

# Educación de calidad y competencias para la vida

María Guadalupe Moreno Bayardo\*

**E**l título de este trabajo puede resultar conocido para el lector, se trata de uno de los temas que fueron trabajados en la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO que tuvo lugar en Ginebra del 8 al 11 de septiembre de 2004. En forma posterior a dicho evento, la Secretaría de Educación de Coahuila organizó un foro de análisis, tanto de los documentos base para la reflexión en la conferencia mundial, como de las propuestas generadas por los participantes en ese magno encuentro. La autora de este artículo fue invitada como ponente al panel en el que se analizó el tema *Educación de calidad y competencias para la vida*, experiencia que constituyó no sólo una valiosa oportunidad para profundizar más ampliamente sobre la temática en cuestión, sino que fue motivo para una serie de reflexiones en torno a los conceptos en él involucrados y a las implicaciones que tiene la adopción de un enfoque educativo basado en competencias, mismos que son compartidos ahora por este medio.

## Sobre educación de calidad

Un primer aspecto que llama la atención en la expresión *educación de calidad* es que en sí misma parece sugerir que la calidad es algo que sólo puede estar *presente o ausente* en los procesos educativos, o bien que es un atributo que se alcanza de repente, sin contemplar la posibilidad de que puedan presentarse diversos grados o niveles de calidad. Quizá en reacción con ese supuesto implícito, que no

corresponde claramente a la idea de gradualidad que caracteriza a todos los procesos evolutivos, en México es cada vez más frecuente que, en documentos sobre la educación nacional, se hable de *educación de buena calidad* cuando se quiere aludir a lo deseable en ese ámbito para todos los mexicanos.

En este trabajo se considera que la calidad de la educación puede ubicarse (metafóricamente) en un continuo cuyos extremos van desde la ausencia total de calidad, hasta el nivel óptimo. Uno y otro de esos extremos, en cuanto tales, no llegan a ser característicos de algún proceso educativo, pero sí lo son la mayoría de los puntos intermedios, de tal manera que es posible considerar como una educación de buena calidad aquella cuyos rasgos evolucionan favorablemente con tendencia hacia lo óptimo. Luego, buscar una (buena) calidad de la educación, supone la presencia de una dinámica en la que se evalúa de manera continua lo que se está favoreciendo o no, mediante los actuales sistemas de organización, políticas, propósitos, planes de estudio, programas y prácticas educativas, los logros educativos deseados; pero, además, supone la generación y seguimiento de acciones con posibilidad de reorientar o transformar aquellos aspectos que no están contribuyendo suficientemente a que los procesos educativos alcancen sus objetivos de manera óptima. La pregunta obligada es entonces: ¿cuáles rasgos definen el nivel de calidad de los procesos educativos?

En uno de los talleres de la reunión antes mencionada (taller 4A) se llegó a una espe-

\*Coordinadora del Doctorado en Educación en el Departamento de Educación de la UdeG.

cie de consenso en que “el criterio de calidad incluye: el acceso, las infraestructuras, el entorno, la proporción de alumnos respecto al número de docentes, los recursos disponibles para el docente, el tiempo otorgado para el aprendizaje, la adaptación del currículo a las necesidades actuales, las actitudes de los padres, etcétera”; factores a los que resulta necesario agregar: las políticas educativas, la formación de los docentes, las prioridades institucionales, las formas de interacción en el aula, los aprendizajes que logran los estudiantes, así como una gran cantidad de factores que juegan un papel fundamental en los procesos educativos y que de alguna manera dan cuenta de su nivel de calidad.

Al analizar el concepto de calidad de la educación, Farstad (2004: 5 y 6) señala que “la educación de (buena) calidad debe cumplir ciertas normas y criterios expresos y mensurables que, por lo general, guardan relación con el contenido, los procedimientos y los resultados”. Entonces, si la educación pretende ser para el alumno un recurso útil, “ha de tener en cuenta las necesidades e intereses del alumno y los principales agentes implicados, los recursos naturales de que se dispone, la estructura de producción, así como las tradiciones y prácticas culturales y políticas del lugar en cuestión”.

Es precisamente la demanda de que la educación dé respuesta a necesidades específicas



en grupos sociales, en culturas y contextos particulares, lo que lleva a concluir que “el contenido, el método pedagógico y las metas de aprendizaje de la educación de (buena) calidad, varían en función de factores geográficos y socioculturales y con el paso del tiempo”; en otras palabras, uno de los rasgos más importantes para analizar la calidad de la educación es precisamente su pertinencia, esto es, la forma en que responde a las necesidades de los individuos y de los grupos sociales a los que orienta su acción.

### El surgimiento del enfoque de la educación basado en competencias

Ahora bien, la gran sociedad del siglo XXI, aquella que comparte una idea globalizada de la producción, de la economía, de la generación de conocimiento; aquella que se comunica a través de las diversas redes, desde las tecnológicas hasta las sociales, ha generado también ciertas visiones comunes de lo que la educación habría de aportar de manera especial a los niños y jóvenes; así han surgido grandes metas mundiales como la educación orientada a la formación de valores, a cuidar el desarrollo sustentable, a propiciar el desarrollo de competencias, a formar para la convivencia, la tolerancia y la pluralidad, entre otros.

En el marco de esas visiones comunes de la educación que se van construyendo mundialmente, pero también desde las diversas evaluaciones institucionales, nacionales e internacionales de lo que los sistemas educativos logran (o no) que aprendan los estudiantes, surgió el enfoque de la educación basada en competencias. Algunos de los hechos que contribuyeron a dicho surgimiento fueron, por ejemplo:

- a) Encontrar de manera reiterada que resultaba equívoca la idea de que el sólo incremento de los grados de escolaridad

- permitiría mejorar automáticamente los niveles de bienestar de las personas. La crisis de desocupación de graduados de licenciatura contribuyó, entre otros elementos, a cuestionar esa falsa relación entre nivel de escolaridad y bienestar. Así, fue percibiéndose la necesidad de reorientar ciertos énfasis de la educación, para vincularla de mejor manera a los diversos desempeños de la persona en todos los ámbitos de su vida (Malpica, 1996: 125).
- b) Descubrir que los egresados de diversas carreras no cuentan con suficientes elementos de formación como para desempeñarse satisfactoriamente en la práctica profesional para la que fueron formados y tienen que aprenderla en el ejercicio mismo de su profesión.
  - c) Contar con resultados de evaluaciones nacionales e internacionales que cuestionan profundamente la calidad de los aprendizajes que los estudiantes logran alcanzar en términos de que los habiliten satisfactoriamente para desempeñarse en la vida cotidiana y todo lo que ésta implica.
- Ante hechos tan cuestionantes como los que acaban de mencionarse, se fue generando una preocupación por lograr que la educación implique cambios en lo que la gente sabe, pero también para que pueda hacer uso de lo que sabe; es decir, para que al aprender puedan darse cambios en el desempeño. Algunas expresiones concretas de esa preocupación se evidencian, por ejemplo:
- a) En evaluaciones como la de Pisa 2000, que pretendió justamente evaluar el desempeño de los jóvenes en ciertas áreas del conocimiento, incluyendo aprendizajes que se dan en la vida cotidiana, y recabar datos sobre el estudiante, su familia y los factores institucionales que pueden contribuir a explicar las diferencias en ese desempeño.
  - b) Para la educación básica y para la educación de adultos hay una clara tendencia a relacionar los contenidos y propósitos de la educación con lo que se han denominado las necesidades básicas de aprendizaje y las competencias básicas para la vida (Malpica, 1996: 25).
  - c) En educación superior, un alto porcentaje de instituciones se encuentra realizando un nuevo diseño curricular de las licenciaturas, tomando como base el desarrollo de competencias profesionales.

Puede afirmarse entonces que el enfoque de la educación basada en competencias surge como parte de una búsqueda que, en su fin último, pretende mejorar la calidad de la educación, por ello la vinculación a la que alude el tema de este trabajo: educación de (buena) calidad y competencias para la vida.

### El concepto de competencia

Como en el caso de una gran cantidad de términos que se utilizan tanto en el lenguaje común como en el especializado, el término competencia es usado asignándole múltiples significados. Sin pretender una definición única, en este apartado se precisan los rasgos que en su conjunto caracterizan el concepto de competencia que aquí se maneja.

Zabalza (2003: 71) señala que “al hablar de competencia se hace referencia a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros”. Este primer rasgo deja fuera un concepto sumamente limitado de competencia, en el que ésta es asociada sólo a desempeños de tipo técnico o a ejecuciones físicas fácilmente automatizables, como alguna vez se asumió al hablar de competencias laborales.

Si bien la competencia se muestra en desempeños concretos de un individuo, en rea-

idad éstos son a su vez expresión de todo aquello que subyace en la respuesta de los sujetos; esto es, los elementos cognitivos, motores y socioafectivos implícitos en lo que el sujeto hace o debe hacer. Este segundo rasgo es fundamental para dejar establecido que la competencia no se reduce a un mero saber hacer, así lo precisan definiciones en las que se señala que el concepto de competencia involucra habilidad, aptitud, capacidad y un desempeño experto.

El desempeño es la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad (un rol, un proyecto, una tarea); cuando se habla de desempeño, se pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto hace de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en las condiciones en que el desempeño sea relevante. El desempeño es un continuo en el que los individuos pueden ir desarrollándose en términos de autonomía, en el que no se privilegia el saber ni el saber hacer, sino donde se asume que la importancia relativa de éstos pudiera variar en función de lo que demanda la situación en la que se concreta el desempeño.

Así, un tercer rasgo importante del concepto de competencia tiene que ver con que, en los desempeños en los que se expresa, están involucrados tanto el saber como el saber hacer. Reconocer este rasgo deja de

lado también la falsa distinción entre aspectos teóricos y prácticos del aprender, que tradicionalmente pretendían ser promovidos y evaluados de manera artificialmente separada.

Algunas definiciones de competencia que de alguna manera involucran los rasgos antes referidos, son las siguientes:

- a) La capacidad de aplicar los conocimientos y las aptitudes, con lo cual se pone de relieve la facultad de hacer uso de lo aprendido en situaciones nuevas (Eurydice, 2002)
- b) Una articulación coherente de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes aplicada a situaciones de la vida cotidiana (Rychen y Tiana, 2004)
- c) La capacidad de utilizar los conocimientos y aptitudes de forma eficaz y original en el marco de situaciones interpersonales que comprenden las relaciones con otras personas en contextos sociales, así como en entornos profesionales o relativos a una materia en concreto. La competencia es producto tanto de las actitudes y los valores, como de las aptitudes y los conocimientos (NOU, 2003: 16).

Teniendo como marco el concepto genérico de competencia, han surgido delimitaciones según los ámbitos en los que ciertas competencias tendrían su ejercicio principal; así se habla, por ejemplo, de competencias profesionales o laborales, así como de competencias para la vida, concepto que constituye otro de los focos de interés en este trabajo y al que se hace referencia a continuación.

### Competencias para la vida

Cuando Farstad (2004: 7) elaboró un documento base como apoyo para el estudio del tema "Educación de calidad y competencias para la vida" en la 47ª Conferencia Internacional de Educación, precisó que "la expresi-



sión competencias para la vida puede entenderse como mínimo de dos modos distintos que se traslapan:

- Competencias que serán útiles a lo largo de la vida del alumno e incluso para el aprendizaje permanente o de ámbito vital amplio en el marco de un mundo que evoluciona con rapidez. Esta acepción pone de relieve la perdurabilidad y una especie de pertinencia universal de estas competencias.
- Competencias que preparan para la vida en un sentido amplio, con inclusión de la capacidad de supervivencia, la atención de las necesidades básicas y, en general, la facultad para desenvolverse en las distintas situaciones y contextos sociales en que se suele encontrar el individuo. Con arreglo a esta acepción se hace hincapié en las funciones o efectos de estas competencias”.

La expresión en sí admitiría la especificación de competencias para una buena vida, lo que a su vez traería como consecuencia la necesidad de precisar qué se entiende por buena vida. De alguna manera este reto es parcialmente salvable cuando el mismo Farstad (2004: 17) plantea la siguiente pregunta: “¿cómo puede la educación responder mejor a las necesidades y expectativas de los jóvenes, a fin de que ellos puedan desarrollar todos sus talentos, vivir mejor, salir de la pobreza, ingresar a la vida profesional y desempeñar un rol activo en los procesos de desarrollo?” Cada una de las metas implícitas en esta pregunta, articulada con las demás, constituiría una manera de entender lo que es buena vida.

Sin embargo, hay todo un debate mundial acerca de cómo definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida, de ello da cuenta, por ejemplo, la obra de Rychen y Hersh (2004). El debate inicia desde cómo

referirse a ellas (aptitudes básicas, competencias genéricas, competencias clave, competencias para la vida u otras formas), hasta cuáles considerar como meta de la educación con una visión que incorpora desde luego las políticas e intereses de los diversos países y grupos sociales, así como los fines e ideales que orientan la vida humana.

En un acercamiento a cuáles podrían ser las competencias para la vida, en uno de los talleres de la conferencia internacional a la que se ha venido haciendo alusión en este trabajo (taller 3B), se distinguió entre competencias de base (saber leer, escribir, contar) y competencias para la vida (la comunicación, la cooperación, la negociación, así como los medios de vida y las competencias profesionales).

Es posible detectar múltiples propuestas, pero también un cierto acuerdo entre estudiosos del tema, tales como Eurydice, 2002; Unión Europea, 2004; Banco Mundial, 2003; Rye y Torbjornsen, 2004, en el sentido de que las siguientes aptitudes y competencias son esenciales:

- a) El dominio de la lengua materna y las aptitudes de comunicación.
- b) El trabajo en equipo.
- c) La resolución de problemas.
- d) La aritmética elemental.
- e) Conocimientos básicos sobre ciencias naturales.
- f) La utilización de la tecnología de la información y la comunicación.
- g) La competencia de aprendizaje (aprender a aprender).

Independientemente de los criterios con que las competencias sean seleccionadas, parece haber cada vez mayor consenso en que el verdadero sentido de la educación es propiciar y apoyar el desarrollo de competencias para la vida en una opción por el derecho de todos los hombres a una vida

significativa. El significado de la vida, como lo proponen Canto-Sperber y Dupuy (2004: 138) “depende de la capacidad de los individuos para lograr los fines que valoran y para dar forma a sus deseos, deliberaciones, decisiones y acciones, hasta convertirlos en un patrón más o menos coherente dirigido a estos logros”. En ese marco, consideran que las competencias deseables resultado de la educación son: competencias para enfrentarse a la complejidad, así como competencias perceptivas, normativas, cooperativas y narrativas.

Si se asume como propio el interés mundial por el desarrollo de competencias para la vida, surge de inmediato la pregunta: ¿qué implicaciones pedagógicas tiene la opción por un enfoque educativo basado en competencias?, aspecto que se trata en el siguiente apartado.

### Implicaciones pedagógicas

Cambiar el discurso con que se hace referencia a la educación y a sus fines principales es relativamente fácil; pero transformar los sistemas, las acciones, las formas de interacción y los ambientes educativos en congruencia con un replanteamiento de lo que tendrían que ser las prioridades educativas, constituye un reto mayúsculo, así ocurre



desde luego cuando se opta por un enfoque de la educación basado en competencias.

En primer lugar habrá que tener en cuenta que las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en las escuelas. Se extienden más allá del contexto de la escuela y comprenden la idea de preparación para la vida. No sólo son resultados de aprendizaje ni habilidades necesarias para el trabajo, son conocimientos y habilidades socioculturales en una relación curricular.

Las ideas contenidas en el planteamiento del párrafo anterior, por sí solas implican transformaciones:

- a) En la dimensión y características de los propósitos curriculares, sea cual sea el nivel educativo del que se trate.
- b) En la construcción de planes de estudio y programas, de tal manera que el énfasis principal sea la identificación de los desempeños esperados por los estudiantes, considerados como expresión del desarrollo de competencias.
- c) En la selección de experiencias de aprendizaje a proponer por los profesores, las cuales habrán de involucrar necesariamente situaciones relevantes (potencialmente significativas) para el individuo, puesto que la identificación de los desempeños esperados se hace precisamente a partir de este tipo de situaciones.
- d) En el tipo de materiales y métodos con los cuales se manejan los contenidos. Habría que transitar de aquellos que propician un manejo abstracto de los contenidos, prácticamente sin referencia a las condiciones en que operan en la realidad, a otros en los cuales no sólo se haga referencia a ellas, sino que sean el punto de partida.
- e) En el tipo de estrategias con las que se pretende propiciar el aprendizaje. Habrá

que reconocer al individuo como capaz de organizar y dirigir su aprendizaje, por lo tanto, privilegiar estrategias donde los estudiantes jueguen un papel activo, tanto para enfrentar las situaciones que se les planteen, como para integrar conceptos y conclusiones, o para proponer alternativas.

- f) En las formas de evaluación. Resultaría incongruente adoptar el enfoque de la educación basada en competencias y seguir utilizando los métodos e instrumentos de evaluación privilegiados en el enfoque tradicional de enseñanza. Evaluar el desarrollo de competencias supone mayor complejidad, pero la experiencia muestra que si las competencias no son evaluadas, ellas no serán enseñadas correctamente.
- g) En el clima de aprendizaje, no sólo escolar sino de todos los núcleos sociales en los que el individuo se desempeña. La adquisición y conservación de competencias implica el aprendizaje durante toda la vida, no sólo es cuestión de esfuerzos personales, sino en gran medida depende de la existencia de un ambiente material, institucional y simbólico favorable. Supone retomar con toda su intensidad la conciencia de la función educadora de la sociedad en su conjunto
- h) En la formación de los profesores. Un abordaje desde las competencias para la vida requiere docentes y educadores muy competentes, beneficiarios de una formación adecuada, tanto inicial como en servicio.

### Un imaginario de esperanza

Si se parte de retomar la pregunta planteada por Farstad (2004: 7): “¿cómo puede la educación responder mejor a las necesidades y expectativas de los jóvenes, a fin de que ellos puedan desarrollar todos sus talentos, vivir mejor, salir de la pobreza, ingresar a la

vida profesional y desempeñar un rol activo en los procesos de desarrollo?”; en principio se caerá en cuenta de que lograr un propósito de tales dimensiones no depende únicamente de los sistemas educativos como tales, tiene que ver con la sociedad toda en su expectativa de nación, de bienestar, de calidad de vida, con su organización política y económica, así como con la forma en que dicha sociedad concreta acciones congruentes con las prioridades por las que ha optado.

Mirado en toda su dimensión, el propósito de que la educación contribuya de manera efectiva a que todos los niños y jóvenes desarrollen competencias para la vida, es prácticamente del tamaño de una transformación estructural de toda la sociedad en la que los sistemas educativos habrían de trabajar en su aportación a ese propósito insertos en un ambiente familiar, laboral, institucional, político, social, etcétera, que se caractericen por favorecer consciente, decidida y congruentemente el desarrollo de las competencias a las que hace alusión la pregunta del párrafo anterior.

Aquí es donde los educadores habremos de optar entre dos posiciones básicas: por una parte la que denominaremos pesimista o derrotista, en la que se argumentaría que es imposible lograr un propósito como el de desarrollar competencias para la vida, puesto que es prácticamente inconcebible, en sociedades tan deterioradas como las del siglo XXI, llegar a contar con el apoyo total de las familias, las instituciones, los diseñadores de planes y programas, las autoridades, los grupos sociales, etcétera; luego no habrá más que resignarse a la situación actual y seguir las mismas rutinas con las deficiencias que caracterizan a los sistemas educativos actuales.

Por otra parte, la postura de la utopía y de la esperanza, en la que se apueste a que una golondrina sí puede llegar a hacer verano; a que gota a gota es posible conformar un

gran río; a que el que no siembra no cosecha y, desde certezas como éstas, que aparentemente son sólo buenos e ingenuos deseos, se generen al menos acciones micro (en el aula, en la relación profesor-alumno, en la familia, etcétera) orientadas a darle a la educación ese gran sentido que subyace en la propuesta de propiciar el desarrollo de competencias para la vida.

Asumir una u otra postura, en el caso de los educadores, es asunto de filosofía y de proyecto de vida, de sentido de la profesión, de prioridades personales, de mirada al futuro que se quiere construir, de compromiso con las generaciones de niños y jóvenes que tienen el derecho de arribar a una sociedad con mejores condiciones y calidad de vida. ¿Por qué no actuar, a pesar de todo, desde un imaginario de esperanza? De ese tamaño es el reto.

## Bibliografía

BANCO MUNDIAL, *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*, TechKnowLogia, Washington DC, 2003.

CANTO-SPERBER, Monique y Jean-Pierre DUPUY, “Competencias para una buena vida y una buena sociedad”, en Dominique Simone RYCHEN y Laura HERSH SALGANIK, *Definir y seleccionar las competencias*

*fundamentales para la vida*, FCE, México, 2004.

EURYDICE, Key, *Competencias. A developing concept in general compulsory education*. Bruselas, en Key EURYDICE, [http://www.vsy.fi/eaee/policy/70Q653\\_eurydice\\_EN.pdf](http://www.vsy.fi/eaee/policy/70Q653_eurydice_EN.pdf), 2002

FARSTAD, Halfdan, *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*, Documento de ayuda al debate, 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, Suiza. Consultado en el sitio de la CIE <http://www.ibe.unesco.org>, 2004.

MALPICA, Carmen, “El punto de vista pedagógico”, en Antonio ARGÜELLES (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, SEP/CNCL/CONALEP, México, 1996.

NOU, *I forste rekke*, *Green Paper*, Ministerio de Educación e Investigación, Oslo, en <http://odin.dep.no/udf/norsk/publ/veiledninger/045071-120012/dok-bn.html>, 2003

RYCHEN, Dominique Simone y Laura HERSH SALGANIK, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, FCE, México, 2004.

— y Alejandro TIANA, *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*, UNESCO, París, 2004.

RYE, Ellen y Arild TORBJORNSEN, *Competence-based curricula. The Norwegian example*, en <http://www.cidree.org>, 2004.

UNIÓN EUROPEA, *Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, en [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress\\_towards\\_common\\_objectives\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/progress_towards_common_objectives_en.pdf), 2004.

ZABALZA, Miguel Á., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, México, 2003.

