



EL DISEÑO DE UN MODELO DE DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES EN FUNCIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR, COMO PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Jorge de la Vega Carregha

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 241 San Luis Potosí
jdelavegac@yahoo.com

Área temática 1: Filosofía, teoría y campo en la educación.

Línea temática: Teoría pedagógica

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo compartir una reflexión en torno a elementos teórico-filosóficos y surge de la observación realizada en la práctica pedagógica en nivel superior, específicamente a nivel licenciatura. En un contexto en el que los planes y programas de las instituciones de nivel superior declaran, sea de manera explícita o de manera implícita, estar fundamentados en modelos de formación basados en competencias, en los que se da mucho más peso al desarrollo y evaluación de competencias conceptuales y procedimentales que a las competencias actitudinales o comportamentales. La reflexión gira en torno al rol fundamental que debería tener la formación de las competencias básicas y las competencias generales en función del desarrollo personal, en la búsqueda de formar seres humanos capaces de enfrentarse a situaciones novedosas y complejas, y resolverlas de manera autónoma, alcanzando la autogestión de su aprendizaje. Se propone el desarrollo de un modelo transversal y se establecen algunos elementos que podrían servir de base para la implementación de dicho modelo, que podría constituirse como una innovación educativa.

Palabras clave: Innovación educativa, competencias básicas, competencias genéricas, competencias profesionales, educación superior

Introducción

La propuesta que aquí se desarrolla tiene como intención principal presentar los elementos de lo que, a juicio del autor, se podría convertir en su momento en una innovación pedagógica que incida directamente en la solución de una problemática detectada en el aula. Se revisarán los elementos que deben ser incluidos en una situación pedagógica para que ésta sea considerada

una innovación y no solo una novedad. De igual forma se presentará la fundamentación paradigmática que da sustento a las observaciones realizadas, y se abordarán los intereses cognoscitivos y los modelos que inspiran a la propuesta.

Desarrollo

Para iniciar es necesario definir y contextualizar el concepto de innovación entendiéndola como un proceso y no como un acto aislado, no cualquier novedad es una innovación, así como tampoco lo es cualquier mejora o cambio. En una definición que se le atribuye a Michael West y James Farr a partir de ideas que presentan en su libro *Innovation and creativity at work: psychological and organizational strategies*, sin que exista una traducción formal y oficial de ese texto se advierte que innovación es la secuencia de actividades por las cuales un nuevo elemento es introducido en una unidad social con la intención de beneficiar la unidad, una parte de ella o a la sociedad en conjunto. El elemento no necesita ser enteramente nuevo o desconocido a los miembros de la unidad, pero debe implicar algún cambio discernible o reto en el statu quo.

Así, es importante destacar que una innovación, para que pueda ser considerada como tal, debe ser apropiada y evaluada por diversas entidades, además de ser perdurable, ofrecer una mejora y un cambio sustancial a una situación conocida introduciendo componentes nuevos, o un nuevo uso de los componentes existentes. De ahí, que este ejercicio solo se constituya como una reflexión y propuesta de identificación de lo que podría llegar a consolidarse hasta convertirse en una innovación educativa, más específicamente una innovación pedagógica.

Para fines de este análisis la innovación educativa se entiende como un proceso orientado a la mejora de una situación educativa, a través de la reflexión de los elementos que conforman la estructura y a partir de un sustento teórico. Dicho de otra manera, es un proceso orientado a la mejora continua incorporando nuevos elementos al ámbito educativo, considerando las condiciones existentes y su fundamentación a partir de la investigación científica. Un hecho relevante en cuanto a la innovación se refiere, es el reconocimiento de la innovación como un proceso y no como un acto aislado, como se evidencia en esta definición, respecto a las consideraciones que se deben tener en cuanto a las condiciones existentes, y el fundamento teórico necesario para dotar a la innovación de un carácter científico.

Así, para que la innovación permanezca debe considerar simultáneamente los tres niveles: Profesores, Programas e Instituciones. La innovación educativa deberá permear a todo el sistema, por lo que no es posible hablar de una innovación educativa si no se integra en el proceso el desarrollo de todos los componentes, de lo contrario, solo se estarían consiguiendo remedios temporales a situaciones que requieren una intervención de fondo. De ahí la importancia de integrar a todos los miembros para que cada uno desde su función logre desarrollar la propuesta de innovación, esto permitirá que se logren las metas propuestas.

La innovación pedagógica se distingue de otros ámbitos de la innovación educativa, en cuanto a que se considera un proceso dirigido a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y los elementos de la práctica pedagógica docente. Es decir, la innovación pedagógica a diferencia de la innovación escolar o la innovación socioeducativa es un proceso que se desarrolla fundamentalmente en el aula, y en el que están involucrados directamente los alumnos y los docentes. Sin embargo, no solo incluye la relación que se da entre ellos, sino también elementos como la evaluación, la metodología, las actividades didácticas, los recursos, en fin, todos los factores que sirven como puente para esa relación. De tal suerte, para poder hablar de la implantación de una innovación educativa-pedagógica, la institución que planea realizarla debe llevar a cabo una investigación formal que dé cuenta del estado real de las cosas, tomando en consideración las necesidades y las características de cada uno de los sujetos, así como el contexto en el que se desenvuelven y los logros que se desean obtener.

“La iniciativa de la experiencia innovadora se origina en el docente y se vincula con algún aspecto de su práctica pedagógica como las estrategias y técnicas de enseñanza, la elaboración y uso de material didáctico y tecnológico, el sentido de la evaluación y los procedimientos e instrumentos de valoración, el tipo de relación que establece con los estudiantes, etc.” (Ríos y Reinoso, 2008, p. 35)

En la actualidad las instituciones educativas de nivel superior de México siguen implementando planes y programas orientados por los modelos de formación basada en competencias, y aun cuando no en todos ellos se declaran abiertamente las competencias que se pretenderá desarrollar o fortalecer en los estudiantes de cada institución, quedan plasmadas de manera implícita en el diseño de los objetivos y propósitos de los planes y programas. De manera general, los planes de estudios de las instituciones educativas de nivel superior parten de una clasificación de competencias que establece tres tipos: Competencias básicas, competencias generales y competencias específicas.

En esta clasificación las competencias básicas son “aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida” (Montenegro, 2003, p. 17). Estas competencias básicas se reconocen en educación superior como las necesarias para que los estudiantes puedan relacionarse, comunicar, analizar, resolver problemas. Así como desempeñarse con responsabilidad y honestidad. Por su parte las competencias generales llamadas también genéricas, se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que tienen más que ver con el perfil de egreso que con asignaturas en lo particular.

Tomando como referencia la clasificación que presenta Ruiz “las competencias generales son: Competencias de autorregulación, competencias para el procesamiento de la información, competencia en la esfera de las habilidades de pensamiento, competencia comunicativa y competencias en la esfera ética” (2010, p. 85).

Por último, encontramos las competencias específicas que son las que se desarrollarán desde cada una de las asignaturas con la adquisición de los saberes y habilidades propias de cada

área disciplinar y están integradas en los programas de las materias. Se traducen como el conocimiento erudito o el aprendizaje esperado.

Tanto las competencias básicas y las competencias generales son indispensables para que el individuo alcance una autonomía, por lo que cobran carácter de transversales y se deberían desarrollar desde todas las materias. No obstante, la formación basada en competencias se ha llevado a cabo en México desde 2004 en jardín de niños y fue avanzando en su implementación en el resto de los niveles conforme fueron avanzando esas generaciones. El desarrollo de competencias básicas y de competencias generales solo se incluye en la mayoría de los planes de estudios de manera declarativa, puesto que en la realidad se observa que los estudiantes no han logrado perfeccionar las mismas en función del crecimiento personal.

Incluso en algunos casos las competencias básicas y generales se incluyen en la evaluación que se les hace a los estudiantes, aun cuando no están contenidas en el desarrollo del proceso formativo, por lo que la evaluación termina siendo subjetiva, en otros muchos casos la evaluación actitudinal ni siquiera se considera. Y no se cuenta con un modelo que permita su inserción, ni el seguimiento del desempeño del alumno en este sentido.

Al hablar de competencias básicas y de competencias generales se hace referencia a las competencias para la vida, de ahí que, en la mayoría de los casos observables a nivel superior se presupone que el estudiante ya desarrolló esas competencias en las etapas previas y se da por sentado que está en condiciones de desempeñarse de manera adecuada. En caso de que el alumno no lo haga se tiene la idea equívoca de asumir que en el nivel superior ya no es posible desarrollarlas, de tal suerte, que se termina haciendo mucho más énfasis en el desarrollo de competencias que tienen más que ver con la parte conceptual y procedimental, y poco que ver con la parte comportamental, la cual se termina restringiendo a cuestiones de disciplina en el aula.

Aunado a esto, se tiende a relacionar las competencias educativas a nivel superior con las competencias profesionales como conceptos sinónimos, cuando si bien son conceptos que guardan una relación intrínseca, no pueden entenderse como lo mismo. En cuanto a las competencias profesionales “El término se utiliza como sinónimo de capacidad, aptitud, competitividad, destreza, talento, idoneidad y habilidad” (Simone, 2001). Mientras que, desde el punto de vista educativo, las competencias se conciben como una compleja estructura de atributos y tareas que permiten que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente (UNESCO, 1998). De ahí que se considere que en la educación superior la formación de los estudiantes deberá ir en función de una formación para el trabajo. Y si bien, se dirigen los esfuerzos hacia esa formación para el trabajo en lo conceptual y lo procedimental, se deja de lado la esfera del comportamiento o de la actitud, esa que se desarrolla con las competencias básicas y las competencias generales.

Un alto nivel de desempeño de las competencias básicas y competencias generales permitirá, junto con las competencias conceptuales y procedimentales, que el egresado de educación superior pueda tener un alto nivel de desempeño de las competencias profesionales, de ahí

que, diseñar los programas educativos pensando en el perfeccionamiento de competencias profesionales sin incluir las competencias básicas y generales limita el desarrollo personal del alumno al comprometer el proceso formativo. Todo esto se hace evidente cuando al enfrentar al sujeto a situaciones novedosas y complejas, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito profesional, no es capaz de enfrentarse a ellas de una manera autónoma y con capacidad de adaptación al cambio. Aclarando que de ninguna manera se pretende aseverar que estos estudiantes no podrán alcanzarlo en algún momento, el punto es que lo harán por el camino difícil, de ahí la importancia de diseñar modelos cuyo propósito sea precisamente el de desarrollar competencias básicas y generales en la educación superior, que giren en torno a la autonomía como eje rector.

En muchas instituciones de educación superior se ha observado el área de oportunidad que tienen sus estudiantes y egresados en el desarrollo de las competencias básicas y las competencias generales. Y sin duda se han hecho esfuerzos por tratar de remediar esa situación. En la mayoría de los casos lo hacen a través de cursos extracurriculares o talleres que tengan como objetivo dar a los asistentes a esos espacios los elementos o recursos que se consideren necesarios para apoyarlos.

Sin embargo, estamos hablando de competencias para la vida, que, si no se han desarrollado a lo largo de la vida, difícilmente se podrán desarrollar de manera plena en un curso o taller de tiempo limitado. Y peor aún, ese tipo de remedios solo benefician a los asistentes al curso o taller, dejando fuera a todos aquellos que no participen. De ahí que la propuesta tenga que ver más con un modelo completo que con solo una actividad de corta duración, máxime porque las competencias básicas y las competencias generales a las que se ha estado haciendo mención tienen un carácter transversal, por lo que se deben fomentar, desarrollar y perfeccionar de manera transversal y a lo largo de toda la formación superior.

El diseño y puesta en práctica de un modelo de desarrollo de las competencias básicas y competencias generales en función del desarrollo personal en la educación superior, podría convertirse en una innovación pedagógica que impacte directamente en la formación de los estudiantes. El modelo ofrecería una situación de cambio sustancial con componentes nuevos, ya que modificaría la forma como se ha incluido a las competencias básicas y competencias generales en los programas, cómo se han trabajado y la manera como actualmente se evalúan las actitudes en el aula. De igual forma ofrecería una mejora, ya que los resultados que se obtengan con este modelo permitirán que los estudiantes desarrollen habilidades que les faciliten la gestión de su propio aprendizaje.

Un modelo de desarrollo de competencias básicas y generales ofrece los elementos de innovación pues cambiaría la manera como se enseña en la actualidad, concentrando los esfuerzos en aula a que el alumno se desempeñe con autonomía, lo que permitirá al individuo enfrentarse realmente a situaciones complejas y resolverlas de manera favorable con un alto nivel de desempeño, diseñando sus estrategias de adaptación. Este modelo tiene una base de

interacción social, al requerir que se involucren de manera colaborativa todos quienes estén comprendidos en el proceso hacia el interior del aula.

“En el modelo de interacción social, se hace hincapié en el aspecto de difusión de la innovación, en el movimiento de mensajes de individuo a individuo y de sistema a sistema; se subraya la importancia de las redes interpersonales de información, de liderazgo, de opinión, de contacto personal y de integración social. La idea general es la de que cada miembro del sistema recorra el ciclo o tome conciencia mediante un proceso de comunicación social con sus compañeros. En algunos sistemas, la forma que adopta esta estrategia consiste, por ejemplo, en convencer a un profesor, directivo o administrador respetados, de la utilidad de las nuevas prácticas o procedimientos, y en facilitar el proceso mediante el cual otros profesores puedan ponerse en contacto con aquella persona que ya esté utilizando la innovación”. (Moreno Bayardo, 1995)

Al estar centrado en comprender e interpretar la conducta de los alumnos, y su nivel de autonomía ante situaciones complejas a través de la observación y orientado al proceso, el modelo de desarrollo de competencias básica y competencias generales encontrará sustento en un paradigma Fenomenológico-Hermenéutico, por lo que el modelo podrá ser aplicable a otros contextos si se hacen las adecuaciones pertinentes dependiendo de las características de cada grupo donde se pretenda aplicar.

“La Fenomenología se caracteriza por la utilización de un método Cualitativo, de carácter comprensivo o interpretativo, en la que el investigador, por lo general, sostiene una estrecha vinculación y empatía con el objeto/sujeto de estudio y su realidad contextual. En ambos casos se diferencian no sólo por sus enfoques, sino concretamente por sus procedimientos o métodos utilizados para indagar en la realidad” (Ríos y Reinoso, 2008, p. 17)

En este caso particular la aplicabilidad del modelo a otros contextos no estaría limitada por las características de los grupos, por el contrario, el modelo se enriquecería con la diversidad de los participantes, lo que dota al modelo de un interés práctico y sociocognitivo de procesos, ya que se deberá observar profundamente el desarrollo cognitivo de los estudiantes y las posibilidades de interacción social que ofrecería el modelo.

Los elementos innovadores de un modelo de desarrollo de competencias básicas y competencias generales en educación superior no están en la idea de incluir las competencias o en evaluarlas, están en los instrumentos que se diseñen para registrar el nivel actual de los estudiantes, así como en el diseño de las actividades que estén dirigidas a potenciar la autonomía, y los indicadores que se establezcan para poder evaluar y dar seguimiento durante todo el proceso. Pero sobre todo están en la integración de todos esos elementos, que es la que ofrecerá una situación innovadora, dirigiendo la atención al que aprende permitiéndole desarrollar competencias de autonomía cognitiva y autogestión.

Un modelo de desarrollo de las competencias básicas y generales en función del desarrollo personal en educación superior deberá constituirse como un eje de formación que de manera transversal se vaya enriqueciendo y consolidando desde todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios. Que se lleven a cabo acciones en colegiado para diseñar las estrategias, actividades, medios y recursos que se requieran, así como los instrumentos de acompañamiento y evaluación que validen la apropiación y el desempeño por parte de los estudiantes.

El objetivo será, como ya se dijo, enfrentar a los estudiantes a situaciones complejas que exijan la movilización de sus recursos y acompañarlos en el proceso para favorecer sus actitudes de autorregulación para apoyar su gestión de emociones, establecimiento y alcance de metas, habilidades sociales, motivación y empatía entre otras; Perfeccionar su competencia de procesamiento de información orientada no solo a la búsqueda de información sino también a la evaluación y selección de la información, y optimizar su utilización; Desarrollar un pensamiento crítico, habilidades de análisis y síntesis; Alcanzar el dominio comunicativo para la construcción de sentido y establecer relaciones dialécticas, mas allá del uso estrictamente informativo de la comunicación; Y lograr la comprensión de que el saber y el hacer tienen que estar estrictamente regulados por la esfera del ser, que el ejercicio de cualquier profesión tiene que hacerse con alto sentido de la ética y de la responsabilidad.

En la medida que esos elementos estén presentes en la cotidianidad del trabajo de los estudiantes en el aula, mayor será el grado de aceptación, apropiación y dominio que tendrán de las competencias básicas y las competencias generales. De ahí lo que se ha reiterado en varios momentos de esta reflexión, no es posible establecer solo un programa de actividades mediadas por un tiempo límite de desarrollo para tratar de “darles” las competencias básicas y generales. Estas deben desarrollarse en un proceso permanente a lo largo de toda su trayectoria formativa en la educación superior. En ese entendido, las actividades, los medios y los recursos a través de las que se podría implementar el modelo son adaptables a las condiciones particulares de cada uno de los programas académicos, para lograr que vayan en línea con el desarrollo de las competencias específicas y las competencias profesionales, de manera integral, para formar egresados de nivel superior integrales.

Conclusiones

Para concluir se puede decir que el diseño de un modelo de desarrollo de las competencias básicas y generales en función del desarrollo personal en educación superior impactaría los sistemas educativos y se posicionaría como una innovación educativa-pedagógica, ya que implica la modificación del currículo y los planes de estudio, a partir de un análisis a profundidad del contexto que está inmerso el programa y no solo en cuanto a contenidos, sino también en lo que se refiere a la adecuación al contexto.

Las instituciones educativas se ven ante la imperiosa necesidad de replantear su diseño curricular, y realizar un análisis de fondo en cuanto a los resultados obtenidos hasta el momento, para verificar que estén preparando a los alumnos para que logren desarrollar las competencias para desenvolverse en distintos contextos, no solo en lo laboral, lo que implica formar en competencias para la vida y la necesidad de privilegiar el aprendizaje activo y autónomo. Y tienen como obligación facilitar los recursos para que estas adecuaciones se puedan realizar, así como velar porque los programas y las actividades en aula correspondan al proyecto académico.

Y finalmente la labor del profesor se convierte en determinante para que un modelo basado en competencias pueda lograr los objetivos esperados, ya que es el profesor quien tiene el contacto más directo con el estudiante, lo que le permitirá diseñar tareas que enfrenten a los alumnos a situaciones que reflejen una necesidad real y que tengan un nivel de complejidad cada vez mayor, permitiendo que el alumno cree soluciones propias a dichas situaciones.

Referencias

- Montenegro, I. "Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias". Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 2003.
- Moreno, M G. Revista electrónica "La Tarea", páginas de la 21 a la 25. Guadalajara, México. Diciembre de 1995. Consultada en <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm> el día 28 de marzo de 2012.
- Ríos, D., Reinoso, J. "Proyectos de innovación educativa. Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno". Colección Módulos Pedagógicos. Año 2008. Santiago de Chile
- Ruiz, M. "El Concepto de Competencias desde la Complejidad. Hacia la Construcción de Competencias Educativas". Trillas. México, 2010.
- Simone, D. "Key competencias". Hogrefey Huber Publisher. EUA, 2001. Citado en: Quiroz, E. "Competencias Profesionales y Calidad en la Educación Superior". Revista Reencuentro, diciembre, número 050, p. 95. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. México DF. 2007
- UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior". UNESCO, París, Francia, 1998.
- West, M., & Farr, J. L. (1990). "Innovation at work". In M. A. West, & J. L. Farr (Eds.), "Innovation and creativity at work: psychological and organizational strategies" (pp. 3-13). John Wiley & Sons, Ltd.