



Expresiones educativas hegemónicas a nivel mundial: el enfoque por competencias

Felipe Cárdenas-Támara

<https://orcid.org/0000-0002-3804-8961>
Universidad de La Sabana, Colombia
felipe.cardenas@unisabana.edu.co

Johanna Chocontá Bejarano

<https://orcid.org/0000-0001-5007-9595>
Universidad de La Sabana, Colombia
johanna.choconta1@unisabana.edu.co

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación de corte documental con sustento teórico-analítico referido a una revisión sobre el estado del arte del enfoque educativo basado en competencias (EBC). La perspectiva analítica sustentada en el análisis crítico del discurso se apoyó en la base bibliográfica Scopus y en la selección de un conjunto de artículos representativos anclados en diversos sistemas bibliométricos: Latindex, Scielo, Dialnet, Proquest y Jstor, cuyos autores, en los artículos seleccionados, expresan su posición sobre este enfoque. Como parte de los hallazgos, se identifican las principales posturas, ya sea a favor o en contra. La difusión masiva del enfoque a nivel mundial en el ámbito de los sistemas escolares y en la educación superior debe entenderse como anclada a discursos dominantes que están en relación con una política educativa sobredeterminada por la lógica económica y por lógicas educativas de orden conductistas/behavioristas. Al final del texto se brinda un breve esquema alternativo al EBC basado en lo que denominamos educación de los sentidos cognoscitivos.

Palabra clave (Fuente: tesauro de la UNESCO)

Análisis crítico; competencias; discurso interpretativo dominante; educación basada en competencias.

Recibido: 27/09/2024 | Enviado a pares: 16/10/2024 | Aceptado por pares: 23/03/2025 | Aprobado: 05/06/2025

DOI: [10.5294/edu.2024.27.3.1](https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.1)

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Cárdenas-Támara, F. C. y Chocontá, J. (2025). Expresiones educativas hegemónicas a nivel mundial: el enfoque por competencias. *Educación y Educadores*, 27(3), e2731. <https://doi.org/10.5294/edu.2024.27.3.1>

Hegemonic Worldwide Educational Expressions: The Competency-Based Approach

Abstract

This article presents the results of a documentary-style investigation grounded in a theoretical and analytical framework, focusing on a review of the state of the art in the competency-based education (CBE) approach. The analytical perspective, rooted in critical discourse analysis, drew from the Scopus bibliographic database and a selection of representative articles indexed in various bibliometric systems (Latindex, Scielo, Dialnet, ProQuest, and JSTOR) whose authors express their stance on this approach in the selected texts. Among the findings, the main positions, both in favor and against, are identified. The global spread of the CBE approach within school systems and higher education should be understood as tied to dominant discourses shaped by educational policies that are heavily influenced by economic logic and behaviorist-oriented educational paradigms. The article concludes with a brief alternative framework to CBE, which the authors refer to as the education of cognitive senses.

Keywords (Source: UNESCO Thesaurus)

Critical analysis; competencies; dominant interpretive discourse; competency-based education; CBE.

Expressões educacionais hegemônicas em nível global: a educação baseada em competências

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa documental de caráter teórico-analítico referente ao estado da arte da educação baseada em competências (EBC). As análises, apoiadas na perspectiva da análise crítica do discurso, fundamentaram-se em artigos selecionados da base Scopus e de outros índices bibliométricos representativos, como Latindex, SciELO, Dialnet, ProQuest e JSTOR. Os autores dos trabalhos analisados expressam posicionamentos diversos diante dessa abordagem. Os achados identificam as principais linhas de argumentação, tanto favoráveis quanto críticas. A difusão massiva da EBC nos sistemas escolares e de ensino superior é apresentada como resultado de discursos dominantes, articulados a políticas educacionais orientadas por lógicas econômicas e tendências pedagógicas de natureza conductista/behaviorista. Por fim, o texto apresenta um breve esquema alternativo à EBC, fundamentado no conceito de “educação dos sentidos cognoscitivos”.

Palavras-chave (Fonte: thesaurus da UNESCO)

Análise crítica; competências; discurso interpretativo dominante; educação baseada em competências; EBC.

El denominado enfoque educativo basado en competencias, también llamado enfoque basado en competencias, educación basada en competencias (EBC o *competency-based education* - CBE) o educación basada en resultados (EBR), ha contado con una difusión, apropiación discursiva e implementación práctica a nivel mundial que es dominante y cuya expresión bibliométrica es exponencial a partir de los años noventa del siglo XX. La gran mayoría de los artículos científicos que se encuentran disponibles en diversos motores de búsqueda se plantean a favor de la implementación de un enfoque que se alimenta principalmente de las corrientes conductistas en psicología. Este artículo pretende, con base en una revisión bibliométrica referida al enfoque y elementos del análisis crítico del discurso, problematizar los argumentos constituyentes del discurso sobre las competencias y su marcada realidad dominante en los sistemas educativos a nivel mundial. El análisis bibliométrico, apoyado principalmente en el motor búsqueda de la base bibliográfica Scopus, permite identificar los orígenes, la evolución del concepto y los países que más producción bibliográfica han desarrollado en lo relativo a la apropiación del enfoque en prácticamente todas las áreas del conocimiento educativo, principalmente en las de la salud y, concretamente, en medicina (Morcke *et al.*, 2013).

Como expresión del trabajo analítico, se presentan las principales posiciones, definiendo los campos conceptuales que se han planteado, ya sea a favor o en contra del EBC. No existe en la literatura mundial un trabajo de síntesis como el que se desarrolla en este artículo, ya que trabajos consultados se enfocan exclusivamente en la difusión del enfoque en países anglosajones (Morcke *et al.*, 2013) o en la expresión del enfoque en el campo iberoamericano (Gimeno, 2009); por lo tanto, se hace valioso comprender la lógica educativa que estructura el EBC. El foco teórico-metodológico de la revisión documental es de carácter crítico y se sustenta en la noción teórica propuesta por Alain Touraine (2009) de discurso interpretativo dominante (DID). Es decir,

comprendemos la difusión masiva del EBC como la expresión de un discurso interpretativo dominante que se ha anclado profundamente en el campo de la educación y que hoy se constituye en discurso pedagógico, cuyos orígenes behavioristas han contado con mayor producción conceptual y teórica en las facultades de medicina que en las facultades de educación. De tal modo, estas han asumido en sus procesos de enseñanza y aprendizaje el enfoque clínico impulsado por la vertiente instruccional que se tomó las facultades de medicina a nivel mundial, en un proceso cuyos orígenes devienen de la estandarización propuesta por el Informe Flexner (1910) sobre educación médica. Como se sabe, este impuso primeramente la estandarización de la práctica médica en Estados Unidos y Canadá y posteriormente en todo el mundo, en un proceso celebrado como genial y moderno por los propios médicos (Spinellicci, 2022). La implementación del Informe Flexner, cuya relación es directa con el enfoque educativo basado en competencias, acabó con otras formas de comprender la salud y la enfermedad, que no se ajustan a los criterios organicistas y materialistas con los cuales opera el sistema médico dominante (Martínez-Hernández, 2018). Las consecuencias de la implementación del modelo en mención privó a los médicos y personal de salud del acceso a sistemas de conocimiento milenarios que vinculan salud y enfermedad. Ello empobreció a la sociedad globalizada y le negó al ser humano el acceso vivencial y experimental de enfoques holísticos que consideran e involucran al ser humano en su totalidad físico, emocional y espiritual. La educación y la pedagogía, en su proyección clínica, de manera inconsciente, ingenua e ignorante, olvidaron su alma noética y se centraron en una educación que podemos definir como quirúrgica, marcada por prácticas sociales cuyo horizonte explica, en parte, la anomia social que vive el ser humano en la modernidad.

Desde una perspectiva antropológica, los hallazgos de nuestro estudio corroboran el principio antropológico, generalmente desconocido por los

especialistas en educación y pedagogía, de que la educación desborda los criterios que la reducen a un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo núcleo se entiende como vinculado exclusivamente a la sola transmisión y adquisición de conocimientos, lo que excluye, tal como advierte Tim Ingold (2018, p. IX), la dinámica de vivir y experimentar las cosas.

Breve semblanza problemática del EBC

El origen del enfoque se ubica en los Estados Unidos de América. El EBC es un enfoque de aprendizaje que se centra en la demostración de habilidades y conocimientos por parte del estudiante e implica todo un desarrollo institucional orientado a formar al profesorado en el manejo del enfoque. Los programas de EBC miden el progreso de los estudiantes a través de evaluaciones y el dominio de competencias específicas, lo que supuestamente les permite avanzar a su propio ritmo y recibir crédito por lo que han aprendido. Quienes promueven el EBC afirman que está diseñado para proporcionar experiencias de aprendizaje personalizadas y flexibles y que se puede aplicar tanto en el aula tradicional presencial como en entornos de aprendizaje en línea.

El primer artículo sobre educación basada en competencias lo publicó a fines de la década de 1960 Malcolm Knowles, considerado como el padre de la educación de adultos. El libro de Knowles *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy* (1970), que puede ser considerado como el primer texto sobre EBC, ayudó a popularizar el concepto de educación centrada en la demostración de habilidades y conocimientos específicos, en contraposición a enfoques más filosóficos o humanistas y que fueron constitutivos de nociones ligadas a la pedagogía activa, experiencial y centrada en la persona (María Montessori, John Dewey, Jean Piaget, Escuela Nueva).

El EBC, cuya estructuración y divulgación pedagógica se constata de manera relevante a partir de la primera década del año 2000, se define y promueve en diversas fuentes institucionales que buscan

su incorporación en los sistemas educativos a nivel mundial o regional:

- La Comisión Europea, con su marco de competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006).
- La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), con su enfoque en competencias transversales para el desarrollo de la sociedad del conocimiento (2016).
- El Consejo de Europa, con su Marco Europeo de Referencia para las lenguas y su enfoque en la enseñanza de competencias comunicativas.

El auge del EBC a partir de los años 1990 y 2000 está directamente relacionado con el aumento y consolidación del paradigma sobre aprendizaje en el contexto de la educación para el trabajo, en primer lugar, en los Estados Unidos. Posteriormente, la noción de sociedad del aprendizaje sería difundida y apropiada en los países de la Unión Europea, en correspondencia con un desplazamiento conceptual cuyo énfasis hace que desaparezcan casi que por completo los discursos sobre educación, dada la prevalencia de los discursos sobre aprendizaje (Masschelein, 2001, p. 12). En la educación, el llamado paradigma del aprendizaje coloniza todas las esferas de la formación e ignora incluso sentidos clásicos como el de formación o *Bildung*, de origen alemán, concepto hoy desaparecido en el lenguaje educativo de las competencias. Todo pasa a ser comprendido como lenguaje de aprendizaje, por encima de consideraciones sobre los bienes comunes que proyectaba la educación en el marco de roles sociales heredados y apropiados por el trabajador, principalmente adultos en sus contextos culturales.

Los primeros desarrollos conceptuales del enfoque están en la educación para el trabajo, en la que se propugnaba por la adaptación de los adultos, quienes tenían que acomodarse a nuevos tra-

bajos, dada la demanda por parte de la industria y la sociedad en los cambios tecnológicos que se dieron desde el auge del capitalismo industrial a lo largo del siglo XX. Es decir, en sus orígenes el enfoque nace en función de la educación para el trabajo de adultos que tienen que reentrenarse para acceder a nuevos puestos de trabajo en el marco de la economía de postguerra estadounidense, en los años cincuenta y sesenta del siglo XX.

La idea de “educación permanente”, de los años setenta del siglo XX, abonará el terreno para el advenimiento de la “sociedad del aprendizaje”, cuyo fin no tendrá nada que ver con el cultivo de la persona, con la proyección noética del ser humano o con la insaciable sed de conocimiento que marcó el Renacimiento y la Ilustración, sino que remite a la continuación de una formación profesional para el trabajo por parte del adulto, en su necesaria readaptación constante a las demandas que le exigen los nuevos patrones económicos, que definen y configuran la globalización mundial centrada en la denominada sociedad del aprendizaje. Las llamadas competencias marcarán a lo largo de los últimos 20 años los diseños y propuestas de aprendizaje, incluso de la educación para la primera infancia, en numerosos países del mundo.

Se puede aseverar que todo el modelo educativo basado en competencias, incluso en las evaluaciones promovidas vía los formatos tipo PISA (Programme for International Student Assessment o Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) están remitiendo únicamente a los rendimientos académicos empíricamente demostrables. Las habilidades educativas que pasan desapercibidas quedan sencillamente fuera del informe. Pero entonces, en vez de medir lo que valoramos, “solo medimos lo que podemos medir fácilmente y, por lo tanto, terminamos valorando lo que podemos medir”¹. Y agrega Hoest “criterios de salud educativa

tan evidentes como la valoración de argumentos, la coherencia del razonamiento, la solidaridad o incluso la escritura no son tenidos en cuenta” (2016, p. 93).

El EBC, si se mirara de acuerdo con el enfoque propuesto por Tim Ingold, ignora la íntima relación entre ciencia, arte y antropología y desarticula la estrecha relación entre los aportes articuladores de este antropólogo y los planteamientos de John Dewey respecto de las teorías de la educación y la necesaria indagación etnográfica, entendida esta como campo de experimentación de la educación creativa, donde el proceso educativo es mucho más que enseñar y aprender, ya que, en suma, tanto la educación como la antropología son formas de vida que van más allá de un marco instruccional (Ingold, 2018). El núcleo del discurso de competencias en educación, como discurso interpretativo dominante (DID) está conectado con el poder y la racionalidad económica de la evolución del neoliberalismo (Laval y Dardo, 2010). Así, las relaciones del mencionado enfoque educativo dependen estrechamente de la relación del poder con el Estado y otros sectores de la sociedad, en concreto, el mundo de la empresa y la industria. Debe tenerse en cuenta que “actualmente el Estado se transformó en un poder *activo*, a quien le corresponde dirigir no sólo la actividad económica, sino también un número creciente de aspectos de la vida social” (Touraine, 1987, p. 56). Si la educación, en el anclaje dominante del EBC, se entiende estrictamente como se desprende del corpus discursivo de las competencias –es decir, como proceso de profesionalización ligado al mundo de la empresa y la productividad–, pudiera pensarse que el EBC contribuye de manera activa a la construcción de dicho logro, en el contexto de la transformación acelerada de procesos de aprendizaje que impactan desde la escuela hasta las universidades “humanistas”, como también a las comunidades científicas, en lo que se ha denominado como la industria académica (Hoevel, 2021). Este sector ha evolucionado en las últimas dos décadas y hoy parece estar más interesado en rendir cuentas respecto de un modelo de

¹ “We are just measuring what we (can) easily measure and thus end up valuing what we (can) measure” (Biesta, 2009, p. 35, en Hoest, 2016, p. 93; traducción propia).

calidad planificado y centralizado, según la lógica que imponen las burocracias administrativas en esquemas organizacionales jerarquizados.

El nuevo espíritu de control que justifica el EBC puede pensarse en relación con una suerte de colonialismo de los sistemas escolares y universitarios a partir rígidos esquemas de planificación y regulación, justificados mediante el neolenguaje de las competencias. Este concepto, el de competencias, es un poderoso símbolo del entramado mental que define a la institucionalidad educativa contemporánea. El escenario educativo dominado por las competencias da cuenta de una suerte de transmutación y desplazamiento de la educación basada en los criterios de las artes liberales (*liberal arts*) hacia una educación centralizada y bajo el control de órganos burocráticos y estatales que fijan los criterios de la educación de calidad. Debe recordarse que el referente histórico más cercano de este proceso, paradójicamente, son las economías planificadas del Bloque Soviético, antes de la caída del muro de Berlín en 1989.

El EBC se proyecta y difunde en todas partes (Europa, América, Japón, Australia, África) el mismo discurso pedagógico. Esto podría comprenderse como un llamado uniformador a acoger una particular visión de “política industrial” o “política tecnológica” de la educación, cuyas normas y regulaciones impone un sistema cerrado en el horizonte de lecturas tecnocráticas, estatales y globalizadas de la educación. En él los maestros devienen instructores –bastante sujetos a mecanismos de control institucionales– que copian, reproducen y difunden acríticamente de manera lineal ideas-estándar, aparentemente muy innovadoras, incluso experienciales, pero que no reflejan ni permiten leer y comprender de manera profunda las tradiciones, códigos y costumbres culturales de la diversidad cultural del planeta y de los nichos culturales donde están situados los educadores. Las necesidades y realidades de los llamados aprendizajes invisibles desaparecen y tampoco hay inserción y apropiación de los elementos y dimensiones propios de la tradición filosófica,

histórica y teórica de la educación; en ese sentido, desaparecen criterios de lectura contextual en el diseño de las asignaturas. El Estado nación moderno, en su versión neoliberal, quiere imponer la gramática de la competencia productiva e igualmente introducir agendas ideológicas que impongan y respondan a un orden institucional uniforme, estandarizado, alineado y homogenizado en el que todos finalmente aspiramos, como principal fundamento de nuestras vidas, al éxito económico, por encima de cualquier otro valor de orden estético, ético, religioso, artístico o cultural (Dardot y Laval, 2021).

Enfoque teórico-metodológico

Para adentrarnos en la lógica discursiva del EBC, el trabajo se situará en un contexto teórico de análisis discursivo crítico cuyas vertientes pueden enriquecerse con los planteamientos de Fairclough (1989; 1995) y los desarrollos de Alain Touraine (2009), junto con anclajes que afinan el campo perceptivo del investigador partiendo de revisiones sistemáticas bibliométricas que permiten refinar y corroborar los planteamientos analíticos.

El discurso interpretativo dominante (DID) es la herramienta intelectual mediante la cual el punto de vista sobre la verdad se impone y legitima, lo que ocasiona que otras formas de explicación –en este caso, el hecho educativo en sus diversos enfoques– sean marginadas y silenciadas, en lo que concierne a los aportes de la teoría y filosofía de la educación, pues las didácticas que impone el DID, incluso experienciales y constructivistas, están en relación con el neoliberalismo y sus pedagogías visibles e invisibles de carácter ideológico (Apple, 2008).

En cuanto al *método*, el uso de herramientas de análisis bibliométrico ha sido ampliamente utilizado en ciencias naturales, medicina y ciencias sociales, aunque es una práctica relativamente nueva en educación (Hallinger y Kovačević, 2019). En la educación superior, esta metodología se utiliza cada vez más como un medio para complementar

la evaluación subjetiva de las revisiones de literatura bibliográfica. En ese horizonte, se realizó una revisión del estado del arte de orden bibliométrico y se categorizaron argumentos con base también en publicaciones divulgadas en índices o motores de búsqueda como Proquest, Jstor, Redalyc, Latindex y Scielo. Los principales hallazgos en función de argumentos a favor o en contra del EBC se identificaron con base en elementos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), soportados en la utilización de memos y códigos generados mediante la lectura emergente de los principales documentos que se utilizaron en la selección final de los documentos bibliográficos de consulta.

Este proceso de análisis discursivo se apoyó en el uso del software Atlas ti.7. Se optó por privilegiar el motor de búsqueda Scopus sobre otros motores, ya que brinda una cobertura más amplia de revistas, en comparación con Web of Science (WoS), al indexar 66,07 % más de revistas únicas en comparación con WoS (Singh *et al.*, 2021). Además, Scopus cubre más publicaciones interdisciplinarias (Klavans y Boyack, 2007; Meho y Rogers, 2008), lo que brinda resultados más precisos para los intereses investigativos de este artículo. Por lo tanto, la revisión cuantitativa se centró en artículos publicados en revistas indexadas identificadas por Scopus en inglés o español. Se excluyeron los libros, los capítulos de libro y las ponencias en congresos, considerando que los artículos de revistas revisadas por pares tienen un proceso más riguroso de publicación y alta confiabilidad en la academia (Hallinger, 2020; Nicholas *et al.*, 2015).

En el *procedimiento*, se optó, además de la búsqueda en Scopus, por la búsqueda manual de autores para el análisis comparativo, como se ilustra en la Tabla 1. El rastreo bibliográfico de los autores y sus artículos representados en ella están disponibles en Latindex, Scielo y Redalyc. Los autores que sintetizan los puntos a favor o en contra del enfoque se triangularon y seleccionaron con base en los resultados de las bases de datos o motores de búsqueda consultados. La síntesis crítica se plantea mediante el

análisis crítico del discurso, cuyo autor de referencia es Norman Fairclough (1989; 1995), y el mencionado criterio de Alain Touraine (2009) acerca del discurso interpretativo dominante.

Como *criterio de búsqueda*, se utilizaron inicialmente las palabras: educación por competencias y *competency-based education*, con resultados que superaban los 50 mil títulos. Posteriormente se afinó el filtro y el criterio de búsqueda en Scopus con las siguientes etiquetas: TITLE-ABS-KEY (competency AND based-education) AND (competency-based AND education) AND (LIMIT-TO (OA, "all"). Las palabras en castellano fueron: educación por competencias, si bien se privilegiaron las etiquetas en inglés: *competence based-education* o *competence-based education* o, igualmente, *competencies based-education*. Para los fines de esta investigación, se consideró que estos criterios de búsqueda eran suficientes y ajustados para dar cuenta de las preguntas de investigación de este artículo.

Con el criterio de búsqueda señalado, el motor arrojó un total de $n = 1.639$ documentos. Con base en esos documentos se utilizaron las mismas herramientas proporcionadas por Scopus para el análisis de los datos y que harán parte de los resultados que se presentan en lo referido al componente cuantitativo en los gráficos que se aportan en la sección de resultados. La selección de los artículos se basó en un criterio por conveniencia. El componente cualitativo deviene de la interpretación de las lecturas y del estado del arte consultado, como del enfoque teórico fundamentado en el criterio de discurso interpretativo dominante (Touraine 2009) y análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989; 1995).

Resultados

A partir del año 2000, el uso de la palabra competencias, usada como expresión de un modelo educativo hegemónico, ha ganado fuerza a nivel mundial en el terreno de la educación, los currículos, los planes de estudio y los procesos de evaluación y

acreditación. La vida escolar y universitaria están condicionados al uso del concepto y a su difusión en toda la cotidianidad institucional educativa de los llamados países occidentales. El enfoque por competencias está marcado por diversos momentos fundacionales y se estructura de acuerdo con lo que se puede definir como “eclecticismo paradigmático mimetizado”, cuyas bases epistemológicas principales provienen de diversos campos disciplinares, como la psicología cognitiva y conductista, ideas derivadas del enfoque neoliberal, la ingeniería, la administración de empresas y la economía. La filosofía de la educación no contaba con reflexión o referencia alguna sobre el enfoque en obras de referencia obligada en el campo iberoamericano (Fullat, 1979).

Análisis bibliométrico

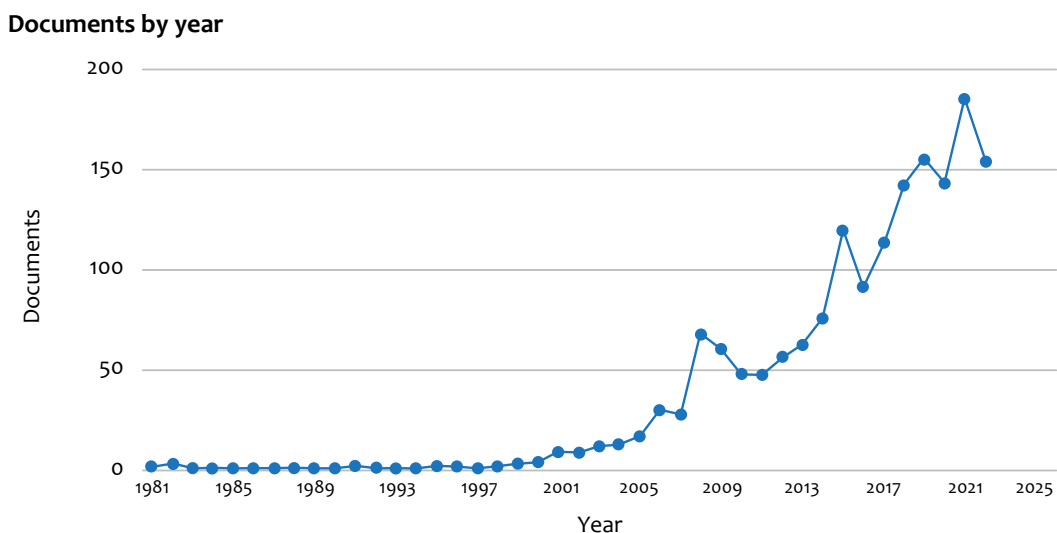
El enfoque educativo basado en competencias (EBC) tiene una producción académica exponencial a partir del año 2000 (Figura 1). En el ámbito iberoamericano diversos autores lo han estudiado (Angulo, 2009; Martínez, 2009; Gimeno, 2009; Pérez, 2009; Torres, 2009), si bien la producción intelectual es mayoritariamente estadounidense.

APROXIMACIÓN A LAS PUBLICACIONES POR AÑO: la categoría de competencias se ha venido incorporando de manera paulatina en el lenguaje de la educación desde los años sesenta del siglo XX. Se puede ver con claridad en la Figura 1 la fuerza que ha ganado el enfoque a partir del año 1991 hasta el presente. Nótese que para el año 2021 se alcanzó un número de casi 200 artículos indexados en revistas de alto impacto, prácticamente todos escritos en inglés y principalmente en los Estados Unidos.

Se puede observar que a partir del año 2001 el número de artículos que fueron conceptualizando según el enfoque basado en competencias ha aumentado de manera significativa a partir de la primera década del siglo XXI, al punto que han desplazado categorías como la misma noción de educación o conocimiento.

PAÍSES CON MAYORES PUBLICACIONES DEL ENFOQUE: a partir de del año 2000, las publicaciones y el enfoque se difunde con mucha rapidez en el mundo. El EBC se ha impuesto en la educación, primero en los Estados Unidos, que se puede considerar como el padre del enfoque, seguido de Canadá, Reino Unido, Holanda (Figura 2).

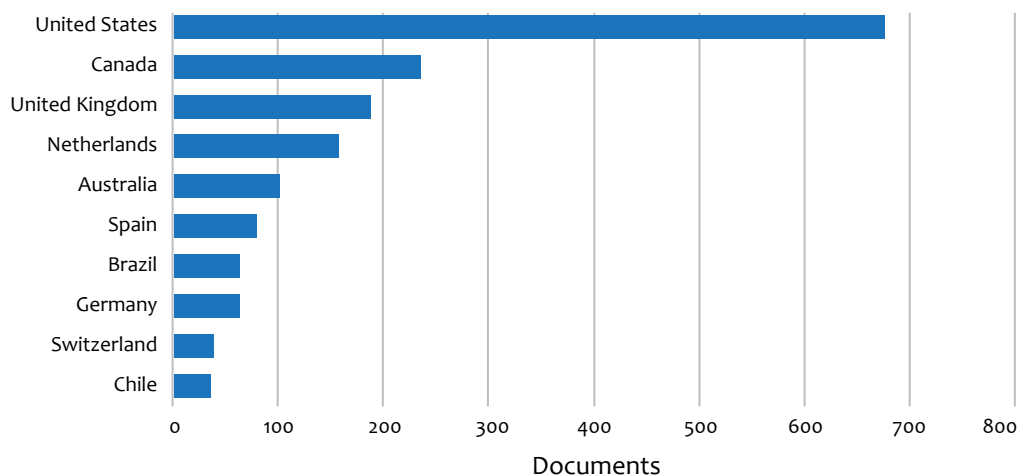
Figura 1. Publicaciones por año



Fuente Scopus.

Figura 2. Documentos por país o territorio**Documents by country or territory**

Compare the document counts for up to 15 countries/territories.



Fuente Scopus.

Bélgica, que no aparece en el gráfico, fue uno de los primeros países europeos en querer repensar sus sistemas educativos de acuerdo con este enfoque. Así es como los tomadores de decisiones en el terreno educativo pasaron de una cultura educativa planeada según objetivos a una cultura centrada en el logro de habilidades y/o competencias (Boutin, 2004).

EL EBC POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO: las ciencias de la salud, especialmente la medicina, han sido las áreas de conocimiento más impactadas por la difusión y apropiación del concepto (Figura 3). En lo referente a las ciencias sociales, el porcentaje es de 36,46%. De tal manera, que el porcentaje de artículos adscritos a las ciencias sociales es similar en relación con el enfoque en las ciencias de la salud.

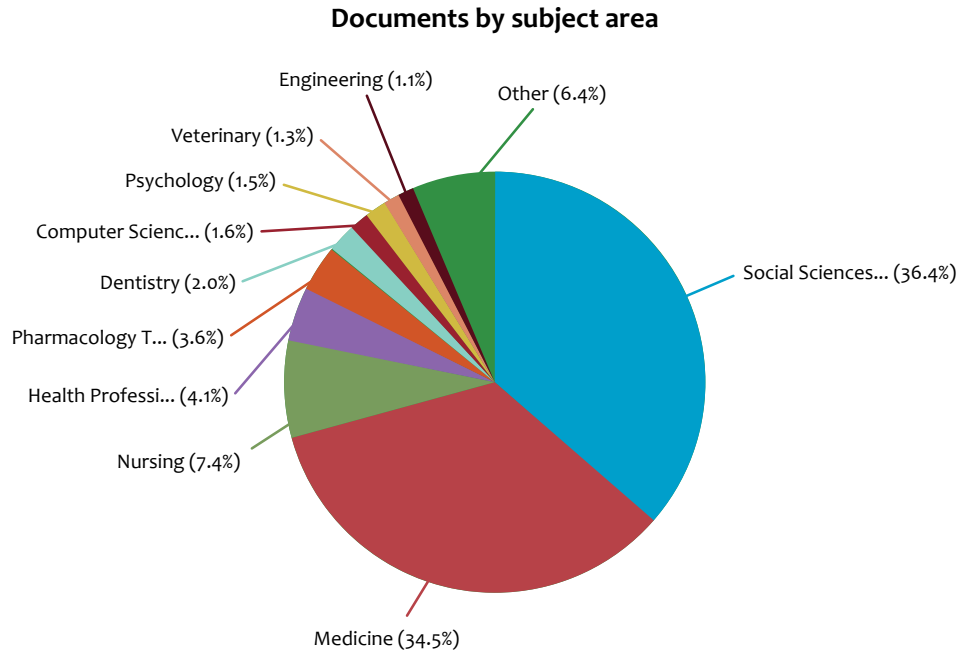
EL EBC POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN REVISTAS PUBLICADAS: se puede también observar que la preponderancia del EBC se registra con mucha fuerza en las revistas médicas o afines a las ciencias de la salud, donde ha tenido una expresión cuantitativamente relevante y está intrínsecamente relacionado con un

modelo biomédico de corte organicista que estructura un enfoque clínico en la educación, lo cual se evidencia en la predominancia del enfoque en las publicaciones en revistas médicas (Figura 4).

Principales atributos y efectos del enfoque

El EBC se plantea como un cambio paradigmático en el campo de la educación. El giro tiene que ver con el paso de un modelo educativo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. Un giro cuyo propósito –en la voz de sus defensores– es la formación integral de los estudiantes (Villaruel y Bruna, 2014, pp. 23-31). La implementación del modelo, cuya justificación parte de un imaginario que destaca las falencias educativas de la llamada “universidad tradicional”, argumenta estar orientado por una educación de calidad que busca corregir la superficialidad educativa que se transmitía en la universidad tradicional. Los estudios respecto a la calidad de la educación promovieron, tal como señalan Villaruel y Bruna, citando trabajos de investigación empírica: “una importante línea de investigación sobre el

Figura 3. Documentos por área de conocimiento que expresan el EBC



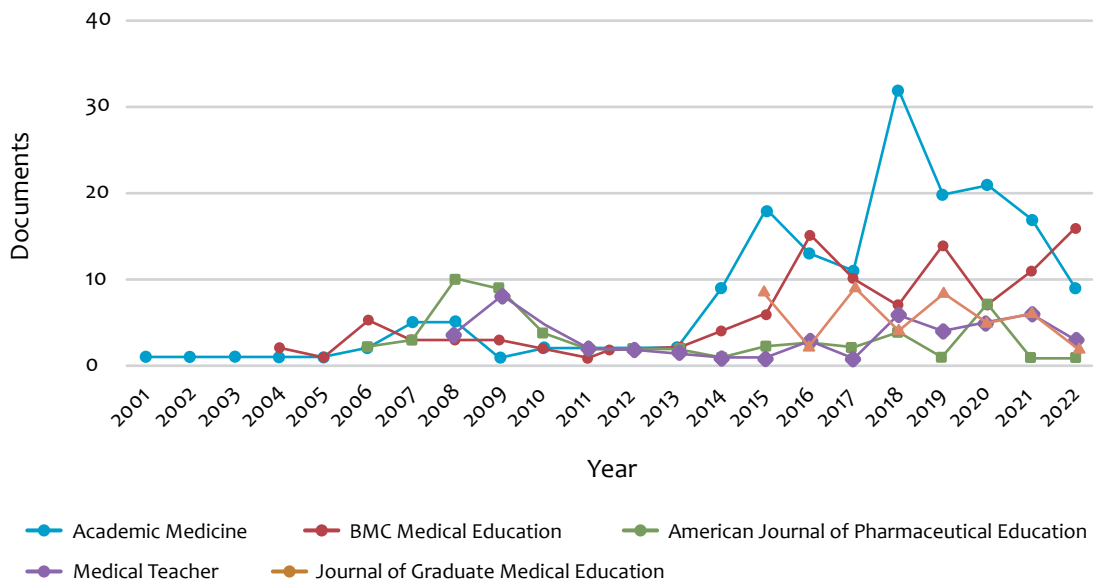
Fuente Scopus.

Figura 4. Año y principales revistas por áreas de conocimiento

Documents per year by source

Compare the document counts for up to sources.

[Compare sources and view CiteScore, SJR and SNIP data](#)



Fuente Scopus.

aprendizaje y la enseñanza en educación superior, llamada *Student Learning Research*, cuyo foco principal fue entregar experiencias de aprendizaje de calidad, sin importar el origen de los estudiantes” (Biggs y Tang, 2007; Ellis y Goodyear, 2010, en Villaroel y Bruna, 2014, p. 24). Se plantea así el desarrollo e implementación del enfoque como la expresión de un esfuerzo por renovar las metodologías educativas, con criterios de calidad educativa e impulso a nuevas expresiones pedagógicas.

En la Tabla 1 se presentan de manera resumida los argumentos o fundamentos con los cuales diversos autores han querido justificar o criticar la intervención pedagógica basada en el EBC. El conjunto ordenado de los razonamientos –que se identifican y que se seleccionaron con base en una consulta manual de textos publicados en revistas ajenas al ámbito de los resultados de Scopus– permite aseverar que el EBC en la actualidad hace parte del discurso pedagógico contemporáneo.

Tabla 1. Referencias a favor o en contra del EBC

Referencias	País de origen	Principal argumento	A favor	En contra
López <i>et al.</i> (2018)	España	Destacan la escasa atención a la formación docente del profesorado universitario en español a la luz del modelo de competencias, cuya realidad los pone en una situación de debilidad frente a los retos pedagógicos y culturales que supone pasar de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje por competencias (p. 542). La incorporación exitosa del modelo por competencias implica un cambio de mentalidad por parte de profesores y alumnos (p. 543).	X	
Cabrera <i>et al.</i> (2016)	España	Consideran que el enfoque por competencias desdibuja el desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, al instrumentalizar los conocimientos y reforzar el utilitarismo, centrando una formación universitaria enfocada en las capacidades del sujeto (p. 233).		X
Skubi-Ermenc y Vujisic-Živkovic (2015)	Eslovenia y Serbia	Expresan que el enfoque de competencias, conceptualizado de manera integral, “podría influir positivamente en la capacidad de los estudiantes para utilizar los conocimientos teóricos y las habilidades de investigación cuando se enfrentan a desafíos ocupacionales complejos” (p. 101).	X	
Euler (2015)	Suiza	El autor asume el enfoque basado en competencias, pero afirma que las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se vienen incorporando son insuficientes, si se centran solo en capacidades instrumentales.	X (pero)	
Charbonnier (2015)	Francia	La noción de competencia se plantea como cercana a una antropología económica cuyo fin es la asignación de roles sociales en el individuo. Es un nuevo paradigma antropológico cuya lógica se legitima con el desempeño del individuo según los valores dominantes de la sociedad (p. 540).		X
Navarro <i>et al.</i> (2015)	España	Vinculan el EBC a trabajo en equipo y cooperativo en el marco de distintas disciplinas, pues va más allá del enfoque magistral. Para los autores los estudiantes ganan en aprendizajes e interiorización de los contenidos al tener que documentar, investigar y reflexionar sobre los contenidos, en el marco de la preparación de exposiciones (p. 99).	X	

Referencias	País de origen	Principal argumento	A favor	En contra
López <i>et al.</i> (2015)	España	El enfoque representa una oportunidad para destacar el valor formativo de la práctica. Un riesgo del enfoque por competencias sería un posicionamiento tecnológico y una subordinación a las demandas del mercado.	X	
Villarroel y Bruna (2014)	Chile	Recatan el valor del modelo de competencias en la formación integral de los estudiantes.	X	
Ferrández-Berrueco y Sánchez-Tarazaga (2014)	España	Con base en una consulta de diversos autores, las competencias desarrollan atributos personales, conocimientos, habilidades y aptitudes. Se orientan a la acción y a la obtención de resultados exitosos que pueden ser usados en diferentes contextos. Se destaca que ellas son transferibles y, por lo tanto, se pueden aplicar en cualquier sector o función y son susceptibles de ser entrenadas a partir de programas de formación (pp. 2-3).	X	
Medina <i>et al.</i> (2013)	España	Se debe revisar la evaluación por competencias desde el punto de vista de los estudiantes y se recomienda usar diferentes tipos de evaluación, cualitativas y cuantitativas, con un enfoque holístico (p. 245).	X	
Freire <i>et al.</i> (2011)	España	Las competencias están en relación con el desarrollo de atributos que son valorados en el mercado laboral (p. 2). Los autores consultados destacan la ambigüedad y confusión del concepto.	X	
Perrenoud (2008)	Suiza	El autor menciona que el EBC se ubica dentro de la modernización del currículo, al que adapta a la realidad contemporánea en los campos del trabajo, la ciudadanía y la vida cotidiana.	X	
Boutin (2004)	Francia	“Esta forma de proceder está en línea con la tendencia de la obligación de resultados o de rendición de cuentas propia del mundo de la industria y el comercio” (p. 32).		X
Laval (2004)	Francia	Las competencias son la expresión neoliberal en la escuela, cuyo efecto es la individualización del sujeto y comunidad educativa a la luz de los valores, lógica y racionalidad del modelo neoliberal, lo que produce una subjetividad contable que se inserta en la mente de los individuos (pp. 93-100).		X
Del Rey (2011)	España	Concibe el EBC como un discurso y una práctica hegemónica vinculada al mundo del trabajo, la educación y la formación del empleo.		X

Fuente: elaboración propia.

Las razones a favor y en contra del enfoque

Como se ha podido observar, el enfoque EBC, según sus defensores, busca sintonizar los programas de pregrado universitario y la práctica educativa en sistemas escolares con las necesidades empresariales y del sector productivo, con un énfasis en la profesionalización del estudiantado para su posterior empleabilidad. Para Villarroel y Bruna (2014), el

enfoque contribuyó satisfactoriamente “a la recontextualización de los procesos de aprendizaje en la educación formal, reactivando la pertinencia social en la formación de los profesionales”. Así las cosas, el EBC se justifica con base en un trabajo colaborativo, marcado activismo y evaluaciones aplicadas a situaciones de “relevancia práctica”. El EBC está en la base de la educación para la ciudadanía y sus principales

ejes epistemológicos se aplican de manera transversal en todas las áreas del conocimiento y en todos los ciclos educativos y edades escolares. Es un enfoque que pretende formar una ciudadanía crítica y profesionales competentes que puedan adaptarse y contribuir a las cambiantes condiciones socioculturales de un mundo globalizado e internacionalizado. Se habla de que el EBC tiene un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico, que se vincula con la vida cotidiana y el trabajo (Villarroel y Bruna, 2014, p. 25). Los resultados de aprendizaje del EBC, según se argumenta, capacitan a los estudiantes en la aplicación de los saberes (Perrinoud, 2006; Roegiers, 2008, en Villarroel y Bruna, 2014, p. 25) y para un ejercicio profesional centrado en la resolución de problemas en contexto real (Ruiz, 2009, en Villarroel y Bruna, 2014, p. 25).

El EBC entiende las competencias como un saber hacer complejo. En la investigación documental de Villarroel y Bruna (pp. 25-26), los trabajos consultados por estas autoras ponen de relieve diversos atributos positivos. Así, las competencias implican saber hacer en contexto, como auténticas herramientas que se presupone que llevan a saber pensar y actuar en el mundo personal, profesional, ciudadano y social.

En cuanto al marco crítico sobre el EBC, el discurso teórico educativo no puede ignorar el hecho de la prevalencia discursiva del enfoque por competencias. Para Charbonnier, el uso de la palabra expresa la deriva de la antropología educativa hacia una antropología económica que, según él, no responde de manera correcta a una adecuada reflexión ética y política sobre la formación de ser humano (2015, p. 540). Por su parte, para Del Rey y Sánchez-Parga (2011), el enfoque viene devastando la formación científica y académica de la vida universitaria, al condicionar el sentido de la educación a las necesidades de la empresa. Podría pensarse que el uso generalizado del concepto de competencias, eje sustantivo del enfoque que lleva el mismo nombre, sea parte de los usos viciados del lenguaje, tal como ha sido señalado por Touriñán (2018). A su juicio, la

perversión del lenguaje en el campo de la educación “simplifica la realidad y [de este modo] se prescribe la reducción o la disyunción frente a la compleja realidad de la acción educativa concreta que se vienen dando en el campo” (p. 31).

La definición de competencias genéricas y específicas, primer paso del enfoque, se establece a partir de un proceso estático que ignora la complejidad, como la propia diversidad tipológica que marca la vida de las familias y las comunidades en dinámicas de rápidos cambios sociales y culturales, que no se leen del todo por parte de sus promotores y defensores. Como ya se ha mencionado, el enfoque por competencias ha sido duramente criticado en el contexto de investigaciones orientadas a captar las concepciones y percepciones que los profesores tienen sobre el enfoque.

La investigación de Ermenc y Vujisic-Živkovic (2015) identifica investigadores que destacan el potencial del enfoque por competencias en la formación docente moderna y el desarrollo profesional docente. En opinión de los investigadores citados por estos autores, la formación pedagógica de los docentes debe basarse en competencias, ya que se supone que el enfoque puede ayudar a redirigir la formación docente centrándose en el desarrollo de habilidades prácticas (Razdevšek, 2004, p. 71, en Ermenc y Vujisic-Živkovic, 2015) y habilidades que permiten a los docentes mantenerse al día con circunstancias en constante cambio (Buchberger *et al.*, 2000; Peklaj *et al.*, 2009, p. 9, en Ermenc y Vujisic-Živkovic, 2015). Conviene notar que los recursos financieros destinados a la implementación del enfoque han sido significativos en el contexto de la Unión Europea. Uno de los resultados de dichos apoyos se expresa en la identificación de listas de competencias que deben tener los profesores, que en algunos casos pueden llegar a ser hasta 39 (Ermenc y Vujisic-Živkovic, 2015).

La investigación empírica de Ermenc y Vujisic-Živkovic (2015) conducida en las universidades de Ljubljana y Belgrado, donde se entrevistó a profe-

sores en los departamentos de pedagogía, reveló cómo el enfoque por competencias, en opinión de la mayoría de los entrevistados, al centrarse en la posición ocupacional de un pedagogo/consejero en el ámbito preescolar, puede estar reduciendo las posibilidades laborales, dado el perfil que se busca y las opciones educativas del profesorado. En dicha investigación, todos los profesores entrevistados reconocieron el riesgo de terminar convirtiendo al maestro o pedagogo en el rol de operario técnico orientado por un concepto conductista de competencia.

Las habilidades metodológicas que reconocen algunos profesores al enfoque por competencias deben de complementarse con anclajes teóricos fundamentales para la pedagogía. Por ejemplo, la investigación de Ermenc y Vujisic-Živkovic (2015) destaca la necesidad de integrar modelos curriculares y modelos de competencias basados en la práctica; se trata de la integración de teoría y práctica. Y es precisamente con la práctica y la implementación de la propuesta que se debería de estar en capacidad de evaluar lo que ha significado la incorporación del enfoque por competencias en las instituciones de educación superior. Con base en la consulta de varios trabajos empíricos que estudian las transformaciones laborales y académicas en la vida universitaria posterior a la incorporación del modelo de Bolonia, Euler (2015, p. 115) destaca el incremento de la carga laboral por parte de profesores y la excesiva carga académica por parte del estudiantado. Se menciona por Euler el alto nivel de esfuerzo y estrés por parte del alumnado. En relación con el trabajo autónomo, los profesores señalan su importancia secundaria. En experiencias conocidas por los autores de este texto, los estudiantes no son retroalimentados y su carga académica les impide profundizar en los temas que se desarrollan en sus clases. Es usual encontrarse con estudiantes que no alcanzan a desarrollar todas las actividades y proyectos del trabajo autónomo que deben realizar.

El enfoque por competencias sobrecarga la vida universitaria y lleva a que muchas de las activi-

dades de formación, evaluación y exámenes no sean compatibles con el aprendizaje continuo que idealmente está en la base del enfoque. La investigación de Euler –en referencia a un trabajo de Schulmeister y Metzger (2012)– advierte de la conducta de los estudiantes, cuyo manejo de los créditos académicos, determinantes en la organización de los estudios, los lleva a tener una actitud economicista, ligada a una subjetividad, con el efecto de regirse por un modelo de negocio enfocado en la obtención de rendimiento con un esfuerzo mínimo (p. 120, en Euler, 2015, p. 15). Los enfoques de aprendizaje profundos se desechan y se opta por procesos de aprendizaje superficiales y memorísticos (p. 156). De cierta manera el enfoque por competencias, en la investigación de Euler, se concibe como parcialmente incorporado en las universidades. Por ello tiene que enfatizarse más en relación con las competencias de los docentes, quienes, a su vez, dependen del nivel y grado de desarrollo organizacional, en medio de culturas del aprendizaje y estrategias de aprendizaje que abordan la complejidad del enfoque por competencias en el horizonte de todo un trabajo de cambio cultural de la institución universitaria (pp. 158-161).

Discusión: realidades y riesgos de los discursos dominantes

El nuevo estado de la educación pasa a ignorar nociones capitales al sentido teleológico del acto educativo, en términos de su inserción en una cosmovisión educativa y cultural que se planteaba la realización de lo humano en su perfección (*aretai*) y que desborda el sentido conductista que engloba la tradición intelectual que fundamenta el EBC (Charbonnier, 2015). Se afirma que la noción de competencia es una práctica hegemónica que responde fundamentalmente a las lógicas de educación para el trabajo (Del Rey, 2011). Si es así, el EBC debe entenderse como el gran motor de una concepción de mundo, cuya racionalidad es fundamentalmente económica y ligada estrechamente a la producción humana que señala el sistema neoliberal en nuevas expresiones neocoloniales (Laval, 2004; Laval y Dar-

dot, 2010) y que, en su implementación, ha contado con la complicidad e ingenuidad de maestros y pedagogos a nivel mundial.

El principal juego y rol del EBC tiene que ver con la reproducción y consecuente fortalecimiento de un tipo sociedad mundial, cuya estructuración mental, de manera muy sutil, puede estar condicionando la presencia de violencia simbólica, como un componente de la acción pedagógica dominante en nuestras sociedades. Pareciera que los educadores y pedagogos hubieran renunciado al concepto sapiencial de educación, plegándose a una noción como la de competencia, cuyo vértice conductista, centrado en elementos que vienen de una psicología behaviorista, ha sido seriamente cuestionado en la obra de Chomsky desde por lo menos hace más de 50 años en los fulminantes debates que mantuvo con los planteamientos dominantes de Skinner en los años sesenta del siglo XX (Chomsky, 1999). Pensábamos que el conductismo había muerto, pero no es así, su rostro y cuerpo es el encargado de marcar los cuerpos y las almas de millones de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo.

Se debe ser consciente de que el EBC tiene sus orígenes en material documental y prácticas institucionales que se pueden rastrear desde la década de los sesenta. Es un modelo importado al campo de la educación desde la psicología organizacional y conductista, cuya huella se ha dejado sentir principalmente en las ciencias de la salud, pero con impactos incluso en los terrenos de la formación de filósofos y artistas, aun cuando son todavía áreas relativamente menos afectadas. Por lo tanto, en el contexto de una educación para el trabajo, el enfoque tiene raíces en los procesos de selección de personal y la construcción de perfiles laborales en empresas (McClelland, 1973, en Villarroel y Bruna, 2014, p. 25). Se puede afirmar que la base de su paradigma es utilitarista e instruccional y su mirada mantiene continuidades con el dualismo cartesiano, que, en el caso del EBC, establece las separaciones, aunque intenta superarlas, entre cognición y aspectos com-

portamentales. Para Villarroel y Bruna (p. 25), el EBC empieza a implementarse con base en los diagnósticos sobre educación superior realizados en Europa en los años noventa; sin embargo, sus orígenes son incluso más tempranos, si se parte de la difusión del enfoque desde los Estados Unidos, como ajuste de su sistema educativo a la luz de la Guerra Fría y de la confrontación ideológica con la Unión Soviética, surgida a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial. Diversos informes –por ejemplo, el Informe Delors (1996), el Informe Dearing (1997) en Inglaterra, el Informe Attali *et al.* (1998) en Francia y el Informe Bricall (2000) en España, citados por Villarroel y Bruna, 2014, p. 25– daban cuenta de ciertas falencias en la educación superior y destacaban la necesidad de ajustar la educación a las necesidades del siglo XXI.

La intencionalidad del EBC es asignar una agenda instruccional más que educativa, cuya concepción realza al *homo economicus* (Laval, 2010). En tal sentido, su concepción de mundo puede definirse como unívoca, estandarizada, técnica, reduccionista y cientificista. Como discurso interpretativo dominante, este enfoque debe ser mirado con cautela por los agentes, actores, instituciones y organizaciones educativas, ya que todo DID, ya se trate de posiciones políticas de izquierda o derecha, genera violencia, tal como lo afirma Touraine (2009; 2012).

Conclusiones y recomendaciones

Este artículo buscó identificar el origen, impactos y posturas intelectuales a favor o en contra del enfoque basado en competencias (EBC). Se constató la fuerza que ha tenido este en la apropiación y su difusión de sus “verdades” en los sistemas escolares y en prácticamente todas las áreas de conocimiento que hacen parte del mundo universitario y de los sistemas escolares a nivel mundial. El EBC no responde a una política pública educativa de carácter autónomo, al ser la expresión de un discurso mundial sobre educación que sigue fundamentalmente la lógica de la educación para el trabajo. Impulsado por el neoli-

beralismo con sus concepciones sobre el trabajo, la rentabilidad y la ganancia, se mueve en el horizonte de un ciudadano sumiso a los dictados de la política pública estatal neoliberal, así como por visiones de la calidad educativa y los estándares que manejan los tecnócratas del Estado y organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas, todo ello mediante la difusión de agendas ideológicas que representan fundamentalmente el pensamiento y las necesidades de las élites mundiales y sus visiones tecnocráticas sobre la realidad.

Estamos ante un enfoque cuyo lenguaje se plantea como técnico, científico, estandarizado y dice apelar y sustentarse en la evidencia. Lo cierto es que, pasados más de 20 años, no existe evidencia científica y empírica que permita aseverar las bondades educativas y pedagógicas del modelo. El enfoque, que tiene todo tipo de ornamentos científicos, conductuales, constructivistas, y un consenso generalizado, dice contribuir a una educación de calidad, tal como se plantea en el objetivo número 4 de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la ONU (2023).

Se puede concluir que el EBC hace parte de un modo de ser, sujeto a un tipo de racionalidad occidental economicista, que en las últimas tres décadas ha seguido un rumbo behaviorista, de dudosos presupuestos científicos, pero que sin duda cuenta con poderosos agenciamientos de homogenización educativa en procesos históricos que desbordan la misma dinámica del enfoque, entendido como un proceso simplemente instrumental a las ciencias de la educación y el aprendizaje. Debe remarcarse que el EBC responde de manera directa a la cosmovisión moderna, cuya identidad está marcada por los siguientes rasgos: reduccionismo, positivismo, relativismo y determinismo. Es decir, que la única realidad es la del universo físico observable (reduccionismo); que la única verdad es la descubierta por nuestras observaciones sensoriales ayudadas por el método científico (positivismo); que no existe una base objetiva para valores distintos de los que construyen

las culturas y las sociedades (relativismo); y que los seres humanos son en última instancia y exclusivamente productos de fuerzas biológicas y socioculturales (determinismo). Así, los mundos de la vida o *Lebenswelten*, como expresiones de la diversidad cultural, política y económica de las sociedades humanas, terminan condicionados a un orden institucional y prácticas educativas muy similares (isomorfismo educativo) en todas partes del mundo, en su afán de instrumentalizar la educación sin una base empírica seria o con sustento en lecturas antropológicas que permitan hablar de los éxitos del modelo.

Se postula que, en referencia al EBC, como discurso dominante hoy en el campo de la educación, se justifica la necesidad de pensar e incluso redescubrir unas pedagogías y enfoques educativos que propendan por la exploración educativa centrada en la persona humana (Walsh, 2016; 2020), en la educación personalizada vigente del educador español Víctor García Hoz (Pérez y Ahedo 2020) y en propuestas de educación sapiencial (Helskog, 2019), más acordes con el diálogo cultural y con los lazos intercomunitarios existentes en la realidad de nuestras sociedades, en sus diálogos civilizatorios. Así, se hace fundamental la necesidad de indagar y recordar la historia y la filosofía educativa (Fullat, 1979), como también reconocer las tradiciones pedagógicas de cada país, pueblo o cultura, como fundamento de sentido de una profunda acción educativa en proyección antropológica al servicio de nuestras patrias, culturas y naciones.

Para un esquema alternativo al EBC, véase la propuesta que hemos trabajado desde el paradigma de la complejidad y el despliegue de sentidos cognoscitivos (Cárdenas, 2025), como también con la proyección de un análisis crítico que tiene que iluminar toda propuesta alternativa al enfoque por competencias (Cárdenas y Choconta, 2025; Cárdenas y Choconta, 2024; Cárdenas, 2024; Cárdenas y Yermanos, 2022). En un modelo centrado en la complejidad y en la proyección de sentidos cognoscitivos, propuesta por ahora esquemática, nos aleja-

mos radicalmente del enfoque por competencias y proponemos, con un sentido de la restauración educativa, un modelo educativo centrado en la importancia del despliegue de los sentidos cognoscitivos (despliegue noético) en el contexto de un mundo globalizado y complejo. Se critica el enfoque de competencias ciudadanas impulsado por gobiernos neoliberales, que se aleja de la teoría educativa. En la propuesta que sugerimos se tiene que dialogar con enfoques centrados en la persona humana (con algún nivel de desarrollo teórico), con las pedagogías del orden, la libertad y el corazón (prácticamente sin ningún desarrollo teórico, dado el auge del positivismo y la gnosis que se instaló en occidente). Se destaca la necesidad de una educación integral que incorpore aspectos emocionales, espirituales y cognoscitivos. Se hace necesario trabajar desde la teoría educativa un modelo restaurador que reconozca la importancia de la percepción, la conciencia ampliada y el equilibrio entre lo intelectual y espiritual. Todo modelo educativo tiende a enfatizar la importancia de la experiencia vivencial, el diálogo intercultural y la integración de todas las facultades humanas en el proceso de conocimiento. Se parte de

reconocer la diferencia y la otredad, pero también de fomentar una educación que reconozca constantes universales en su proyección educativa y que no solamente esté interesada en dividir al ser humano en categorías de clase social, etnia, raza, género o creencias, que, sin duda, existen, pero que generalmente opacan la lectura de constantes universales en el ser humano, proyectando procesos educativos que radicalizan el conflicto y la violencia en sociedades y grupos marcados por la desigualdad y la injusticia. El individuo singular debe ser reconocido y potenciado, cualquiera que sea su condición social, cultural, política o económica.

Agradecimientos

Este artículo se deriva del proyecto de investigación “Persona y ciudadanía: análisis, clarificación y articulación del discurso educativo sobre competencias ciudadanas por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia” (código EDUMSC-35-2019), financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad de La Sabana, a la que expresamos nuestro agradecimiento por el respaldo brindado.

Referencias

- Angulo, J. F. (2009). La voluntad de distracción: las competencias en la Universidad. En Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Morata.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Cabrera Lanzo, N., López López, M. y Portillo Vidiella, M. (2018). Las competencias de los graduados y su evaluación desde la perspectiva de los empleadores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 69-87. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400004>
- Cárdenas-Támara, F. y Choconta Bejarano, J. (2025). A critical reading of the “educational” neolanguage of competencies: The case of Colombia. *Critical Education*, 16(2), 24-48. <https://doi.org/10.14288/ce.v16i2.186922>

- Cárdenas, F. (2025). Esquema educativo desde la complejidad y los sentidos cognoscitivos para un mundo globalizado. Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/esquema-educativo-desde-la-complejidad-y-los-sentidos-cognoscitivos-para-un-mundo-globalizado-felipe-cardenas-tamara/>
- Cárdenas-Támara, F. y Yermanos Amortegui, Y. H. (2022). La noción de alteridad en el marco de las Competencias Ciudadanas promovidas por el Ministerio de Educación de Colombia. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate*, 15(30), 33-54. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2683>
- Cárdenas Támara, F. (2024). Existencia y representación política en el maestro. *Revista Albertus Magnus*, 15(1), 7-30. <https://doi.org/10.15332/25005413.10416>
- Cárdenas Támara, F. y Choconta Bejarano, J. (2024). La racionalidad político-educativa del discurso estatal de las competencias en Colombia, 2002-2016. *Estudios Políticos*, 71. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n71a08>
- Charbonnier, S. (2015). La «compétence» en éducation: un renversement de logique anthropologique. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 4 (octobre-décembre), 539-560. <https://doi.org/10.3917/rmm.154.0539>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- Dardot, P. y Laval, C. (2021). *Dominar*. Gedisa. <https://doi.org/10.3917/dec.dardo.2020.01>
- De Rey, A. (2011). Un “hombre sin atributos”. *Propuesta Educativa*, 36, 35-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041707005>
- De Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica a la educación por competencias. *Universitas*, 15 (julio-diciembre), 233-246. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>
- Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:PDF>
- Ermenc, K. S. y Vujisic-Živkovic, N. (2015). Competence-based approach in the Education of Pedagogues. Comparative view. En *Quality, social justice and accountability in education worldwide*. BCES.
- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educación*, 51(1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.640>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Addison Wesley.
- Ferrández-Berruero, R. y Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *Relieve*, 20(1), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>

- Freire Seoane, M. J., Teijeiro Álvarez, M. y Pais Montes, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n28.2011>
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. CEAC.
- Gimeno-Sacristán, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa, and Latin America, 1965-2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(2), 209-230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Hallinger, P. y Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- Helskog, G. H. (2019). *Philosophising the dialogos way towards wisdom in education between critical thinking and spiritual contemplation*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351033985>
- Hoest, d´F. (2016). El aprendizaje: del signo a la ficción. Un ensayo de filosofía pedagógica. [Tesis de doctorado en Conocimiento Pedagógico Avanzado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://doi.org/10.14201/14766>
- Hoevel, C. (2021). *La Industria académica*. Teseo. <https://doi.org/10.55778/ts877232943>
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315227191>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. Ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2010). *La nueva razón del mundo. Ensayos sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- López, M. C., León, M. J. y Pérez, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- López, C., Benedito, V. y León, M. (2015). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- Martínez-Hernández, A. (2018). *Síntomas y pequeños mundos. Un ensayo antropológico sobre el saber psiquiátrico y las aflicciones humanas*. Siglo XXI.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2009). La ciudadanía se convierte en competencia: avances y retrocesos. En Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 103-142). Morata.
- Masschelein, J. (2001). The discourse of the learning society and the loss of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 1-20. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00206>

- Medina, A., Domínguez Garrido, M. C., Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Meho, L. I. y Rogers, Y. (2008). Citation counting, citation ranking, and h-Index of Human-Computer interaction researchers: a comparison between Scopus and Web of Science. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(11), 1711-1726. <https://doi.org/10.1002/asi.20874>
- Morcke, A. M., Dornan, T. y Eika, B. (2013). Outcome (competency) based education: An exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence. *Advances in Health Sciences Education*, 18(4), 851-863. <https://doi.org/10.1007/s10459-012-9405-9>
- Navarro, I., González, C., López, B. y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Nicholas, D., Watkinson, A., Jamali, H. R., Herman, E., Tenopir, C., Volentine, R., Allard, S. y Levine, K. (2015). Peer review: Still king in the digital age. *Learned Publishing*, 28(1), 15-21. <https://doi.org/10.1087/20150104>
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. (2023). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Pérez Guerrero J. y Ahedo Ruiz J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161. <https://doi.org/10.5209/rced.61992>
- Pérez, Á. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Klavans, R. y Boyack, K. (2007). Is there a convergent structure of science? A comparison of maps using the ISI and Scopus databases. En Torres-Salinas, D. y Moed, H. (eds.), *Proceedings of the 11th International Conference of Scientometrics and Informetrics* (pp. 437-448). CSIC.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Association Press.
- Singh, V. K., Singh, P., Karmakar, M., Leta, J. y Mayr, P. (2021). The journal coverage of Web of Science, Scopus, and Dimensions: A comparative analysis. *Scientometrics*, 126, 5113-5142. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03948-5>
- Spinelli, H. (2022). Abraham Flexner: trayectoria de vida de un educador. *Salud colectiva*, 18. <https://doi.org/10.18294/sc.2022.4053>
- Skubi-Ermenc, K. y Vujisic-Živkovic, N. (2015). Competence-based approach in the Education of Pedagogues. Comparative view. En *Quality, social justice and accountability in education worldwide*. BCES.

- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Torres, J. (2009). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En Gimeno Sacristán, J. (ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Morata.
- Touriñán López, J. M. (2018). El lenguaje de la educación: más allá de lemas y metáforas. *Boletín Redipe*, 7(10) <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/579>
- Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Editorial Universitaria.
- Touraine, A. (2009). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Paidós.
- Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. FCE.
- Unesco. (2016). Marco conceptual para la evaluación de competencias. *Cuestiones Fundamentales y Actuales del Currículo y del Aprendizaje*, 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>
- Walsh, D. (2020). *The priority of the person*. University of Notre Dame Press. <https://doi.org/10.2307/jj.21995510>
- Walsh, D. (2016). *Politics of the person as the politics of being*. University of Notre Dame Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpg84xk>