



# LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS DESDE LAS REPRESENTACIONES DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

PATRICIA COVARRUBIAS PAPAHIU  
FES IZTACALA-UNAM  
papahiu@unam.mx

## RESUMEN

El trabajo presenta resultados parciales de un proyecto de investigación sobre Evaluación y Planeación Educativa,<sup>1</sup> y constituye un aporte adicional a los estudios que hemos venido reportando en relación a los factores que inciden en los procesos curriculares y educativos de la educación superior.

En esta ocasión los resultados corresponden a la búsqueda de las representaciones, concepciones o significados que docentes universitarios asignan al enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC).

Su intención es conocer cómo conciben y representan la educación basada en competencias docentes que enseñan en diversas disciplinas, y los retos e implicaciones que desde su perspectiva tiene incorporarla en la práctica del aula.

Como estudio de caso, se utilizó la metodología de corte cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, teniendo como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada.

**Palabras claves:** educación basada en competencias, representaciones sociales, educación superior





## INTRODUCCIÓN

En el marco de las políticas educativas de la última década orientadas a elevar la calidad educativa se impulsaron reformas curriculares en todos los niveles educativos, sustituyendo los modelos pedagógicos tradicionales centrados en la enseñanza por modelos más centrados en el aprendizaje. Esto promovió el aumento de investigaciones que dieran cuenta, desde lo vivido y desde la mirada de sus actores, el significado que estas reformas e innovaciones curriculares y pedagógicas tuvieron para ellos, con lo cual se empezó a tener un material empírico y básico para su valoración.

En las investigaciones realizadas, es frecuente encontrar que existe una serie de inconsistencias, resistencias y estrategias que los docentes adoptan para enfrentarse a los cambios e innovaciones curriculares, y en las que mucho se ha insistido que éstas por sí mismas no habilitan a los profesores en los cambios necesarios, y por tanto, existe la necesidad de indagar por qué no llegan a alcanzar el éxito previsto (Covarrubias y Casarini, (2013).

En el caso particular del enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), éste ha sido motivo de debate constante por especialistas e investigadores. Por un lado, se encuentra el problema que representa la polisemia del término *competencia*, pues es tal la multiplicidad de acepciones que se le asignan que se prefiere hablar de la *noción* de competencias en lugar de su *concepto*, en tanto se está lejos de disponer de una definición precisa, operativa y mínimamente consensuada del término (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2006; Planas-Coll, 2013); y por otro, están las implicaciones teórico-prácticas que conlleva el enfoque por competencias tanto en los procesos curriculares como en los didácticos (A. Díaz Barriga, 2013).

Aún y estas limitaciones, la EBC se ha adoptado en nuestro país de manera extendida. En la educación básica y media superior la incorporación del enfoque por competencias ha sido el resultado de las reformas curriculares y educativas que se han implementado en la última década. En lo que toca a las Instituciones de Educación Superior (IES), aún y cuando fueron éstas las que iniciaron su utilización en sus planes de estudio, se ha promovido a través de la implementación de modelos educativos y académicos propios, y con base en la autonomía de la que gozan, deciden su utilización, el momento y el enfoque de competencias a utilizar (F. Díaz Barriga, et al., 2013: 129).

No obstante esta incorporación curricular del enfoque para la formación de diversos profesionistas como médicos, abogados, contadores, entre otros, la enseñanza por competencias, como





novedad o como innovación educativa, aún es motivo de controversia hoy en día (Á. Díaz Barriga, 2013). No existe consenso ni claridad sobre cómo debe llevarse a cabo un programa basado en competencias, los nuevos currículos universitarios que se desarrollan en el país con este enfoque comprenden diferentes formas de interpretarla y diversas formas de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2010). De aquí que aún y la aceptación que a nivel curricular ha alcanzado, para los investigadores en el campo de la didáctica, falta indagar lo que en la práctica se entiende y se implementa como educación basada en competencias.

En tal sentido, el trabajo que presentamos pretende aportar información que contribuya al entendimiento de las problemáticas, controversias y retos que para los docentes representa el enfoque por competencias en la práctica educativa. Como apunta Senge (2002), si se quiere mejorar un sistema escolar, es necesario investigar primero el significado que atribuyen los docentes a las reformas e innovaciones para generar cambios reales en las instituciones educativas.

Desde aquí, las primeras interrogantes que guiaron nuestra investigación fueron: ¿Se aplica el modelo EBC en un contexto universitario multidisciplinario como la FES Iztacala?, ¿Existe preferencia por este modelo de enseñanza según el campo de conocimiento en el que se enseña?, ¿qué significados, representaciones o valoraciones asignan los docentes al enfoque para su aceptación o rechazo?.

## OBJETIVO Y PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la investigación fue analizar las representaciones que docentes que participan en la enseñanza de las diferentes disciplinas que se imparten en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, tienen sobre el enfoque de la Educación Basada en Competencias (EBC), si emplean el enfoque en su práctica docente, y en su caso, el tipo de competencias que les interesa promover.

Como unidad de análisis, las representaciones en el ámbito educativo cobran gran significado ya que a partir de ellas se develan los fenómenos que no se aprecian a simple vista, pero que afectan o influyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Moscovici (1986) la representación social "... es una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. ... Es un corpus organizado de conocimientos y una de las





actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen tangible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su **imaginación**" (pp.17-18). Es a la vez producto y proceso de una actividad mental en la que el individuo o grupo reconstruye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, 1987).

Como estudio de caso y por nuestro objeto de estudio, se empleó la metodología de corte cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, al permitirnos obtener las representaciones de los docentes en su contexto educativo, y desde una perspectiva psicosocial (Erickson, 1989). La investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio, sin la pretensión de alcanzar la generalidad de los datos, aún y cuando éstos puedan llegar a ser similares en contextos diferentes (Taylor y Bogdan, 1990).

Los participantes se eligieron de acuerdo a su disponibilidad para la entrevista, es decir, es una muestra no probabilística, pero se intentó que participaran docentes de todas las carreras que se imparten en un establecimiento universitario multidisciplinario como es la FES Iztacala; además se procuró que fueran docentes de diferentes turnos, sexo, antigüedad y perspectivas teórico metodológicas.

Participaron 53 docentes: 15 docentes de la carrera de psicología, 15 de biología, 10 de medicina, 7 de odontología, 3 de enfermería y 3 de optometría. De los cuales, 23 son varones y 30 mujeres; 21 del turno matutino, 8 del vespertino y 24 con turno mixto. Con un rango muy amplio de antigüedad: de 2 meses hasta 38 años.

El número de docentes que participó se determinó con base a la saturación o reiteración de la información que se iba obteniendo (Saltalamacchia, 1992). Se tomó en cuenta que las carreras de enfermería y optometría cuentan con el menor número de personal docente, y la carrera de medicina tiene una planta docente muy amplia pero móvil. En el caso de las carreras de psicología, biología y odontología, aunque sus plantas docentes son menores que la de medicina, son más estables.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como fuente de información, ya que entre sus principales características están su flexibilidad y dinamismo para conseguir de forma menos tensa y más casual las representaciones que los docentes asignaran a la EBC (Taylor y Bodgan, 1990).





Las entrevistas se aplicaron de manera individual y libre en los meses de octubre y diciembre de 2013, a partir de un guion de preguntas orientadoras o nucleares que aseguraran explorar las dimensiones básicas de la investigación. El guion contempló las siguientes preguntas: ¿Qué piensa usted acerca del debate que existe en cuanto al enfoque de la educación basado en competencias?; ¿Utiliza en sus cursos este enfoque? ¿por qué?; ¿Promueve el desarrollo de competencias en sus clases?; ¿Qué competencias le interesa promover en sus estudiantes?. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis.

El proceso analítico-interpretativo de la información obtenida contempló la búsqueda de elementos comunes en todas las entrevistas y la relación de estos elementos con conceptos o categorías teóricas pertenecientes al campo de estudio sobre la enseñanza, lo que permitió la construcción de categorías teórico-analíticas (Hammersley y Atkinson, 1994). Ello permitió organizar y presentar la información en torno a tres ejes principales: empleo /no empleo del enfoque por competencias; representaciones a favor del enfoque, y representaciones en contra del enfoque.

## RESULTADOS

Por cuestiones de espacio, presentamos sólo las tendencias más representativas en los tres ejes conformados para su análisis, apoyándonos solo en algunos de los argumentos de los docentes para sustentar las interpretaciones realizadas.

### Empleo/no empleo de la educación basada en competencias

En la Tabla 1 se puede apreciar que las posturas de los docentes ante la enseñanza basada en competencias se encuentran divididas entre quienes la aceptan y/o emplean y los que no la aceptan y/o no emplean. Solo en el caso de la carrera de psicología la balanza se inclina hacia los docentes que no la emplean, mientras que en la carrera de odontología, la tendencia es a favor de su empleo. Un aspecto importante a señalar es que tanto los docentes que emplean el enfoque como los que no lo emplean es con independencia al modelo curricular que formalmente rige al plan de estudios del que participan, salvo casos excepcionales.





Si bien las posturas de los profesores con respecto a la implementación del enfoque por competencias en su práctica educativa se encuentran divididas prácticamente a la mitad, lo importante es el tipo de representaciones y sentidos que le otorgan al enfoque para su aceptación o rechazo.

Representaciones a favor del enfoque por competencias

*Campo disciplinario y enfoque por competencias.* Aún y cuando encontramos diversidad de argumentos entre los profesores que están a favor de la enseñanza por competencias, el campo disciplinario en el que participan los docentes parece ser estar relacionado con los atributos positivos que le asignan al enfoque.

Esto se puede apreciar de manera más consistente en la carrera de odontología en la que predominan los docentes que manifiestan su entusiasmo por el enfoque por competencias en tanto **éste les permite desarrollar en los estudiantes actitudes y destrezas que su trabajo exige "...para mí es importante desarrollar la habilidad manual porque esta carrera es 100% manual, esa es la habilidad que más me enfoco"** (E17).

Estas representaciones son comprensibles si consideramos que la odontología es una ciencia cuyo dominio en el conocimiento es el duro-aplicado, según la clasificación de Biglan y Becher (cit. por Becher, 2001), en tanto suele centrarse en el control del mundo físico, las actividades que originan se dirigen predominantemente hacia algún fin práctico, y son juzgadas por la eficacia en su funcionamiento; sus principales resultados son productos y técnicas.

Pero también el desarrollo de las actitudes es un atributo que los docentes rescatan del enfoque por competencias **"...trato de lograr en ellos conocimientos, habilidades y sobre todo actitudes porque sobre todo en la carrera de odontología manejamos mucho la actitud ya que hay que tratar con el paciente... y deben mostrar sus habilidades con sus manos"** (E7)

Del mismo modo, el desarrollo de actitudes es valorado por docentes de otros campos disciplinarios, aunque le asignan sentidos diferentes. Por ejemplo, algunos docentes de la carrera de psicología valoran las actitudes que promueve el enfoque por competencias pero en un sentido social, **menos práctico que los odontólogos "Yo soy psicólogo humanista, trabajo mucho lo que son las competencias actitudinales, el ser empático, el ser asertivo, el tener una ética profesional"** (E1), que son más propias de las ciencias sociales cuyo dominio en el conocimiento es blando- puro (Biglan y Becher,





op. cit.), que además coincide con la perspectiva humanista de la psicología a la que el profesor se adhiere.

*El enfoque de competencias desde su modelo funcional y conductual.* Otros de los argumentos que mayormente expresaron los docentes que están a favor del enfoque por competencias, pueden ubicarse en el modelo funcional y en el modelo conductual de éste<sup>ii</sup>. En el primero se sitúan los docentes que emplean el enfoque por competencias porque promueve en los estudiantes la capacidad para realizar **actividades y lograr resultados, como una función productiva determinada “lo que se debe hacer”, como lo manifiesta un profesor de medicina “... se necesita ¡saber hacer! [...] necesito que los estudiantes sean capaces de identificar, de discriminar entre eventos, entonces, que sean capaces de actuar” (E37).**

En el segundo modelo, se ubican los docentes que utilizan el enfoque porque conciben las competencias como comportamientos que están casualmente relacionados con un desempeño superior o rol de trabajo **“lo que se debe hacer”, como lo expone una profesora de psicología “que les permitan desenvolverse en la sociedad de una manera más adecuada o acorde a los objetivos que ellos se diseñen” (E3).**

Los argumentos de los docentes recuperados aquí son solo ejemplos de la visión que predomina entre los docentes que promueven el desarrollo de competencias en sus cursos. En general es una visión laboral-conductual-productivista, en la que es necesario traducir las competencias en evidencias objetivas **“el saber hacer y el saber ser”, en la que se menosprecian los conocimientos memorísticos y se prioriza la “ejecución” bajo criterios o evidencias de desempeño.**

## REPRESENTACIONES EN CONTRA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

*El enfoque por competencia y la globalización.* En general, los argumentos expuestos por los docentes que tienen una clara postura en contra de la implementación del enfoque por competencias, giran en torno a que éste responde a las necesidades derivadas de la globalización, que vinculadas a las políticas neoliberales y al mundo empresarial, hacen que los docentes lo pongan bajo sospecha **“Realmente las competencias están hechas para la industria no para la escuela” (E20, profesora de optometría).** Argumentos que coinciden con los puntos más controvertidos que se han expuesto en las publicaciones al respecto.





*Dificultades de aplicación del enfoque por competencias.* Para otros docentes que no aprueban el enfoque por competencias, el problema radica en la dificultad o complejidad que implica llevarlo a la práctica en las aulas.

Para algunos, la dificultad estriba en las resistencias que provoca cualquier innovación educativa “... cuando movilizas el modelo para hacerlo realidad, enfrentas resistencias, boicots, enfrentas resistencia, ataques personales, molestias... la gente está cuidando que no se modifiquen las condiciones en que trabaja... los profesores somos brutalmente tradicionales, no nos gusta que nos muevan nada” (E38, profesor de medicina).

Para algunos más, es el desconocimiento del enfoque o sus bases conductistas lo que dificulta ponerlo en práctica: “yo creo que no se ha entendido muy bien el modelo de competencias, que muy poca gente lo conoce a cabalidad... también tiene que ver con que este modelo de competencias es muy conductista entonces a mucha gente no le gusta” (E19, profesora de psicología).

## CONCLUSIONES

Si bien los resultados presentados no son concluyentes ni exhaustivos, encontramos algunas tendencias: La aceptación y empleo del enfoque por competencias parece estar relacionado con el campo disciplinario de los docentes entrevistados, pero sus perspectivas sobre la educación parecen influir más en modelo del enfoque por competencias al que se adscriben. La mayoría de los docentes que rechazan el enfoque por competencias le atribuyen un significado funcionalista, conductista y empresarial. Pocos son los docentes que se adscriben al enfoque por competencias desde una visión constructivista.

Con todo y estas tendencias encontradas, las diversas formas de entender y actuar una innovación educativa por el profesorado, ya es un tema recurrente, como recurrente es las implicaciones que esto conlleva para el éxito de las innovaciones pedagógicas.







Tabla 1

Carrera	Núm. de profesores que SI emplean la EBC	Núm. de profesores que NO emplean la EBC	Modelo curricular actual
PSICOLOGÍA	5	10	MODULAR
BIOLOGÍA	7	8	PLAN "MODIFICADO" (síntesis tradicional y modular)
MEDICINA	5	5	MODULAR
ODONTOLOGÍA	6	1	POR OBJETIVOS
ENFERMERÍA	2	1	COMPETENCIAS PROFESIONALES
OPTOMETRÍA	2	1	MODULAR
	27	26	

## REFERENCIAS

ABRIC, J. C (1997). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

COVARRUBIAS, Patricia y Casarini, Martha (2013). "Los actores del currículo en México: Un campo de conocimiento en constitución", en A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación*





*curricular en México. La primera década del siglo XXI (2002-2012)*. Colección Estados del Conocimiento, COMIE-ANUIES, pp. 197-262.

DÍAZ BARRIGA, F. et al. (2013). "Innovaciones curriculares", en A. Díaz Barriga (coord.). *La investigación curricular en México. La primera década del siglo XXI (2002-2012)*. Colección Estados del Conocimiento, COMIE-ANUIES, pp. 109-196.

DÍAZ BARRIGA, A. (2013, sept.-diciembre). "Secuencias didácticas. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?", en *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 11-33. En: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ART1.pdf>, [recuperado: marzo 2014]

HAMMERSLEY, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. México: Paidós.

MORENO, T. (2010, abril-junio). "El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces", en *Revista de Educación Superior*, vol. XXXIX (2), núm. 54, pp. 77-90.

MOSCOVICI, S. et. al. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

PLANAS-COLL, Jordi (2013). "El contrasentido de la enseñanza basada en competencias". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm. 10, vol. IV, pp. 75-92.

RODRÍGUEZ ZAMBRANO, H. (2007). "El paradigma de las competencias hacia la Educación Superior", *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, vol. 15, núm. 1, pp. 145-165.

SALTALAMACCHIA, H. (1992). *Historia de vida*. Puerto Rico: CIJUP.

SENGE, Peter (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.

TAYLOR, S. J. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

WINTERTON, Jonatha, Francoice Delamare y Emma Stringfellow (2006), *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*, Luxemburgo, CEDEFOP Reference series 64, Office for Official Publications of the European Communities. En:





---

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3048>,  
[recuperado: marzo 2015]

---

<sup>i</sup> Los resultados forman parte de la línea de investigación “Procesos curriculares y prácticas pedagógicas en educación superior”, del proyecto de investigación Evaluación y Planeación Educativa de la FES Iztacala-UNAM.

<sup>ii</sup> El modelo funcional tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista, acogido por Inglaterra a través del sistema nacional de competencias nacionales NVQ. El modelo conductista se basa en la teoría del comportamiento o las conductas de los individuos que causan las acciones del desempeño deseado definido por Watson en 1913. Su principal representante es McKlelland en 1973, es el modelo seguido por Estados Unidos.

