicaciones en la educación, en específico la didáctica, serán realizadas por autores secundarios.

El término competencia académicamente se usó por vez primera en lengua inglesa, y la palabra referida es *competence* de connotación distinta de *competition*, ahora, la raíz de *competence* proviene de la palabra latina *competere* que hace alusión al desempeño para lograr con éxito cierta actividad, que es la noción base del concepto en todas las definiciones, noción distinta de la significación de competición.

Continuando con lo anterior, el concepto de competencias no debería presentar dificultad, pero lo que se ha hecho es darle complejidad debido a los diversos aportes que recibe de distintas disciplinas como enfoques que lo adoptan y configuran, ejemplo de ello, es la relación complejidad-competencias, la imbricación entre la filosofía de Edgar Morin y este concepto, que lo realiza Tobón (2015). Este autor pretende desvelar el sentido de las competencias, desde el marco conceptual de la complejidad o si se permite enunciar desde una metodología compleja, donde lo que realiza más bien es una petición de principio, añade a las competencias categorías de interdisciplinariedad, solidaridad, integración socio cultural, autorrealización, etc.; transformando el concepto donde hay más de la epistemología de Morin que el concepto mismo, cabe señalar que pretende desatenderse de cualquier reduccionismo laboral y económico.

La observación que se realiza a Tobón se extiende a otras conceptualizaciones de este concepto en el contexto educativo; por ello, para realizar una crítica, un estudio en profundidad para encontrar posibles limitaciones u observaciones es necesario estudiar las propuestas iniciales del enfoque por competencias.

## El enfoque de competencias desde McClelland

Procediendo históricamente se debe partir del estudio de McClelland, según Guerrero y Clavero (2004) aquí se deriva una intencionalidad de aplicación en el ámbito educativo. McClelland (1973) en *Testing for competence rather than for intelligence* realiza una crítica al sistema evaluativo para el ingreso a las universidades y el éxito en el ámbito laboral, enfatiza que los test tienen limitaciones para determinar las aptitudes de los postulantes ejerciéndose una evaluación estigmatizante y cercenadora. Este

autor señala la existencia de una relación débil entre las habilidades que miden los test, el grado de educación alcanzado con en el éxito en la vida.

Por ello McClelland (1973) señala que las aptitudes deben valorarse más allá de las estimaciones cognitivas, se debe considerar otras formas de evaluación centradas en el saber hacer que se refleja en destrezas, habilidades o acciones, la forma de evaluación anterior inobservaría tales aptitudes. Este autor realiza una crítica al desempeño dentro del campo laboral, donde una formación teórica tendría poca relevancia para el éxito profesional, serían más bien la práctica o destrezas lo que determina tal éxito; por ello propone formar en el saber hacer por medio de competencias desde la educación superior.

McClelland (1973) puntualiza que en la formulación de competencias hay un riesgo de caer en una especificación extrema de criterios ocupacionales, por lo que propone elaborar competencias sociales como el liderazgo y las habilidades interpersonales (p. 9), se resaltan las siguientes:

- Habilidades comunicativas
- Paciencia
- Fijación de metas moderadas
- Desarrollo del ego (Es el paso por estados de una persona pasiva y conformista a otra donde sea capaz de tomar iniciativas)

Hay que resaltar que para este autor las competencias y su uso son de carácter temporal con el potencial de mejorarlas en el futuro como de poder perderlas.

Tobón (2015) expone que “a partir de esta tendencia surge el movimiento *Competency-Based Education and Training* (CBET) enfocado en mejorar las competencias docentes y estrategias con el objetivo de articular la educación con los retos sociales y económicos” (p. 56). Esta tendencia en los años setenta y ochenta ligadas al campo económico-laboral, influyó en el surgimiento de proyectos destinados a mejorar la cualificación y acreditación de competencias de los trabajadores, programas que existen hasta la actualidad.

## Las competencias abordadas por organismos internacionales

A pesar del estudio de McClelland, la psicología laboral, la lingüística, las ciencias de la educación, la influencia y trascendencia del enfoque por



competencias ha llegado a varios contextos debido a organismos internacionales, como ejemplo la OCDE, esto debido al tamaño de su capital político. El análisis y formulación del concepto de competencia que realiza este organismo, que tiene incluso su propio programa para esta labor, el DESECO, se acerca a lo propuesto por McClelland, formación en competencias para la inserción y el éxito laboral, siendo su foco de interés, el conjunto social, formación en competencias para el desarrollo sostenible.

En 2015 se planteó el Marco de Acción Educación 2030 en el foro mundial sobre la educación, donde participaron el organismo anteriormente mencionado, el Banco Mundial, UNICEF y otros, se contó con la presencia de 1600 representantes de 160 países. De acuerdo con UNESCO et al. (2015), en este Marco de Acción se establece como objetivo global el “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (p. 3). En relación con la calidad establece que una de sus metas es el impartir competencias para, el trabajo decente, el empleo y el emprendimiento donde la educación terciaria y las universidades juegan un papel esencial.

El uso del concepto de competencias en la declaración de Incheon Educación 2030 abarca muchos aspectos, como la igualdad, el aprendizaje de calidad, el manejo de las Tics, etc.; no presenta una definición como tal por lo que no hay una tendencia marcada con respecto a este, simplemente el valor instrumental que se le pueda dar y uno de ellos tiende al ámbito laboral.

La OCDE es un organismo que nace bajo los principios de la cooperación económica, en el transcurso de su historia ha puesto interés en la educación y el medio ambiente, en ello se tiene la colaboración y alianzas en los foros mundiales. Cabe mencionar que su función primordial es el intercambio de información para el crecimiento económico de los países miembros, sin embargo, el club de los países ricos como le suelen denominar, en su literatura educativa no presenta una jerarquía entre lo económico y lo social, a pesar de ello quedan las sospechas y las críticas ante un organismo económico que tiene más influencia en el campo educativo que otras propuestas y que sus postulados son respuestas a las tendencias económicas para la mayor productividad y eficiencia.

El interés por el estudio de las competencias de este organismo surge de manera posterior a la implementación de las pruebas PISA a finales del siglo XX, destinadas a comparar el conocimiento y las destrezas en las áreas de matemática, lectura y resolución de problemas. Se concluyó que el éxito de un educando en su vida después de la educación obligatoria dependerá de un rango más alto de competencias, por ello arranca

el programa para la Definición y Selección de Competencias, en sus siglas en inglés DESECO. Acorde a OCDE (2005) este programa se encargaría además de las evaluaciones para la nueva propuesta de competencias a inicios del presente siglo.

El DESECO formula tres competencias clave, reciben este nombre porque se pretenden válidas para todo contexto y sus demandas, siendo su ámbito inicial los países miembros fundadores de la OCDE, en ello solicita ayuda de la UNESCO para poder definir el marco teórico y trabajar en una propuesta que pueda ser aplicada al mayor número de contextos. Finalmente, OCDE (2005) postula que el proyecto ha identificado ideales fundamentales que son considerados como una aspiración común de la variedad de realidades.

En Pérez (2009) se presenta el siguiente concepto de competencia según el DESECO:

100



Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p. 75).

Esta propuesta es un enfoque funcional más amplio que los meros conocimientos y habilidades, se aclara que las competencias se construyen acorde a demandas y tareas que por su complejidad como particularidad exigirán estrategias, rutinas, emociones y actitudes. Para Rychen y Salganik (2000) la adquisición de competencias para la OCDE es un proceso de aprendizaje continuo y permanente.

## Críticas de Sacristán y Álvarez

A esta propuesta del DESECO, Sacristán y Álvarez (2009) señalan las siguientes observaciones:

- La derivación de este enfoque a la aplicación de las pruebas PISA.
- Se valora como un fin los resultados evaluativos de las pruebas PISA.
- Despersonalización del docente y sus labores.
- Unidireccionalidad del discurso, es omniabarcador y se presenta como la respuesta a las necesidades actuales.
- Intenciones declaradas de atender las necesidades del mercado, el aumento de productividad y competitividad, es el fin primero de la educación.

- Burocratización del trabajo docente, sin espacio a la autonomía y creatividad en su trabajo en las aulas, adopción acrítica a estándares.
- Poca o nula intervención del docente en decidir sobre el conjunto de competencias, estas ya están determinadas con anterioridad.
- El trabajo administrativo cobra relevancia e importancia pues es el medio para la gestión y control de evidencias, se tiene la idea que, entre mayor control administrativo, mayor será la calidad educativa.

A pesar de la vinculación y trabajo en conjunto de la OCDE y la UNESCO, Sacristán (2009) afirma que este último languidece y pierde espacios de participación ante el primero, de ello se concluye un cambio en el discurso educativo y sus prácticas, donde la OCDE y el Banco Mundial diseñan un enfoque acorde a sus intereses y visión donde procurará universalizar su aplicación.

## Observaciones al enfoque por competencias

Para este estudio se suscriben las críticas realizadas por Sacristán y Álvarez (2009), se pondrá énfasis en la última viñeta, punto que conduce a un cambio en la identidad del trabajo docente y la educación en general, pues se centra en el manejo de evidencias y el control evaluativo, donde, si todo se encuentra bien dentro de los parámetros del control administrativo, no se necesita conocer lo que pasa en las aulas, las opiniones de los docentes ni de los estudiantes, las evidencias lo son todo, pero si estas no presentan lo esperado, no es el modelo el que falla, es el docente en las aulas. Esto más bien vislumbra ingenuidad y acriticidad, el cambio si se pretende alguno está en el trabajo diario del docente, en su calidad humana y vocación, es necesario una gran presión sobre los mismos para alinearlos de su compromiso en pos del manejo y gestión de evidencias y documentos.

Cabe preguntarse, si en verdad existe una relación directa entre la situación descrita y el enfoque por competencias, ¿un concepto tan simple, si se acepta el reduccionismo hecho en este artículo, puede desembocar en lo anteriormente descrito?, posiblemente no exista una única relación causal y sean otras razones también las que contribuyan ante tal situación, a más de la adopción de modelos externos propuestos por la OCDE y el Banco Mundial; también cabría citar lo que la tradición

de la Teoría Crítica denomina razón instrumental, una racionalidad que deriva más bien en irracionalidad cuando se ponen por encima papeles y procesos por sobre los propios sujetos. Lipman (2002) menciona: “Cualquier cosa que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativa, y las escuelas son educativas sólo en la medida en que facilitan tal descubrimiento” (p. 55). ¿El enfoque por competencias o más allá, la educación actual, tal como se le ha descrito anteriormente, contribuye a esto? No hay una sobredimensión de la competitividad del mercado, en verdad ¿Este el fin más importante para la educación?, podrán decir que ‘no’ es un aspecto más que se debe cubrir, pero en el fondo está presente en las intenciones iniciales y por último el sentido de la vida no se puede determinar ni medir por la burocracia, cualquier intento de hacerlo esta fuera de lugar, por ello en un modelo administrativo y de control como el enfoque por competencias no lo puede prometer.

102



En este punto para la racionalidad instrumental como expresión del sistema político-económico de los siglos XX-XXI se manifiesta de manera especial en unidades organizativas donde para Habermas (1987) “se atrofia al individuo convirtiéndolo en una mera célula de reacciones funcionales” (p.451), siendo la consecución de fines lo más importante. Ahora, estas unidades organizativas que para Max Weber citado por Habermas (1987) son componentes orgánicos del sistema económico-social, ¿se podrían extender e identificar en el ámbito educativo?, al parecer si, la educación como unidad organizacional respondería como un componente más del sistema económico. A pesar de ello las declaraciones de los distintos organismos internacionales y currículos nacionales parecen distar de esto. Horkheimer citado por Habermas (1987) menciona que “en el proceso de racionalización, entendido como burocratización, se difuminan los motivos éticamente fundados de sus miembros haciendo superfluo también la participación de los sujetos con una racionalidad práctico-moral” (p. 449), en ello la burocratización es un síntoma de esta participación en el sistema económico-social en el que están impregnados los sistemas educativos.

## Desarrollo de competencias

En McClelland la formulación de competencias se ampara en el método científico, el DESECO por otro lado, presenta un acercamiento interdisciplinario considerando las disciplinas: filosofía, antropología, psicología, economía, y sociología, curiosamente no enuncia a las ciencias

de la educación. Regresando a McClelland (1973) se tiene que el desarrollo de competencias consiste en una investigación de aquellas actitudes, acciones o procedimientos realizados por los sujetos que se consideran fundamentales para el éxito en determinadas situaciones o empresas, por ejemplo saber lo que realiza un gerente para considerar que él y su empresa tengan éxito, se analiza el proceder y actitudes de una población de profesionales y se procede a una comparación, las conclusiones después de haber realizado este proceso, serán las competencias. Lo que McClelland realiza es un trabajo cualitativo con recursos estadísticos, donde establece aquellos comportamientos y destrezas que intervienen en la consecución exitosa de una actividad, es un manejo de probabilidades, mientras mayor sea el universo investigado, mayores serán estas. También hay que considerar que siempre habrá un rango de contingencia y relaciones causales para el éxito de un trabajador o empresa, como la dependencia del declive de otra, los favores políticos o el capital cultural, etc.

Sacristán (2009) establece una diferencia entre el saber cómo se origina algo y el saber cómo producirlo, en el campo de las competencias para superar esta observación, es necesario mucha investigación y experimentación, a pesar de ello, el campo social es diferente del natural y pretender objetivizar a los individuos no reducirá del todo el campo de incertidumbre para llegar a saber que el conjunto de pasos formará sujetos competentes. A pesar de ello, existen planteamientos para el desarrollo de competencias que se realizan mediante la reflexión y teorización sin partir de la experiencia.

Hay que puntualizar que el enfoque por competencias no es absoluto, ofrece probabilidades, por ello no se debe cerrar el debate y discusión. Las competencias deben ejercerse como un elemento dentro de un enfoque, no ser su fin ni mucho menos el enfoque.

Rychen y Salganik (2000) presentan las competencias desarrolladas por las OCDE que se han formulado con una pretensión de generalidad, las llamadas *key competencies*:

- Actuar de forma autónoma y reflexiva.
- Usar herramientas de forma interactiva.
- Formar parte y ser funcional en grupos socialmente heterogéneos (p.11).

Estas *key competencies* han sido formuladas desde la interdisciplinariedad, como un deber ser, por lo que no hay un seguimiento o estudio inicial en la práctica a la manera de McClelland et al. (2000) señalan que Jack Goody, antropólogo invitado al desarrollo conceptual de la propues-

ta, considera que existen pretensiones de generalidad que acarrea efectos homogeneizantes en la diversidad de los contextos.

Analizando la triada de competencias desde su formulación hasta la actualidad, se interpreta la predominancia de cierta racionalidad técnica e instrumental. En su desarrollo interdisciplinar el punto de vista económico es el que ha sopesado sobre los demás, por lo que el actuar de manera autónoma y reflexiva como lo han propuesto por medio de sub competencias, donde destacan la creatividad y el pensamiento crítico-analítico, ha sido más bien en pos de la eficacia y eficiencia en el aumento de la producción, se han desarrollado mejores maquinarias para poder reducir los gastos, la tecnología es una nueva necesidad, se han formulado estrategias para la retención de la atención de los individuos en el consumo de servicios digitales, lo que ha resultado en una polarización y posverdad. Citando a Hannah Arendt (1993) “Irreflexivas criaturas a merced de la técnica por muy mortíferas que puedan llegar a ser” (p. 16).

Torres (2021) señala que la OCDE en 2018 por medio de las pruebas PISA evalúa la capacidad-competencias de los estudiantes para detectar textos sesgados, en un 47 % se tiene que los alumnos de la media de los países de la OCDE eran capaces de distinguir entre hechos y opiniones en medios digitales. Como una de las conclusiones del informe se indica que existe una relación entre los países con porcentajes altos y la formación en los institutos sobre el uso de medios digitales como el acceso a estas tecnologías, también hay sus excepciones como el caso de España donde cerca de un 90 % de estudiantes afirman tener conectividad y, sin embargo, el porcentaje bajo de estudiantes que pueden identificar información sesgada es del 45 %; países latinoamericanos como Chile y Colombia también están por debajo del 50 %.

Como conclusión se tiene que paradójicamente la OCDE evalúa aquello que posiblemente ha contribuido a formar. El ideal de éxito de trabajadores y empresas que buscan ser competentes contribuye a crear las condiciones para el mayor tráfico en redes, para Žižek (2019) “El último rincón del globo ha sido conquistado en términos técnicos y puestos al servicio de su explotación en términos económicos” (p. 54). En esta dinámica no se crean espacios para actuar de forma autónoma-crítica y detenerse a cuestionarse si los resultados de la expansión productiva contribuyen o no al bienestar del otro y la naturaleza.



## La calidad educativa y el enfoque por competencias

Resaltadas las críticas al enfoque por competencias es necesario abordar el concepto de calidad educativa y conocer la relación que guarda entre sí. Para López et al. (2018) la calidad educativa como categoría tiene una connotación polisémica y no neutral, por ello, en este estudio se ha considerado la propuesta conceptual de Harvey and Green (1993), quienes brindan un marco general de cómo entender la calidad educativa en los siguientes puntos:

- Calidad entendida como excepcionalidad que se refiere a algo distintivo y especial.
- Calidad como perfección o coherencia, la cual consiste en conseguir la perfección del producto, esta se vincula a la cultura de la calidad donde no es necesario comprobar el resultado final pues la responsabilidad es transversal a los miembros y a cada etapa del proceso.
- Calidad entendida como adecuación a una finalidad, responde al cumplimiento de las expectativas de algún grupo de interés.
- Calidad como relación calidad-precio, se presentan los conceptos de eficacia y eficiencia, la primera que consiste en conseguir las metas propuestas y la segunda en hacerlo con el menor coste de recursos, esta noción tiene relación directa con la rendición de cuentas, es una inversión que exige resultados.
- Calidad como transformación, se privilegia los cambios cualitativos por encima de los cuantitativos, lo primordial es que los estudiantes desarrollen sus capacidades, aquí la calidad no consiste en un servicio sino una transformación de los participantes.

Estos puntos contribuyen a poder situarse en el análisis de diferentes propuestas, enunciaciones de distintos países, organismos, ministerios e instituciones, teniendo un recurso para interpretar la práctica de los anteriores y desvelar la noción de calidad que exponen.

La calidad como adecuación a una finalidad se puede encontrar en las propuestas curriculares de varios países, donde acorde a cada contexto se trabajará desde las necesidades que se consideren más emergentes, de manera general no se ignora la competitividad en el mercado internacional. En esta construcción, determinación de fines, se despliega una relación calidad-precio siendo la rendición de cuentas un momento importante del proceso.

En este aspecto, la adaptación de normas ISO tienen un papel importante en el ámbito de la calidad educativa. Estas normas buscan evaluar cada aspecto de la organización, los resultados y sus agentes, en Tobón (2015) se indica una variante para el ámbito educativo, el modelo EFQM (*European Foundation for Quality Management*), que aplicado a la educación presenta los siguientes criterios esenciales: “liderazgo, planificación estratégica, gestión del talento humano, procesos académicos, resultados en los estudiantes, resultados en el talento humano, resultados en la sociedad, desempeño general” (p.76). Una postura cercana a la consecución de fines, donde para establecer una medición es necesario la implementación de estándares generales, donde los criterios están enfocados en la autoevaluación de los organismos, siendo las normas ISO 9000, expone Tobón (2015) aquellas que dan garantía externa ante el estado, la comunidad y otros sobre de la calidad del modelo educativo.

106



En este marco de calidad, los currículos educativos pueden determinar, adaptar o adoptar un enfoque por competencias u otro y la rendición de cuentas girará en torno a ellas, se tienen ahora: destrezas, indicadores, criterios de evaluación y estándares, que es la jerga habitual de estas tendencias; como ejemplo el caso de Ecuador que en su reforma curricular del año 2016 expresa sus objetivos en términos de capacidades (MINEDUC, 2019, p. 446), sus fines propuestos son la justicia, solidaridad e innovación, aspectos similares a lo que propone la Declaración de Incheon Educación 2030. La consecución de estos fines se guía por las destrezas, la rendición de cuentas y la evaluación, se destaca la presencia de indicadores como criterios para evaluar.

Regresando a los organismos internacionales, uno de los fines principales y a donde se dirigen las competencias según la OCDE (2005) es en el “mejorar y potenciar las relaciones comerciales y el desarrollo sostenible, donde se busca el desarrollo de habilidades para afrontar los retos del presente y futuro en constante cambio e incertidumbre” (p. 3), sin relegar su atención en lo social y personal. Los países miembros buscan el mantener su competitividad, otros pretenden desarrollarse económicamente, países que postulan su entrada al organismo y que han asumido un enfoque por competencias, cuya mayor evaluación son las pruebas internacionales PISA. Se interpreta que mejores resultados en las pruebas PISA es equivalente a calidad educativa (dentro del discurso del DESECO), y por ende mayor garantía para el desarrollo económico, cuestión que resulta bastante criticable.

## La evaluación en el enfoque por competencias

La cuestión evaluativa es fundamental, desde McClelland (1973) se aclara que es necesario valorar el proceso cuando se lleva a cabo la competencia, no solo observar los resultados, pues se trabaja con habilidades, destrezas y actitudes, en este aspecto la evaluación sumativa solamente brinda una información incompleta que no permite saber si la competencia se ha desarrollado de manera correcta.

Un acercamiento a esta noción de evaluación se encuentra en Miller citado por Oseda et al. (2017), donde presenta una pirámide evaluativa de cuatro etapas, las dos primeras: el saber y el saber cómo, centradas en la parte cognitiva teniendo el examen como instrumento evaluativo; las dos últimas corresponden al demostrar y el hacer, enfocadas en el comportamiento cuyos instrumentos evaluativos propuestos por Oseda et al. (2017) son: la rúbrica y la escala de actitudes. Cabe mencionar que este autor considera a esta evaluación como auténtica porque permite la vinculación de las aulas con la vida real y laboral (p. 238)

A pesar de lo puntualizado pueden emerger contradicciones como los casos en los que se adoptan un enfoque por competencias con una enseñanza centrada en contenidos donde se evalúa conocimientos, siendo el instrumento primordial el examen o el cuestionario; la implementación de un enfoque relativamente nuevo a un sistema donde sus prácticas están arraigadas a una educación tradicional, siendo un gran equívoco de los sistemas educativos.

Un sistema burocrático y homogeneizante define de antemano el enfoque sin análisis, revisión ni consulta de los participantes, bajo argumentos de autoridad y sin criticidad se mide la calidad educativa, no deja espacio a la incertidumbre, es una fe ciega a un conjunto de papeles y normativas; al final siguen siendo los datos fríos cuantitativos lo que señalan si hay o no éxito educativo.

En este punto es importante una reflexión en torno a la cuestión evaluativa, citando a Álvarez (2009) la evaluación es el medio no el fin que permite conocer si el estudiante está aprendiendo o desarrollando una competencia, habilidad o contenido con el objetivo de poder corregir y sobre todo conducir al educando. La evaluación debe tener una connotación formativa que se centre el proceso o acompañamiento, para Álvarez (2009) “se trata de transformar el culto al examen (...) como recurso de control para ser ejercicio de formación” (p. 233).

El enfoque por competencia en relación con una calidad como finalidad se orienta a resultados y control de evidencias, su expresión máxima es el examen que mide un resultado final, y es a lo que finalmen-

te derivan las diferentes pruebas internacionales, que como una empresa o fábrica se evalúa la calidad última de sus productos, a pesar que en este caso específico se valora a seres humanos, un grupo de educandos, como también a los sujetos detrás de cada modelo educativo. Si se llevara a cabo un verdadero marco evaluativo, donde los actores educativos tomen conciencia de su aprendizaje, no se necesitaría del todo una valoración internacional final, pues en el proceso se retroalimentaría y corregiría en aras de alcanzar determinada calidad, habilidad u objetivo, las comparaciones entre países y modelos no serían necesarias.

Para saber las limitaciones de este enfoque se requiere de un análisis crítico, que resulta complicado cuando los currículos se formulan bajo la influencia de organismos internacionales, muchos países adoptan sin criticidad el enfoque que implementan; cabe parafrasear a Aimé Césaire (2006), el DESECO o la OCDE tal como el pensamiento occidental están en el podio de la razón para determinar el proceder educativo, su trabajo es dar 'luz' a las periferias, ignorando e inobservando sus necesidades y cultura; pero tal vez la raíz de los problemas sean los mismos sujetos alienados en su dependencia y soberanía política.

108



## Sobredimensión del alcance de las competencias

El trabajo docente en las aulas requiere de creatividad e intuición que ante el seguimiento y el conjunto de pasos del enfoque por competencias, se ve ofuscado al seguir un guion, y debe hacerlo pues es necesario las evidencias para dar fe de su trabajo. Se necesita creer que el cúmulo de evidencias demuestran el dominio de la competencia, pero acaso ¿se puede tener seguridad que esta tendrá transferencia en la realidad?, y si ¿en verdad se puede aplicar en otros contextos?, solamente quedan las probabilidades. Lo que se quiere recalcar es que para que un estudiante tenga éxito en su vida social, económica y laboral no depende solamente del campo educativo sino también de otras instancias, dejarle esta carga solamente a la educación y a fuerza de un solo enfoque, lo que se hace es ignorar las desigualdades y brechas en el campo social.

Este enfoque por competencias comparte la lógica del modelo de calidad en relación con la rendición de cuentas, al control de evidencias y la carga burocrática, es conveniente resaltar su relación con la evaluación como finalidad. En este punto los resultados deben ser la garantía para la consecución del éxito, estos permitirán calificar, clasificar y en el peor de los casos segregar; se trata de desvelar que ha estado mal a partir de la

comparación con otros modelos educativos o enfoques, que por lo general responden a contextos diferentes. Una evaluación como tal lo que ocasiona más bien es malestar, por lo que se debe rescatar la noción de una evaluación transversal formativa, esta evaluación para Álvarez (2009) “debe involucrar a todos los actores educativos, no solo ministerios y docentes, sino también a los estudiantes para fomentar su implicación en el aprendizaje, teniendo como consecuencia lógica la implementación de la autoevaluación” (p. 237), coevaluación y heteroevaluación más allá de la valoración sumativa.

En esta relación entre el conocer y el saber hacer del enfoque por competencias, que a criterio de este artículo tiene sus limitaciones y dificultades, lo que se critica al fin es la sobredimensión de su alcance. En este caso se propone una perspectiva para el trabajo en las aulas con una noción de calidad para la transformación acorde a Harvey and Green, el cual consiste en trabajar en las condiciones que están detrás de las competencias y la construcción del conocimiento, como son las funciones cognitivas, ejecutivas o destrezas del pensamiento, que se derivan de la Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein (2012); que son comunes para toda actividad, destreza o competencias que realicen los sujetos en cualquier aspecto de su vida; se debe que ir a las bases del pensamiento para trabajarlo y fortalecerlo.

Esta postura tiene como misiva realizar un cambio interno en la estructura cognitiva de los estudiantes, misma que tiene mayor resistencia a los impactos del medio que otros cambios a corto plazo. Para de Maturana (2010) “Este cambio altera el curso de desarrollo cognitivo del organismo, en sus habilidades, capacidades, competencias; sobre todo altera la plasticidad o modificabilidad del sujeto que favorece los aprendizajes posteriores que tendrá el estudiante” (p. 45). Otro punto a destacar en de Maturana (2010) es el apoyo a la inclusión educativa de estudiantes asociados o no a la discapacidad, asunto que no se encuentra o no aborda la literatura del enfoque por competencias; para Feuerstein (2012) las brechas de estudiantes en situación de discapacidad de manera severa pueden ser atendidas y se puede lograr alteraciones significativas en su funcionamiento cognitivo, de igual forma para de Maturana (2010) “en aquellos estudiantes cuyos determinantes distales como el contexto sociocultural, el ambiente familiar, salud, nutrición etc., son un obstáculo para el aprendizaje” (pp. 48-49).

Esta propuesta no es nueva y ha tenido su aplicación en varios contextos, una de las más significativos puede ser la intervención realizada por Valera et al (2006), en la red pública estatal de Bahía en Brasil.



Finalmente, cabe mencionar que esta postura se centra en los sujetos, en los estudiantes para un modelo de calidad como transformación, más allá de las pretensiones del mercado, la consecución de notas o puntajes altos en las pruebas internacionales o locales que derivan en una burocratización, como menciona Álvarez (2009) el trascender una enseñanza orientada al examen.

## Discusión

En la literatura científica se encuentran dos posiciones en torno al enfoque por competencias, en favor a su aplicación para el ámbito laboral y otra que la pone en cuestión resaltando un utilitarismo latente, postura a la que suscribe este artículo bajo los postulados de la Teoría Crítica en el pensamiento de Horkheimer.

Horkheimer (2002) distingue una racionalidad subjetiva e instrumental de una racionalidad objetiva. La primera, no repara en conocer el carácter específico de procesos ni el funcionamiento abstracto del pensamiento, enfoca su atención en medios y fines sin detenerse a cuestionar si tales objetivos son razonables. Para esta racionalidad “la idea de un objetivo capaz de ser racional por sí mismo sin referirse a ninguna especie de ventaja o ganancia subjetiva, le resulta (...) profundamente ajena” (p. 9). Por otro lado, la racionalidad objetiva, contraria a esta, procura en indagar si los objetivos son por sí deseables, guardando confianza en la razón y su adecuación con el comportamiento humano, al reflexionar en sus actos y convicciones, sin abandonar la búsqueda de la verdad. Horkheimer (2002) menciona: “Sócrates tenía por cierto que la razón, entendida como comprensión universal, debía determinar las convicciones y regular las relaciones entre los hombres y entre el hombre y la naturaleza” (p.13). Al subjetivarse o relativizarse la razón perdiendo su universalidad devendría en una serie de cambios dando lugar al pensamiento pragmático que identifica la verdad con los resultados, relativizando esta categoría.

Horkheimer realizar una crítica a lo que denomina razón instrumental, al pragmatismo impregnado en el pensamiento y el campo social, que en este estudio se ha podido identificar en el enfoque por competencias. A continuación, se discutirá aquellas propuestas en favor de las competencias educativas para el campo laboral, se ha tomado como muestra los siguientes trabajos:

Guzmán et al. (2019) mencionan explícitamente la adquisición de competencias para la demanda del mundo laboral donde el pensamiento



crítico funge como mecanismo de empleabilidad (p. 24). En referencia a la calidad educativa se menciona la relación directa que tiene esta con la satisfacción del ámbito empresarial, siendo el trabajo colaborativo, la resolución de problemas el pensamiento crítico y creativo un medio para alcanzarlo, expone el éxito de este enfoque por medio de las percepciones de los estudiantes. Oseda et al. (2017) presentan un enfoque similar, pero centrándose en el aspecto pedagógico, en propuestas metodologías para alcanzar un grupo de competencias dirigidas a la empleabilidad, estas son: el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de las Tics, destacando valores como la solidaridad, empatía, etc. Lo que se puede criticar a Oseda et al. es no especificar las competencias desarrolladas, y a Guzmán et al. (2019) la limitación de un enfoque cualitativo pre inserción laboral para afirmar que “los estudiantes de verdad resuelven problemas de la cotidianidad, satisfaciendo los requerimientos de las organizaciones” (p. 36). En la línea de Oseda, en el estudio de enfoques pedagógicos está Lozano et al. (2017) quienes usan una metodología hermenéutica para establecer la pertenencia de tres enfoques pedagógicos con doce competencias en una educación para el desarrollo sostenible.

Más allá de las observaciones realizadas, hay que resaltar que tanto los modelos pedagógicos, la calidad y la educación, que exponen estos estudios son medios para la empleabilidad laboral, la educación no es un fin en sí mismo, vale por sus resultados, está sometido a una racionalidad instrumental, degenerando ontológicamente valores como la solidaridad y la empatía, que deberían ser valiosos por sí mismos, y más bien son considerados un medio, un recurso para la empleabilidad, de la misma forma sucede con el pensamiento crítico y creativo tratados como recursos para el éxito laboral, esto último viene a condicionar el criterio de selección de metodologías y enfoques pedagógicos.

En este campo pragmático, acorde a una racionalidad subjetiva de medios y fines no cabe cuestionarse a donde deriva una educación para el mercado laboral, o si puede haber otro camino u opción, esta no es su lógica, la subjetividad de la auto conservación no mira más allá de su carácter instrumental. Horkheimer (2002) menciona “cuando el pensar se hace instrumento, puede uno renunciarse a pensar” (p. 19); para este campo de medios y fines solo se espera las más altas competencias para la competitividad en un modelo capitalista donde lo individual pesa sobre lo colectivo, se busca la eficiencia, la mayor producción con el menor coste de recursos; son medios para el fetiche del dinero y ahora también del éxito. Para Horkheimer (2002) “cuando los fines ya no se determinan a la luz de la razón, resulta también imposible afirmar que un sistema econó-



mico o político, por cruel y despótico que resulte, es menos racional que otro” (p. 25).

En este punto cabe rescatar la visión del movimiento de la Escuela Nueva, donde Fullat citado por Moreno (2012) menciona: “La escuela es vida y no prepara para la vida. La cooperación es más importante que la competencia; se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes” (p. 256). Es una escuela o educación cuya visión de calidad no responda a una mera consecución de fines sin apertura a la criticidad, sino que problematice su propio fin en aras de la racionalidad rescatando la solidaridad, el conocimiento, el colectivo como valiosos por sí mismos, procurando la transformación de los educandos.

Otro aspecto a destacar es el estatus epistemológico que juega el conocimiento en un enfoque por competencias, aquí la discusión se centra en la Educación Superior donde para Manríquez citado por Oседа et al. (2017) “hay un desplazamiento del centro de gravedad de la enseñanza universitaria, históricamente encargada de formar profesionales para el mercado laboral” (p. 245); de la misma manera para Kreimer (2000) “el mérito en estricta referencia a la esfera del conocimiento, aparece como posibilidad de acceso a los puestos de trabajo y a los cargos políticos desde la creación de las universidades en los siglos XII y XIII” (pp. 28-29). En esta estrecha relación que se expone entre universidad y empleabilidad el conocimiento para Bicocca (2017) se pretende útil, eficaz y operativo. El saber hacer de las competencias, es un medio para el éxito laboral, que requerirá de un cuerpo selectivo de conocimientos que serán a su vez medios para el saber hacer, como diría Horkheimer (2002) es el triunfo del medio sobre el fin, el conocimiento pierde su valor en sí, su carácter deviene en ser instrumento.

El efecto de este pragmatismo-utilitarismo adquiere fuerza en una sociedad industrial, donde para Horkheimer “todos los productos de la actividad humana se trasmutan en mercancías (...). El trabajo productivo, ya sea manual o intelectual, se ha vuelto honorable, convirtiéndose en la única manera aceptada de pasar la vida” (p. 30). Esta caracterización está presente en las sociedades del siglo XXI intoxicadas de una racionalidad instrumental, lo que justifica la necesidad de un enfoque por competencias para la inserción laboral, cuestión que se puso de manifiesto en el debate sobre la educación superior europea a finales del siglo XX.

Para Guerrero y Clavero (2004) “el desarrollo de las competencias destinadas al éxito personal individual, es la herramienta o garantía del éxito organizacional, siendo este el núcleo o sistema, el sujeto de la era de la globalización” (p. 31). Esta posición concibe a la persona como el



medio para el éxito de la organización, es el capital humano, que hay que formar y entrenar para que se auto exija y haga necesaria una formación por competencias. Arendt (1993) menciona: “mientras la necesidad hacía del trabajo algo indispensable para mantener la vida, la excelencia era lo último que cabía esperar de él” (p. 58).

Barnett (2001) señala que una sociedad que busca la regeneración del capital no necesita un conocimiento per se, sino en la medida en que puede aprovecharlo, una necesidad pragmática inmediata donde aquellos saberes que no contribuyan para tal misiva son fácilmente descartables. Desde esta lógica no hay necesidad de detenerse a reflexionar sobre si el educarse para la competitividad económica y laboral es el principal camino a seguir.

En esta caracterización del conocimiento en un enfoque por competencias en relación con la calidad como finalidad hay que destacar el carácter temporal que posee, para Gimeno citado por Bicocca (2017), “los saberes instrumentales son saberes de alta utilidad técnica y de alta caducidad temporal, debido a que responden a estándares ocupacionales que no son absolutos, por ello las competencias que hoy son necesarias no lo serán en unos años” (p. 275). Esto resulta el abandono de un ideal de un conocimiento válido o universal, no cabe pensar en ello sino en la continua actualización determinada por el mercado laboral, tal como sucede en la descripción de las competencias por parte de la OCDE y con los enfoques pedagógicos en el campo educativo.

En esta identificación universidad-mercado laboral se ha justificado el enfoque por competencias y una posición que pueda trascender esta postura es rescatar una universidad ajena a la instrumentalización, subjetivación y reproducción de capital humano, donde el conocimiento no sea condicionado a las necesidades de mercado, Acosta y Viramontes (2013) mencionan:

La universidad en su propia definición histórica debe ser un espacio para el debate y la investigación sobre la naturaleza y la indagación en la condición humana y los alcances de la cultura, así como de las prevenciones necesarias sobre la actividad política y técnico-productiva en los procesos civilizatorios, la universidad debe preservar e incentivar a la producción del conocimiento, independientemente de que este tenga una aplicabilidad técnica (p. 3318).

Esta posición que distancia conocimiento de instrumentalización consiste en asumir aquello que Horkheimer (2002) denominó racionalidad objetiva, “cuya esencia refleja la estructura inherente de la realidad”

(p.14), no desconoce a la racionalidad subjetiva sino como “parte de una racionalidad más abarcadora, donde el pensamiento puede deducir criterios aplicables a todas las cosas y seres vivientes, y donde las nociones éticas, políticas sean independientes de intereses subjetivos” (p. 14). En este punto, parafraseando a Horkheimer (2002) un pueblo que sufre hambre, un niño en peligro, la desigualdad, la injusticia, la burocratización y también la degradación ambiental hablan su propio idioma que no es su justificación en aras de la productividad del mercado.

## Conclusiones

El enfoque por competencias tiene una base instrumental, su concepto, el saber hacer o resolver con éxito una determinada situación o problema, puede adaptarse a cualquier perspectiva o intenciones. Lo que finalmente se quiere postular es que la emergencia de tal postura es respuesta al sistema laboral y de mercado de los tiempos presentes, donde se ha burocratizado las instituciones sociales siendo la educación una de ellas, donde sus prácticas van dirigidas al éxito de la mayor productividad ejerciéndose como una herramienta o medio para este objetivo. Esta posición se justifica desde una revisión histórica con McClelland en su estudio de competencias para la eficacia laboral del cual se derivaron programas con este espíritu tanto en el sector empresarial como el educativo. Posteriormente, se tiene la presencia de organismos internacionales, específicamente la OCDE, cuyas propuestas de competencias como su capital político han influido en los modelos de calidad de los países que forman parte de sus evaluaciones. La visión de calidad en este caso corresponde al propósito donde se resalta la rendición de cuentas para el desarrollo sostenible.

Entonces, competencias y calidad emergen de esta realidad, aquí surgen críticas por su tendencia al mercado y competitividad y sobre todo por pretender ser universal, más allá de eso la rendición de cuentas de esta relación responde a un modelo evaluativo de carácter sumativo, la evaluación final determinará si se está cerca o no al éxito o a la calidad, calificando y adjetivando a estudiantes, profesores como modelos educativos.

La racionalidad instrumental de esta dinámica de mercado y empleabilidad, considera al conocimiento y la educación como un medio no como un fin en sí mismo, es un entrenamiento para el mercado laboral, ello determina los enfoques y las tendencias pedagógicas.

Por ello, ante la interrogante de una relación entre competencias y calidad más allá de los intereses económicos, se adhiere a la postura de la noción



base de competencia, que por su maleabilidad puede adaptarse a un modelo de calidad como transformación de los sujetos, donde el mercado y el ámbito laboral no sean lo primordial, solo un aspecto más para la formación del educando, cabe considerar si el uso de competencias debe ser un enfoque por sí mismo en este modelo de calidad, o más bien un recurso que responda a esta tendencia, que puede alimentarse de otras propuestas como la modificabilidad cognitiva estructural, el desarrollo del pensamiento y principios epistemológicos que consideren al conocimiento como un valor en sí mismo.

Finalmente, la dinámica del asunto evaluativo debe cambiar, asumiendo la postura de Álvarez (2009), la evaluación debe estar presente en cada instante del proceso educativo sin caer en un control administrativo ni burocrático, con el criterio de mejorar los aprendizajes, el desarrollo cognitivo, las aptitudes, y no esperar a una valoración sumativa cuantitativa que exprese del estudiante lo que el docente ya sabe con anterioridad. Esto conlleva y necesita un cambio de enfoque en el compromiso de los actores educativos para que trascienda la propuesta de calidad como transformación.

## Bibliografía

- ACOSTA, Javier; VIRAMONTES, Sonia  
2013 Las Complicaciones de la formación por competencias en el arte. Diferentes perspectivas y posibles soluciones para la crisis en América Latina, pp. 3316-3326, Taberna Libraria Editores, Zacatecas.
- ÁLVAREZ, Juan  
2009 Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias En G. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 55-103). Ediciones Morata.
- ARENDETT, Hannah  
1993 *La condición humana* (Vol. 306). Paidós.
- ARTEAGA, Isabel, PÉREZ, Juan & LUNA, Sara  
2015 Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 135-151. <https://bit.ly/3m6aTRL>
- BARNETT, Ronald  
2001 *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- BICOCCA, Rodolfo  
2017 Análisis crítico-filosófico de las potencialidades educativas de la enseñanza basada en competencias. *Educación y Educadores*, 20(2), 267-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.6>.
- CÉSAIRE, Aimé  
2006 *Discursos sobre el colonialismo* (Vol. 39). Ediciones Akal.
- DE MATURANA, Silvia  
2010 *Maestros en el Territorio*. Editorial Universidad de La Serena.

- FEUERSTEIN, Reuven; LEWIN-BENHAM, Ann  
2012 *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice, K-6*. Teachers-College Press.
- GUERRERO, Isabel, & CLAVERO, Ana  
2004 Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. *Boletín Económico de ICE*, (2795). <https://bit.ly/31Y5a9R>
- GUZMÁN, Alba, CONTRERAS, Diana & MENDOZA, Edgar  
2019 Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11(2), 21-40. <https://bit.ly/3m4d88b>
- HABERMAS, Jürgen  
1987 *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. <https://bit.ly/3D0mR8I>
- HARVEY, Lee, & GREEN, Diana  
1993 *Defining Quality Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 1, 73-83. University of Bath. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- HORKHEIMER, Max  
2002 *Crítica de la razón instrumental*. Trotta.
- KREIMER, Roxana  
2000 Historia del mérito. *Selección*.
- LÓPEZ, Claudio, CEDILLO, Cristina, & Cabrera, Freddy  
2018 Reflexiones sobre la calidad en educación superior. En K. Margado (Ed.). *Puentes-entre Psicología, Educación y Cultura* (pp. 91-92). <https://bit.ly/3ymQ0GY>
- LOZANO, Rodrigo, MERRILL, Michell, SAMMALISTO, Kaisu, CEULEMANS, Kim & LOZANO, Francisco  
2017 Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- McCLELLAND, David  
1973 McClelland. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- MINEDUC  
2019 *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*.
- MORENO, Carmen  
2012 La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 251-267. <https://bit.ly/3DYgQpU>
- NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, BANCO MUNDIAL, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAD MUJERES, PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, & ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS REFUGIADOS  
2015 *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción*. [shorturl.at/bgtv9](http://shorturl.at/bgtv9)
- OSEDA, Dulio, MENDIVEL, Ruth & ANGOMA Miriam  
2020 Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 235-259. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.08>



PÉREZ, Ángel

2009 ¿Competencias o pensamiento práctico? En G. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 55-103). Ediciones Morata.

PÉREZ, John, NIETO, Johan & SANTAMARÍA, Juan

2019 La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>

RYCHEN, Dominique S. & SALGANIK, Laura

2000 A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations-Definition and selection of key competencies. *INES General Assembly*, 8.

SACRISTÁN, Gimeno

2009 Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación en G. Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 8-54). Ediciones Morata.

TIZA, Mileidy

2016 La formación de la competencia literaria: un reto para la educación de estos tiempos. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 4(2), 112-122. <https://bit.ly/3DOoNhq>

TOBÓN, Sergio

2015 *Formación integral y competencias* (Vol. 227). Editorial Macro.

TORRES, Ana

2021 Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y evaluar las fuentes que la media de la OCDE. *El País*. [shorturl.at/npM12](https://shorturl.at/npM12)

ŽIŽEK, Slavoj

2019 *Contra la tentación populista: & La melancolía y el acto*. Ediciones Godot.

Fecha de recepción del documento: 5 de julio de 2021

Fecha de revisión del documento: 15 de agosto de 2021

Fecha de aprobación del documento: 14 de noviembre de 2021

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2022