

LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, OCDE, Y LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE MÉXICO

THE COOPERATION ORGANIZATION AND ECONOMIC DEVELOPMENT OCDE
AND THE DEFINITION OF COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION: THE MEXICAN CASE

ALMA ROSA HERNÁNDEZ M.*
ahernan@ci.ulsal.mx
KARINA RODRÍGUEZ CORTÉS**
ad012037@ulsal.mx
Universidad La Salle.
Distrito Federal, México.

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2007
Fecha de revisión: 25 de agosto de 2008
Fecha de aceptación: 2 de septiembre de 2008



Resumen

El artículo tiene como objetivo: analizar las recomendaciones que en política de educación superior la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha definido para México y su impacto en el tema de competencias en educación superior. Con fines de exposición del contenido, en un primer apartado ubicamos los antecedentes en la definición de política en educación superior en México; en un segundo, presentamos los debates generados en torno a la definición de competencias por parte de la OCDE, en particular el Proyecto Deseco; y en un tercer apartado, la integración del Proyecto Tuning-América Latina. Para concluir el trabajo, presentamos un conjunto de reflexiones.

Palabras clave: política, competencias, proyectos Tuning Europa y América Latina.

Abstract

The article has as objective: to analyze the Cooperation Organization and Economic Development (OCDE, in Spanish) recommendations defined for Mexico and their impact in the context of higher education competences regarding higher education policies. Aiming to expose the content, in a first section we locate the background on the definition of policy in higher education in Mexico; and on a second one, we present the debates generated around the definition of competences by the OCDE, particularly the Deseco Project, and on a third section, the integration of the Tuning-Latin America Project. To conclude, we present a group of reflections on the topic.

Key words: *policy, competences, Tuning Europe and Latin America projects.*



1. Recomendaciones de la OCDE para la definición de políticas en educación superior



urante la década de los noventa en México, a petición expresa del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un análisis de la situación que guardaba la educación superior en el país. En marzo de 1996 fueron presentadas a un grupo de funcionarios sus conclusiones sobre *Políticas de la Educación Superior en México*, entre éstas se encontró “gran coincidencia” con lo contenido en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. El análisis presentado por el Comité de educación de la OCDE reconoció que en el país se habían iniciado esfuerzos relativos a la evaluación de la *calidad educativa* recibida por los estudiantes y la impartida por las instituciones.

En el sexto apartado del Informe de la OCDE se perfilan las sugerencias y las líneas de acción a seguir en cuanto a cobertura, equidad, pertinencia, calidad, desarrollo del personal académico, diferenciación y flexibilidad, y organización y coordinación. Con el propósito de ubicar las recomendaciones relacionadas con el tema acotado, sólo destacamos las relacionadas con equidad, pertinencia, diferenciación y flexibilidad, y calidad. En cuanto a la primera, el objetivo consistía en no beneficiar a un número restringido de estudiantes, ni propiciar que muchos estudiantes abandonaran los estudios. Para ello se sugería regir el nivel bajo los siguientes principios:

- Admitir en la educación media a todos los candidatos que tuvieran la capacidad de recibirla; garantizar que todos los candidatos de un mismo nivel tuvieran las mismas oportunidades de acceso a las formaciones deseadas.
- Implantar para todos los candidatos a ingresar a la educación superior un procedimiento de admisión selectiva, basado en un examen y en los resultados obtenidos en el bachillerato.
- Controlar el flujo de ingreso en las diversas ramas en

función de la calidad de los candidatos y de la apreciación de las salidas profesionales e incitar a las instituciones a agruparse para organizar la admisión.

- Desarrollar los servicios de tutoría y de apoyo a la orientación de los escolares y estudiantes universitarios de los niveles medio superior y superior.
- Ampliar en forma considerable el sistema de becas de estudios: el principio debería ser que un joven reconocido como apto para ingresar a la educación media superior o superior no se viera impedido de hacerlo por dificultades financieras.
- Generar estadísticas sobre el origen social de los estudiantes.

En el caso de la segunda, *pertinencia*, el análisis económico realizado destacó que:

Una economía largamente protegida por los altos aranceles inhibió el desarrollo tecnológico y la capacitación de técnicos. Bajo estas condiciones se instauró una inercia que conduce al grueso de la población que egresa de la educación básica a encaminarse, con independencia de su aptitud académica, a la educación superior, dentro de ella a la vertiente universitaria. Como resultado, el número de estudiantes que terminan sus estudios es bajo (entre 50 por ciento y 60 por ciento de los esquemas que ingresan) y la demanda por programas de licenciaturas se sigue concentrando en las carreras tradicionales (OCDE, 1997).

La pertinencia apuntaba hacia las formaciones, proponía mejorarlas profundizando los vínculos con la economía y, más generalmente, con la sociedad, tanto en el nivel de la educación media superior como de la educación superior. Al respecto las sugerencias fueron:

Hacer participar a los representantes de los actores económicos y sociales en las diversas instancias de las instituciones.

- Definir los programas de estudio en común con los de técnico profesional, en el marco de comités nacionales permanentes (uno por cada sector profesional) compuestos por representantes de los actores económicos y profesores.
- Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas: estudios, investigaciones, formación continua del personal. Eliminar: los institutos tecnológicos y las dificultades de orden reglamentario a este respecto. Incitar a las instituciones a involucrarse en el desarrollo económico local y a formar creadores de empresas.
- Establecer períodos de trabajo en empresas para los estudiantes en el marco de los programas de estudios, con un estímulo financiero que se otorgue a quienes realicen esas prácticas.
- Redefinir el servicio social de los estudiantes para que se ejerza a favor de los medios desfavorecidos, formar a quienes los dirijan, determinar en el ámbito local los

proyectos con los núcleos de población que podrían beneficiarse de ellos, mediante un trabajo conjunto entre las instituciones de formación y las administraciones estatales.

La finalidad era el apoyo a los programas de docencia e investigación que se vincularan con las actividades sociales y productivas de relevancia nacional, regional y local. Para la OCDE, la vinculación desempeña un papel decisivo en las definiciones estratégicas, así como para el enriquecimiento de los cambios curriculares, la investigación y el desarrollo tecnológico.

En lo correspondiente a la tercera, *diferenciación y flexibilidad*, se destacaba a que a partir de las necesidades de la sociedad y, en particular, de las salidas profesionales, se proponía una ampliación de las formaciones, una diversificación de los niveles de salida y una movilidad de los estudiantes en el espacio y en el tiempo, lo cual debería conducir a hacer las trayectorias más flexibles y a desarrollar los niveles de diploma intermedios, en el marco de ramas progresivas, accesibles en cuanto a formación inicial así como a formación continua. Las sugerencias eran:

- Formular estudios de licenciatura más flexibles: especialización progresiva; conocimientos comunes (en informática, economía e idiomas), ya sea bajo la forma de un tronco común, o con una adaptación más específica a cada rama; distribución modular en créditos.
- Preparar, en particular, una reforma de las escuelas normales que las acerque a las universidades y permita una movilidad de los estudiantes entre unas y otras.
- Desarrollar considerablemente el nivel técnico superior, intermedio entre bachillerato y licenciatura, ya sea en el marco de las formaciones existentes, sobre todo en el sector tecnológico, o en instituciones tales como las universidades tecnológicas.
- Facilitar la progresión de un nivel de calificación a otro. Instituir ramas con diversos niveles: trabajador calificado (capacitación), técnico profesional, técnico superior especializado, profesional, posgrado.
- Prever el acceso a estas ramas en el marco de una formación recurrente. Más generalmente, desarrollar la formación continua y alentar la participación de las instituciones y el personal de la educación media superior y superior en esta formación.

Y por último, en lo relacionado con calidad, la OCDE partía de la existencia de un desarrollo cuantitativo, por lo cual la preocupación estaba en la calidad. El primer paso consistía en ponerse en condiciones de garantizarla, y en primer lugar la de los diplomas otorgados, mediante *evaluaciones indiscutibles*. Las recomendaciones eran:

- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y sus competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ella; respaldar permanentemente los esfuerzos del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval).

- Mantener la política de evaluación de las instituciones de educación superior y hacer participar en ella a los representantes de los medios económicos.
- Establecer un sistema nacional de acreditación de las instituciones y sus programas.
- Mejorar la confiabilidad de las evaluaciones de los estudiantes a fines de semestre y al fin del ciclo, sobre todo mediante exámenes objetivos concebidos por un equipo de docentes, de manera que la evaluación no sea dejada a un solo profesor.
- Conocer, en el ámbito nacional y en cada institución, el destino de los estudiantes que se salen a medio camino o que egresan al final de los estudios, estudiar las causas de abandono.
- Renunciar, para el otorgamiento del título de licenciatura, fuera del servicio social, a cualquier exigencia complementaria tras la validación final que se haga al término de los estudios.

Con el aumento de los recursos financieros se pretendía elevar la calidad de la educación de las Instituciones de Educación Media Superior (IEMS) y de las Instituciones de Educación Superior (IES), haciendo hincapié en el perfeccionamiento de la calidad del profesorado, la unificación de los programas del bachillerato, la introducción de un sistema de exámenes y equivalencias compartidas en modalidades diversas, el apoyo del ingreso y el egreso a través de niveles, instituciones y modalidades educativas; el fomento de la transferencia de créditos en la educación superior, el destino de fondos a las actividades y programas que incrementaran la eficiencia terminal tanto en las IEMS como en las IES, el perfeccionamiento de los criterios, estándares y procedimientos para evaluar al personal académico y el desempeño de los estudiantes, y la promoción de la evaluación externa de las IES.

Como conclusión, la OCDE destacó que la principal herramienta de conducción de la educación superior eran la evaluación, acreditación de programas e instituciones, información, relaciones sobre acuerdos formales y explícitos entre el gobierno y las universidades, así como distribución de recursos financieros. Las implicaciones eran las siguientes: los diplomas más confiables obtenidos en menor tiempo, referidos a la formación de competencias y habilidades mínimas requeridas por las distintas empresas y/o instituciones que integran los mercados nacionales, y la incorporación en menor tiempo a la “fuerza productiva real”. También planteaba la creación de un sistema nacional de acreditación de los programas de estudio de las universidades que no cruzara por el reconocimiento oficial de una instancia estatal como la Secretaría de Educación Pública.

Las dos recomendaciones siguientes marcan el inicio del tema de competencias en educación superior en México: formular estudios de *licenciatura más flexibles*:



especialización progresiva; conocimientos comunes (en informática, economía e idiomas) bajo la forma de un tronco común, o con una adaptación más específica a cada rama; *distribución modular en créditos*; y elaborar *referencias nacionales para los conocimientos y sus competencias* de cada rama, y evaluar en referencia a ella, *respaldar permanentemente los esfuerzos del Ceneval*. Esto es, la principal herramienta de conducción de la educación superior es la medición y evaluación de los resultados de los procesos educativos con base en estándares precisos (léanse competencias), así como la acreditación de programas, instituciones e información sobre acuerdos formales y explícitos entre el gobierno y las universidades.

2. Deseco: definición de competencias para la vida

En esta línea de reconstrucción del tópico que nos ocupa, para el año 2000, la OCDE solicitó a un grupo de investigadores de distinta talla teórica el Proyecto “Definición y selección de competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales” (Deseco, por su nombre en inglés: “*Definition and Selection Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*”), cuyo objetivo principal era ofrecer un recurso para el proceso de definición, selección y medición de las competencias que un individuo necesita para llevar una vida exitosa y responsable y para que las sociedades enfrenten los retos del presente y del futuro. Algunas de las preguntas que sirvieron como guía a la investigación fueron:

¿Hasta qué punto se pueden identificar las competencias clave independientemente de edad, género, estatus, actividad profesional, etc.? ¿Son particularmente importantes ciertas competencias en las diferentes edades de la vida? Y en ese caso, ¿cuáles son? ¿Necesitamos las mismas competencias cuando somos jóvenes que cuando ingresamos al mercado de trabajo, cuando formamos una familia, cuando avanzamos en una carrera profesional o política o nos retiramos?

Las propuestas que presentan los investigadores convocados parten de referentes teóricos particulares. A pesar de que Franz E. Weinert, ex director emérito del Instituto de Investigaciones Psicológicas Max Planck en Munich, pone a debate la existencia de una “inflación” conceptual, debida a la carencia de una definición precisa que se acompaña de una sobrecarga considerable de significados. Muestra de ello, es la lista descriptiva con la que se han definido o interpretado teóricamente a las competencias: competencias cognitivas generales, competencias cognitivas especializadas, el modelo de competencia-desempeño, competencias clave, etc.

En lo que respecta a competencias cognitivas generales, concluyeron que son las habilidades y capacidades cognitivas que incluyen todos los recursos mentales de un individuo, empleados para dominar tareas demandantes en distintos terrenos de contenido para adquirir el conocimiento necesario para el procedimiento o la declaración, y para obtener una buena realización. Incluye modelos psicométricos de inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información, y el modelo de Jean Piaget de desarrollo cognitivo.

Las competencias cognitivas especializadas fueron caracterizadas como conjuntos de prerrequisitos cognitivos de los que debe disponer un individuo para funcionar adecuadamente en un área de contenido particular (jugar ajedrez, tocar piano, conducir un automóvil, etc.). Pueden ser definidos con bastante precisión (por ejemplo, la competencia de tocar piano) o con mucha amplitud y apertura (por ejemplo, las competencias de diagnóstico en el campo de la medicina).

En el modelo de competencia-desempeño, se reconoce el modelo de competencia lingüística al que Noam Chomsky ha incorporado componentes aislados de competencia-desempeño, entre éstos: a) Especificidad de terreno, b) un sistema nato de principios y reglas dispuestos en módulos, c) Un aprendizaje normado por reglas; y f) Un desempeño cuya calidad no sólo depende de principios universales, sino también de experiencias de aprendizaje y del contexto situacional actual del que aprende o del actor.

Al respecto no se pasaron por alto las modificaciones del modelo de competencia-desempeño, que parte de que la relación entre las competencias y el desempeño es moderada por otras variables como el estilo cognitivo, la capacidad de memoria, la familiaridad con la situación de la tarea y otras variables personales. Sembill en 1992 distinguió entre la competencia objetiva (desempeño y disposiciones de desempeño que se pueden medir con escalas y pruebas comunes) y la competencia subjetiva (la valoración subjetiva de habilidades relevantes para el desempeño y necesaria para dominar tareas y resolver problemas). La competencia subjetiva se puede dividir en: competencia heurística, competencia epistemológica y competencia actualizada.

En el Proyecto Deseco se destaca en cuanto a las competencias clave que se utilizan como términos similares a competencias esenciales, cualidades clave y habilidades esenciales, y que en el año 2000 adquirieron popularidad en las ciencias sociales y en la política educativa. En dicho año, se habían sugerido más de 650 diferentes competencias clave sólo en la literatura alemana y en cuanto a la capacidad ocupacional. La definición va desde constructor como creatividad, pensamiento lógico, habilidades para solucionar problemas, capacidad para obtener



logros y habilidades de concentración; hasta las habilidades para las lenguas extranjeras, las comunicativas y las competencias de los medios.

Autores como Gelman y Meck; Gelman y Greeno; y Greeno, Riley y Gelman proponen una diferenciación conceptual de las competencias por tres componentes: competencias conceptual, competencia de procedimiento, y competencia de desempeño; hacen referencia a los dos últimos componentes de la competencia como la “lógica de planeación”. Y por último, en lo relacionado con la competencia de acción, destacan que incluye todos los prerrequisitos cognitivos, de motivación, y sociales necesarios o existentes para lograr un aprendizaje y acción exitosos. Con frecuencia se incluyen en los modelos de competencia de acción los elementos siguientes: habilidad general para solucionar problemas, habilidades de pensamiento crítico, conocimiento de terreno general y de terreno específico, confianza en sí mismo realista y positiva, y competencias sociales.

Ante la diversidad de definiciones, Franz E. Weinert plantea la necesidad de decidir qué elementos, aspectos, y componentes son los adecuados para usar el concepto de manera teórica y práctica y cuáles pueden o deben ser ignorados; y presenta como definición de competencia: “las condiciones mentales necesarias para el logro cognitivo, social y vocacional”. Al respecto, realiza las precisiones siguientes para una definición amplia de competencias:

1. Incluir todas las habilidades intelectuales, el conocimiento de contenido específico, capacidades, estrategias, metacogniciones y rutinas que contribuyen a aprender, solucionar problemas y tener logros, de distintas maneras.
2. Presentar una descripción prototípica, típica y específica de las clases de necesidades de desempeño, criterios de desempeño e indicadores de competencias.
3. Restringir el concepto al aprendizaje, las habilidades, el conocimiento y las estrategias en terrenos específicos de los campos del conocimiento.
4. Es inadecuado el concepto de competencia de Chomsky, dado que éste se restringe al terreno lingüístico.
5. Considerar los contextos ecológico, social específico de la tarea en medio de los cuales ocurre el desempeño.
6. No cargar la definición de competencia con una clasificación en los terrenos de aprendizaje y de desempeño.
7. Ampliar la tarea específica o necesidad específica a competencias específicas funcionales (esto es, competencias de memoria, de solución de problemas y de aprendizaje).
8. Reducir el aprendizaje a: si el individuo posee el conocimiento, habilidades o estrategias adecuadas para organizar y reorganizar las competencias de maneras adaptables y flexibles; y si un individuo posee competencias que se pueden aplicar con éxito en un número máximo de tareas distintas.

9. Contar o construir escalas adecuadas para medir las competencias cognitivas relevantes y las actitudes de motivación relacionadas con ellas.

Con el mismo propósito de definir las competencias clave, Phillippe Perrenoud bajo un título provocador: “La clave de las competencias sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso”; parte de que la definición de las competencias no es ideológicamente neutral, defiende de “manera implícita o explícita, una visión de la humanidad como sociedad”, que implica cuestiones del concepto de humanidad y de sociedad. Bajo el referente teórico de Pierre Bourdieu, ubica algunas competencias necesarias para el desarrollo de la *autonomía* en sólo “*las sociedades desarrolladas*”, que están en estrecha relación con la defensa constante de los recursos, derechos, límites y necesidades. Éstas son:

- Poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias.
- Poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
- Poder cooperar, actuar en sinergia y participar en un liderazgo colectivo y compartido.
- Poder construir y operar organizaciones democráticas y sistema de acción colectiva.
- Poder manejar y resolver conflictos.
- Poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.
- Poder construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.

Como es sabido, el *Proyecto Deseco* tomó fuerza en los países que integran la comunidad Europea. A pesar de lo polémico del tema, se convirtió en la base del *Proyecto Tuning* que definió las competencias que deberán desarrollarse en los terrenos específicos de las profesiones de un número determinado de carreras universitarias en Europa, y en fechas recientes ha tenido una fuerte impacto y respuesta en varios países de América Latina, donde se presenta como Proyecto Tuning-América Latina.

3. Proyecto Tuning Europa y Alfa-Tuning-América Latina

Como se presentó en los apartados previos, el enfoque de formación en competencias constituye una tendencia que se articula en torno a la política educativa internacional. Los cuatro ejes de actuación tienen como propósitos lograr un acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología y en la organización social de la producción y el trabajo. Aunque surge desde los años setenta del siglo pasado, no es sino hasta los años noventa



cuando la noción de *competencia* comienza a ganar terreno de forma generalizada y progresivamente se gesta un consenso (no exento de polémicas) en torno a su pertinencia y aportes. Surge como agotamiento del modelo lineal ciencia-tecnología y como una respuesta a la modificación en los contenidos de los empleos del mercado laboral (CI-DEC, 1999:19).

En la Unión Europea el Proyecto Tuning¹ se articula en torno a una serie de objetivos de la “Declaración de Bolonia de 1999” para el sector de educación superior, donde se reconoce que los nuevos procesos formativos basados en competencias, constituyen en la actualidad un factor determinante para la empleabilidad u ocupabilidad. El Proyecto Tuning-Europa, a la fecha, aglutina a 25 países y aproximadamente 135 universidades, muestran gran avance en los siguientes aspectos: en la construcción de un sistema basado en competencias (genéricas y específicas); sistema general de reconocimiento y validación de títulos y diplomas; la generación de perfiles ocupacionales y la cartilla o pasaporte de competencias.

Ahora bien, por lo que respecta a la realidad mexicana, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior informó que a partir del 2005 inició su participación en el Proyecto Tuning-América Latina, el cual surge como una iniciativa de varias universidades en el marco de la *IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe* (UEALC) que tuvo lugar en octubre de 2004. Quedó conformado por 18 países de Latinoamérica: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.

En cada país participante se ha establecido un Centro Nacional Tuning, en nuestro país la representación y responsabilidad quedó bajo la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, está conformado por un Comité de Gestión, 18 Centros Nacionales Tuning y 12 grupos de trabajo los cuales representan a las profesiones que quedaron inscritas, cabe señalar que en su etapa inicial arrancó con 4 profesiones: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas, hacia principios de 1996 se incluyeron 8 profesiones más en cumplimiento de los acuerdos tomados (Figura 1).

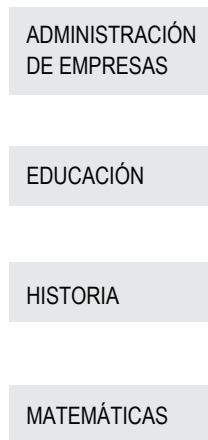
Entre los compromisos asumidos por los participantes y la ANUIES en dicho proyecto están las siguientes acciones: elaborar un documento que explique cómo pueden trasladarse tales competencias a los programas de estudio, un diagnóstico general de la educación superior en América Latina y un reporte de las redes temáticas que operan entre las universidades latinoamericanas y europeas (ANUIES, septiembre, 2005:13). Con ello, funcionarios de la SEP y de la ANUIES, así como los participantes pretenden ubicar la experiencia adquirida por Europa en la conformación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos y la convergencia de titulaciones o carreras. Inicialmente quedó conformado por 62 universidades de América Latina, sumándose 120, con lo que a la fecha son 182 las instituciones que están participando en el proyecto. En la figura 2 se puede observar su cobertura.

Fig. 2. Mapa de participantes en Tuning – América Latina



Fig. 1: Grupo de profesiones participantes en el Proyecto Tuning - América Latina.

PROFESIONES EN LA ETAPA INICIAL 1995



PROFESIONES INCORPORADAS 1996





Entre los objetivos del Proyecto Tuning-América Latina se encuentran: contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina; impulsar un nivel de convergencia de la educación superior en doce áreas temáticas, mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje; desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas, etc. Sin lugar a dudas, este hecho es una clara muestra de hacia dónde se están moviendo algunas propuestas o acciones, como elemento crucial para evitar, lo que Poztner llama descolocamientos.

4. Reflexiones finales

En correspondencia con los consensos de la OCDE, Europa y América Latina, en el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* (PSE) en México, el tema de *competencias* aparece explícitamente en dos de los seis objetivos sectoriales: objetivo 3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus *competencias para la vida* y favorecer la inserción en la sociedad del conocimiento; y objetivo 4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el *desarrollo de competencias* y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática intercultural.

En apariencia, el tópico de competencias sólo está contenido en dos objetivos. No obstante, una lectura puntual del Programa permite ubicar que es parte de las estrategias y líneas de acción de cinco de los seis objetivos. Por ejemplo, en el primer objetivo, referido a elevar la calidad de la educación, la primera estrategia correspondiente a la Educación Básica, consiste en realizar una reforma integral de la educación básica centrada en un *modelo educativo basado en competencias*, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI; y la segunda estrategia: revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que adquieran las *competencias* necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos. Como novena línea de acción de esta estrategia se anota: Fortalecer las *competencias profesionales* de los equipos técnicos estatales responsables de la formación continua.

En el caso de Educación Superior Media Superior como primera línea de acción del primer objetivo se ano-

ta: homologar elementos comunes a las diferentes modalidades y subsistemas, estableciendo un marco curricular común que garantice que los alumnos cuenten con las *competencias básicas* requeridas en este nivel que les permitan transitar de una modalidad a otra. La segunda estrategia de objetivo referido marca: Establecer *competencias para la vida y el trabajo* que todos los estudiantes del bachillerato deban desarrollar y sean la unidad común que defina los mínimos requeridos para obtener una certificación nacional de educación media. En correspondencia con lo anterior, la tercera estrategia perfila la instauración de mecanismos y lineamientos sistemáticos, con base en criterios claros, para la certificación de *competencias docentes* que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.

Posterior a una de las últimas evaluaciones de PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*) no podía quedar de lado una quinta estrategia que señala la pertinencia de instrumentar programas y actividades con el fin de desarrollar en los alumnos las *competencias de aplicación matemática* y habilidades para la toma de decisiones en temas económicos, financieros y fiscales. De la misma manera, en el quinto objetivo, que abarca educación media superior y superior sobresale la cuarta estrategia: Instrumentar programas de orientación vocacional, con un nuevo enfoque, de modo que sirva a los estudiantes para apoyar su elección profesional futura y el desarrollo de su proyecto de vida, con base en un reconocimiento de sus *competencias* e intereses, así como en las necesidades del desarrollo regional.

En correspondencia con lo anterior, la quinta estrategia destaca: transformar los programas de estudios de los cursos de los centros de capacitación para el trabajo, correspondientes a las áreas prioritarias del desarrollo nacional, conforme al *modelo de educación basada en competencias*. Como punto adicional, en el quinto objetivo se abre un apartado específico para *competencias laborales*, que marca como estrategia central: fortalecer la certificación de la fuerza de trabajo en coordinación con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

En el sexto objetivo, referido a la gestión escolar y a Educación Media Superior, la primera línea de acción de la segunda estrategia destaca: diseñar cursos de capacitación en *competencias gerenciales* dirigidos a los directivos de los planteles, cuyos contenidos versen sobre temas como negociación, liderazgo, trabajo en equipo, orientación a resultados y gestión de proyectos, entre otros. Y la tercera estrategia de Educación Superior señala: articular el sistema de educación superior con la educación básica y media superior y con otros sistemas relevantes. Lo que podemos analizar de la política educativa, es que desde inicios de la década de los noventa del siglo pasado, inició en el país una reforma curricular de educación básica con



base en competencias que no había sido reconocida como tal hasta el programa del actual sexenio.

Y dado que en Educación Superior los casos de universidades en México con diseños curriculares orientados hacia *competencias y flexibilidad curricular* no son la constante, lo que se propone desde el Programa Sectorial es la articulación del subsistema con el resto de los subsistemas (educación básica y media superior) que ya han orientado sus estructuras curriculares hacia diversos enfoques de competencias. Interesa destacar la diversidad de miradas instrumentales, conceptuales y/o teóricas del término competencia, porque en el PSE pueden advertirse diferentes denominaciones, entre éstas: competencias para la vida, competencias laborales, competencias profesionales, competencias docentes, competencias de aplicación matemática, competencias gerenciales, incluso, modelo de educación basado en competencias, etc.

A diferencia de Europa, América del Sur y Norte América, en México estamos entrando a un uso indistinto

del término y a una fase de revisión de la sobreinflación conceptual del concepto. O en el mejor de los casos, al reconocimiento de los consensos que se han generado para el caso de la Educación Superior, a partir de lo destacado por la OCDE y los Programas Alfa Tuning y Alfa Tuning-América Latina. Programas que han instrumentado los términos de *competencias genéricas* (integradas por las instrumentales, interpersonales y sistemáticas) y *competencias específicas*. Las primeras están definidas como la base común de la profesión o las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren respuestas complejas; y las segundas, como la base particular de ejercicio profesional, vinculadas a condiciones específicas de ejecución. ©

* Socióloga y maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación. Docente e investigadora de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad La Salle. Distrito Federal. México.

** Licenciada en Pedagogía y Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación. Docente e investigadora de la Dirección de Posgrado e Investigación de la Universidad La Salle. Distrito Federal. México.

Notas

¹ Se recomienda entrar a la siguiente dirección, ya que incluye información detallada del proyecto referido: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1999). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, noviembre, México.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2005). Ser y quehacer de la Educación Superior en México. *Confluencia*, Boletín informativo No. 141. Año 13, Septiembre, México.
- Banco Mundial. (1994). *La enseñanza superior*. Las lecciones derivadas de la enseñanza. Washington D.C, USA: Ed. BM
- Bracho, Teresa. (1992). *El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial*, Documento de trabajo 2, Centro de Investigación y Docencia Económica, México.
- Comisión Europea. (2006). *ALFA – Tuning América Latina*, Bélgica. Recuperado en septiembre de 2006, en: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. (2001). *Desafíos de la Educación*. Módulo 1. Bs. As., Argentina.
- Morín, Edgar (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ed. Ministerio de Educación Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*. México: Ed. Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México Educación Superior*. Francia: Ed. OCDE.
- Restrepo, G., B. (2000). Maestro investigador, escuela investigadora e investigación de aula. *Cuadernos Pedagógicos*. Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, No. 14.
- Rodríguez, Cortés Karina. (2008). PSE 2007–2012: Orientación hacia competencias, *Boletín de la Federación de Escuelas Particulares del D.F.*, Febrero-Marzo, pp. 24-28, México.
- Perrenoud, Phillippe. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, Phillippe. (Septiembre, 2000). Construyendo competencias, *Nova Escola*, Brasil, pp. 19 – 31.
- Perrenoud, Phillippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. España: Ed. Graó.
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, SEP, México.
- Simone, Rychen Dominique y Hersh, Salganik Laura (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Ed. FCE.
- Torres, Cárdenas et al. (2002). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá, Colombia: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía.