
CONCEPCIONES DE COMPETENCIAS. SUS IMPLICACIONES EN EL CURRÍCULO Y EN EL ROL DEL DOCENTE

NORMA YOLANDA ULLOA LUGO / PATRICIA SUÁREZ CASTILLO /
CARMEN ALICIA JIMÉNEZ MARTÍNEZ

RESUMEN:

En la adopción de un desarrollo curricular bajo el enfoque por competencias (EBC) el conocimiento de las concepciones que adoptan las instituciones y las que suscriben los profesores que pondrán en práctica esa propuesta resulta indispensable. El análisis realizado permite apreciar parte de la complejidad que conlleva la mera adopción de una u otra concepción.

Como parte de un proceso de seguimiento del proceso de reforma curricular que se está desarrollando en la FES Iztacala, se analizan cualitativamente las consecuencias e implicaciones de las concepciones mencionadas en la organización curricular y en el cambio de rol del profesor dentro de este enfoque. Se describen principalmente las concepciones de competencia de los profesores de una muestra de profesores de la carrera de Enfermería, por iniciar su proceso de reforma, y la de otra muestra constituida por profesores de la carrera de cirujano dentista, por concluir su proceso de reforma. Colateralmente, se menciona la controversia aún no resuelta entre las posiciones extremas de descarte del vínculo entre la educación y el trabajo por no considerarlo un tema académico y la posición que sostiene que el fin de la educación es preparar mano de obra. Se plantea el reto de debatir la introducción de la formación por competencias en la educación superior en cada lugar donde se busque implementarla.

PALABRAS CLAVE: competencia, competencia profesional, currículo, formación docente.

JUSTIFICACIÓN

¿Por qué la educación por competencias?

CONTEXTO INTERNACIONAL

Dentro del contexto de la globalización, los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹ han jugado un importante papel en las propuestas de cambio de los modelos educativos prevalecientes en México en todos los niveles, particularmente en la concepción de la formación profesional universitaria con base en competencias para acercar la formación universitaria a las necesidades (competencias) que requiere el mundo del trabajo.

En efecto, Ducci (1997, p.17 citado por Barrón, 2002) representante de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) señala como razones relevantes para instituir un nuevo modelo de formación de profesionales las siguientes: a) porque centra el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano; b) porque se crearán puestos de trabajo en los que la calidad y capacidad de cada ser humano es determinante para su empleabilidad y para la calidad del empleo que aspira y c) porque el enfoque por competencias se adapta a la necesidad de cambio en la sociedad internacional.

La competencia laboral según la OIT (Organización Internacional del Trabajo, 1997), es la construcción social de aprendizaje significativo y útil para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante al aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. La OIT ha definido el concepto de "competencia profesional" como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de

¹ Jacques Delors (1997) reporta en "*La educación encierra un tesoro*" las reflexiones y propuestas desarrolladas para la educación del Siglo XXI en foros internacionales en el periodo de 1993 a 1996. En este documento se recomienda la educación por competencias y se introduce el *saber que el saber hacer* y el *saber ser*.

trabajo. Sin embargo, están también conectadas a las actividades profesionales y a las misiones que forman parte de un determinado puesto de trabajo (Barrón, 2002).

El término de competencia para hacer referencia a la capacidad productiva de un individuo, medida en términos de desempeños presentados en un determinado contexto, se le atribuye a Mc.Clellan (1973, en Rodríguez, 1999) y desde una perspectiva económica, las competencias se relacionan con las políticas de calidad, de eficacia, eficiencia y gestión para la formación de recursos humanos competentes.

Las competencias profesionales en el ámbito educativo por su lado, relacionadas con una tarea o actividad determinada, son consecuencia de la formación académica, de la experiencia y constituyen saberes articulados que una persona pone en marcha automáticamente. Levy-Leboyer (1997, en Tejada, 2005).

LAS COMPETENCIAS EN LA FES IZTACALA

A partir del 2004 el lenguaje de las competencias ligado a lo curricular se hace presente en el discurso oficial de la FES Iztacala UNAM a través del compromiso suscrito por las gestiones académico-administrativas en turno. Gestiones (2003-2007) y (2008-2012). En ellos, una reforma curricular bajo ese enfoque se planteaba como necesaria.

Para ello, se convoca a los profesores al trabajo colegiado y se promueve la conformación de academias de profesores planteándose paralelamente el conocimiento de las competencias y su elaboración a través de la oferta y asistencia de los profesores a cursos y talleres. La intención de que los profesores de cada carrera estén familiarizados con el enfoque educativo basado en competencias se concentra principalmente en aquellas carreras que están por iniciar la reforma curricular.

La carrera de cirujano dentista es la primera en trabajar en la reforma seguida de la carrera de optometría. El resto de las carreras (biología, enfermería, medicina y psicología) están iniciando su propio proceso.

De este modo en la FESI se va conformando –con algunas variantes en los diferentes espacios de las Jefaturas de cada Carrera– una concepción de competencia desde una perspectiva análoga a la que proponen Argudin, 2001; Zabalza, 2006 y Rodríguez, 2007, entendida como la convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea en contextos determinados.

Asimismo se coincide con Tuning (2007) al considerarla como una capacidad para responder a una demanda de manera adecuada, como la convergencia de elementos integrados que permiten ejercer la capacidad de seleccionar, entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines. La concepción actual de competencias se distingue por ser: *correlacional*, vincula la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, de conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones, atributos y habilidades; *holística*, reúne factores para encontrar aquellos que expliquen el desempeño laboral exitoso concentrándolos en tareas profesionales; y *contextual*, vincula el contexto social y cultural en el que se desarrolla el desempeño profesional.

Esta concepción amplia se separa de aquella concepción estrecha, que acepta que la competencia significa tan sólo alcanzar un resultado con criterios de calidad (Martens, 1997, en Barrón 2002).

En educación la adopción de una u otra concepción influye en la determinación de la organización curricular, la formación de profesores y el acento que se da al contenido, a la enseñanza y al aprendizaje.

La adopción de una concepción estrecha se traduce en una organización curricular, una enseñanza y un aprendizaje que implica hacer énfasis en lo que

el alumno debe saber (el *saber que*) para *el saber hacer* (performance) en un proceso denominado de alternancia en el cual el individuo transita entre el aula y la práctica laboral.

Por el contrario la adopción de la concepción amplia para las competencias se traduce en una organización curricular flexible, una enseñanza y un aprendizaje centrado en el alumno que implica crear ambientes de aprendizaje para el desarrollo de las competencias en los que se enfatiza no sólo los saberes cognoscitivos y procedimentales para saber hacer sino también los saberes para saber por qué se hace lo que se hace y para valorar éticamente las consecuencias de esa acción.

PROPÓSITOS DEL TRABAJO

- Indagar el concepto de competencia que suscriben dos muestras de profesores insertos en un proceso de cambio curricular por competencias.
- Determinar los atributos que caracterizan el concepto.
- Plantear las implicaciones de esas concepciones.

PROCEDIMIENTO

Damos cuenta de manera cualitativa de las respuestas de los profesores, aunque asumimos con Pérez Serrano (2001:24) que los enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos no tienen que estar forzosamente en conflicto entre sí.

Adoptamos un análisis cualitativo porque esta metodología se centra en el individuo y su finalidad es conseguir un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva dado que si se desea modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten o expresen los implicados.

El estudio que aquí se propone, sin pretender acceder a las motivaciones, si busca conocer los rasgos que los profesores resaltan en su concepción de competencia y desprender de esa concepción su relación con una práctica educativa enfocada en las competencias.

LA MUESTRA

Se aplica un instrumento con preguntas abiertas a dos muestras de profesores (aquí sólo damos cuenta de una de ellas). La pregunta es: ¿Qué entiende usted por competencia en la educación?

Una muestra está constituida por 27 profesores de la carrera de enfermería (que está por iniciar el proceso de reforma) y la otra muestra constituida por 35 profesores de la carrera de cirujano dentista (carrera que está por concluir su proceso de reforma)

La técnica de análisis utilizada para las respuestas permite determinar las categorías en ambas muestras y establecer algunos ejes de análisis comunes.

Muestra de enfermería

Categorías con el número de profesores por cada una:

Las competencias son:

- Los enfoques que cada persona tiene como especialidad en educación (2 profesores).
- Aquellas habilidades, destrezas, conocimientos, acciones actitudes, que obtienen los estudiantes durante su formación (aprendizaje) y que le permiten resolver problemas en su profesión (19 profesores).
- Lo que se le enseña a los alumnos para que aprendan y se desarrollen en su campo y el mundo actual. – se alude el perfil y el aprendizaje significativo– (6 profesores).

Para la muestra de odontología

Categorías con el número de profesores por cada una:

- Destrezas en lo cognitivo, afectivo y psicomotor para la solución de problemas (2 profesores).
- Integración de habilidades, destrezas, conocimientos, acciones, actitudes que obtienen los estudiantes durante su formación (aprendizaje) que les permiten realizar una actividad y/o desarrollar su profesión (26 profesores).
- Lo que se les enseña a los alumnos para que conozcan y aprendan (6 profesores).
- No contesta la pregunta (un profesor).

EJES DE ANÁLISIS

- 1) Concepción de las competencias como un todo integrado de aspectos comportamentales y de rasgos de personalidad.
- 2) Consecución del perfil profesional por competencias.
- 3) Reto para la formación universitaria.
- 4) Implicaciones de las concepciones de los profesores ante la reforma curricular basada en competencias.

Eje 1. Concepción de las competencias como un todo integrado de aspectos comportamentales y de rasgos de personalidad

Aunque no existe un consenso sobre la definición de competencia, el desarrollo de una competencia pensada en forma integrada como se ha señalado, permite generar la capacidad de construir conocimiento (*saber que*), de impulsar un desempeño eficaz (*saber hacer*) y de permitir la integración y desenvolvimiento idóneo del profesional en el ámbito social (*saber ser*).

Desde luego, los conocimientos y habilidades son la parte más visible y fácil de identificar de una persona y los rasgos de la personalidad, motivaciones y autoconceptos pueden no ser tan evidentes.

Al respecto, la concepción integrada de una competencia considerará que está compuesta de una *intención* (integrada por los rasgos de la personalidad como creencias, actitudes, valores etcétera); una *acción* (integrada por un comportamiento) y un *resultado* (manifiesto por un desempeño profesional idóneo).

Eje 2. Consecución del perfil profesional por competencias

La aceptación de una concepción amplia de las competencias implica una organización curricular profesional que tomará en cuenta en la formación del egresado la dificultad inherente no sólo de la identificación en una persona de sus rasgos de personalidad, motivaciones y autoconceptos sino que también considerará la dificultad de una formación, de una evaluación, de una enseñanza y un aprendizaje centrado en el alumno.

Aceptar que una competencia está compuesta de una *intención*, de una *acción* y de *actitudes* que pueden manifestarse a través de desempeños observables y eficaces, implica la conciencia de que la competencia no se agota con ellos ni permite la observación de la compleja constelación de saberes que integran las competencias profesionales.

Diversos investigadores del campo destacan estas contradicciones que derivan en posturas a favor y en contra de una educación por competencias. Lo anterior origina un reto para la formación universitaria.

Eje 3. Reto para la formación universitaria y sus limitaciones

Efectivamente, como Orozco (2002:123) destaca, persiste la exigencia a la universidad pública de plantear una mayor vinculación con la producción y el

mercado encaminada a mantener la funcionalidad de una sociedad que se mueve en la dirección de máxima eficiencia y de performatividad.

Tal exigencia, siguiendo a Orozco (2002), trae como consecuencia el reto para la formación universitaria de integrar en las nuevas generaciones saberes para que hagan uso de ellos con un máximo de eficacia en la solución de problemas profesionales, pero sin que esto subordine la formación del espíritu de la humanidad.

Efectivamente, debe evitarse que en el currículo se haga realidad lo que en términos de circulación de los conocimientos predijo Lyotard (en Orozco, 2002: 109) en los años setenta : “que en la condición posmoderna, saberes como los filosófico-interrogativos, los narrativos de costumbres, estéticos, etcétera que no pueden circular por los nuevos canales de comunicación de la ciencia y convertirse en saberes operativos, serán dejados de lado y las nuevas investigaciones se subordinarán a la condición de traducibilidad de sus resultados al lenguaje de las máquinas”.

Pese a esa advertencia, las instituciones que trabajan para la homologación de los títulos profesionales tanto en la Unión Europea como en América Latina –proyecto Tuning– nos recuerda Irigoien (2005), han asumido a las competencias como uno de sus instrumentos obligados de trabajo. Difícilmente afirma la autora, una institución de educación superior podría hoy ignorar la existencia de la formación por competencias o negarse a contemplarla en sus planes de actualización. Plantea que entre las posiciones extremas del descarte del vínculo entre la educación y el trabajo por no considerarlo un tema académico y la posición de otros que sostienen que el fin de la educación es preparar mano de obra, es conveniente debatir la introducción de la formación por competencias en la educación superior, pero asumidas desde una concepción amplia.

Eje 4. Implicaciones de las concepciones de los profesores ante la reforma curricular basada en competencias.

Se toma como base la categoría construida para la concepción mayoritaria de competencia en cada carrera, a saber:

Enfermería (carrera iniciando su proceso de reforma curricular por competencias)

- Aquellas habilidades, destrezas, conocimientos, acciones actitudes, que obtienen los estudiantes durante su formación (aprendizaje) y que les permiten resolver problemas en su profesión (19 profesores).

Cirujano dentista (concluyendo su proceso de reforma curricular por competencias)

- Integración de habilidades, destrezas, conocimientos, acciones, actitudes que obtienen los estudiantes durante su formación (aprendizaje) que les permiten realizar una actividad y/o desarrollar su profesión (26 profesores).

La diferencia principal se aprecia en el término “integración” que aparece reiteradamente en las respuestas de los profesores de la carrera de cirujano dentista y no aparece en la carrera de enfermería. Lo anterior puede explicarse por la diferencia en el grado de avance de la reforma curricular en las dos carreras y la mayor o menor oportunidad que han tenido de familiarizarse con la concepción amplia de competencia que en Iztacala circula.

Rol del profesor

Desde luego la conciencia en la muestra de los profesores de odontología de que el desarrollo de las competencias debe darse integradamente considerando la vinculación de todos los saberes, posibilitaría pensar que los haría estar dispuestos a aceptar el cambio de su rol como docente tal que propicie esa integración.

Los profesores de enfermería por su parte contemplan las competencias instrumentalmente como un conjunto de saberes sin destacar explícitamente vinculación alguna.

Interesa subrayar que de la expresión con la que los profesores definen su concepción de competencia, también se desprenden las características que esperarían de los egresados y las que contribuirían a desarrollar en sus alumnos. En este sentido, estarán dispuestos a insertarse en un currículo por competencias que en la concepción de Iztacala cercana a la de Argudín (2006) será polivalente, flexible, pertinente, factible, con reducción en la carga académica, semi presencial apoyado en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y con énfasis en la integración de los saberes. Esta organización curricular basada en el constructivismo conlleva una nueva definición del rol de los profesores quienes serán para los alumnos: facilitadores, tutores, creadores de ambientes de aprendizaje ricos en experiencias cercanas a las de la práctica profesional, ambientes en los que las experiencias individuales y colectivas a realizar posibiliten que los estudiantes logren la transferencia de los saberes orientados hacia su movilización en un ejercicio profesional idóneo y éticamente responsable en cualquier contexto.

CONCLUSIONES

Se encuentra que el grado de avance en la reforma curricular contribuye a una concepción de competencia que difiere en el grado de conciencia en los profesores de las implicaciones de una reforma curricular por competencias y abre el reto de hacer consistente lo que conoce el profesor acerca de las competencias, con el proceso de desarrollo de competencias que estará bajo su responsabilidad.

Concordamos con Orozco (2002), que el enfoque educativo basado en competencias, nuevo para algunas carreras, y aún necesitado de debate, aparece para otras como una oportunidad para formalizar más y poner en un lenguaje nuevo un tipo de formación que ya les es propia, se piensa en aquellas carreras

universitarias con fuertes componentes de trabajo práctico como las del área de la salud y otras en las que es habitual que el trabajo académico se evalúe a través del uso adecuado de técnicas procedimentales, de desempeños observables y se haga uso del portafolio de trabajos, fotografías etcétera.

Para estas carreras, que incluyen las de la FES Iztacala, el enfoque educativo por competencias abre la oportunidad de reflexionar sobre la propuesta y expresar en lenguaje psicopedagógico especializado lo que se ha estado trabajando como competencias en forma intuitiva. La oportunidad para que los actores educativos reflexionen la organización curricular, replanteen sus metas, propósitos y su quehacer de otra manera, está abierta.

REFERENCIAS

- Argudín V. Y. (2001). "Educación Basada en Competencias", *Revista de educación / nueva época*, núm. 19.
- Barrón, T. C. (2002). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización", en Valle, F. M. *Formación en competencias y certificación profesional*. Pensamiento Universitario Tercera Época, 91, México: CESU- UNAM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*, París: UNESCO.
- Irigoin, M. (2005). *Desafíos de la formación por competencias en la educación superior*. Primer encuentro internacional de educación superior: Formación por competencias. Ministerio de Educación de Colombia, SENA, Universidad de Antioquia. Medellín.
- OIT (1997). *Glosario de términos técnicos. Certificación de competencias profesionales*.
- Orozco, B. (2002) "De lo profesional a la formación en competencias" en *Formación en competencias y certificación profesional* María de los Ángeles Valle Flores (Coordinadora) Pensamiento Universitario. Tercera Época, México: CESU-UNAM.
- Planes de Trabajo de la Dirección de la FES Iztacala Gestiones (2003-2007), (2008-2012)*, México: FES-I-UNAM.
- Rodríguez, M. M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. España: Laertes Educación.

-
- Rodríguez, Z. H. (2007) "El paradigma de las competencias hacia la educación superior", *Revista de la facultad de Ciencias Económicas*, vol. VX, núm. 1 pp. 145-165. Madrid: Universidad Militar Nueva Granada.
- Tejada, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). (consultado: 8 febrero de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>)
- Tuning (2007). *Proyecto Alfa Tuning en América Latina: Informe Final del Proyecto Tuning América Latina: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*, (sin datos de edición).
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Nancea.