

Educación superior y competencias profesionales. ¿Qué debe saber el docente?

Yasmín Ivette Jiménez Galán
Instituto Politécnico Nacional
jimenezgalan2008@gmail.com

Josefina Hernández Jaime
Instituto Politécnico Nacional
johernandezj@ipn.mx

Marko Alfonso González Ramírez
Instituto Politécnico Nacional
markogonzalez32@hotmail.com.mx

Resumen

El desafío del cambio educativo que pretende elevar la calidad en las IES exige que los docentes comprendan y articulen su práctica docente desde un currículum que debe ser interpretado para lograr que estudiantes más autónomos y con capacidad de aprender a lo largo de su vida. Para lograr este cambio educativo es ineludible que los docentes aprendan a enseñar por competencias.

Educar por competencias profesionales se erige como un área de oportunidad para los docentes, dado que la metodología de la didáctica para formar personas competentes rompe con el paradigma de la enseñanza centrada en el docente y con la lógica de la construcción del conocimiento de las diversas disciplinas científicas; se requiere de una cultura de colaboración donde todos y cada uno de los docentes contribuye a formar un perfil de egreso específico.

Palabras clave: Currículo, modelos educativos, didáctica universitaria, práctica docente

Introducción

A finales del siglo XX, con la globalización de la economía, se dio una amplia revisión de la pertinencia de la educación en los albores del siglo XXI y se evidencia que la escuela había dejado de ser pertinente (Gibbons, 1990). Se observó que, en general, los egresados no contaban con las capacidades necesarias para enfrentarse a su campo de trabajo; que las universidades se encontraban desvinculadas del sector productivo y que las necesidades de la sociedad habían cambiado (Brunner, 2000; Didriksson, 1998).

Por lo tanto, organismos internacionales y nacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recomendaron que en las IES era necesario elevar la calidad educativa propiciando el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad del Conocimiento (ANUIES, 2000 y 2005; OCDE, 1997; UNESCO, 1998 y 2005).

Así, en la actualidad, la educación escolarizada se erige como una acción práctica que pretende dos resultados: la instrucción y la formación. Por instrucción se entiende que el estudiante adquiera conocimientos y sepa realizar todos los procedimientos que le permitirán un desempeño óptimo en un campo laboral determinado; y por formación, el desarrollo de actitudes y valores que le permitan cuestionar, analizar y reflexionar sobre su sociedad, y actuar con ética y responsabilidad para contribuir al desarrollo del país (Rama, 2006).

Este cambio se ve reflejado en lo que se conoce como la Educación Basada en Competencias (Gimeno, 2003) y tiene expresión en un modelo educativo enfocado en el desempeño, en contraposición con el modelo tradicional que se tenía en las instituciones de educación superior (IES). No obstante, en el modelo educativo tradicional se formaron, mediante la experiencia empírica, los docentes universitarios

y es desde donde articulan su práctica; entonces para que se logre un cambio y se logre promover la mejora en la calidad educativa, los docentes deberán transitar de la práctica empírica a la praxis de la docencia, práctica razonada y reflexiva, sustentada en conocimientos teóricos y metodológicos de la educación que contribuyan a conformar una planta académica de calidad.

Currículum

Shirley Grundy (2004) sitúa al currículum como un conjunto de prácticas educativas que forma parte de la historia de vida de los participantes en el proceso enseñanza – aprendizaje, es decir que no existe en abstracto y aunque tenga una parte teórica; toda práctica lleva inserta una concepción de “realidad” de los participantes. Desde esta perspectiva, hablar de currículum es pensar en la interacción humana que suscita y sucede en el aula de clases. Entonces, lo importante al analizar la concepción de currículum es reflexionar sobre los valores y creencias que subyacen a la construcción de la currícula de las instituciones educativas.

En este contexto, lo que ahora se le pide a la escuela es preparar a los estudiantes para vivir y trabajar en un contexto complejo y dinámico, de manera tal que no dependan tanto de un conjunto de saberes, pues estos tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela – aprender a aprender–, y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas –autonomía– (Argudín, 2005). Adicionalmente se plantea el reto de establecer un vínculo constante del sector productivo y una educación ligada a las metas nacionales y al sector productivo.

Así, los valores y las creencias que subyacen a la construcción de la currícula se alinean con un interés práctico, el cual genera un conocimiento nomológico–deductivo para comprender el mundo e interactuar con él (Habermas, 2007).

Currículum práctico

Grundy (2004) menciona que el enfoque práctico del currículum es el que Aristóteles identifica como dependiente de los juicios y sirve de base para tomar decisiones con respecto a la acción. La *phronesis* (juicio práctico) “es una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a las cosas buenas o malas para los hombres” (Grundy, 2004:91) por lo que el juicio práctico es una disposición hacia la acción buena más que a la correcta, y por lo tanto, debe evaluarse en sus propios términos. Esto, en la educación se traduce como la elaboración de juicios de valor acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrolladas favorecen el bien de los participantes.

Desde este enfoque, el currículum se define como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y el diseño curricular no se circunscribe a intereses predeterminados, sino que está abierto al desarrollo de proyectos flexibles, y todos los implicados en el proceso educativo deben ser considerados sujetos y no objetos. Entonces, el currículum debe interpretarse como texto; es decir, de manera descriptiva, no prescriptiva.

Modelo Educativo por competencias

Desde la época actual, dos han sido los modelos educativos que han sido implementados en las IES: el modelo educativo centrado en el docente y la enseñanza, conocido como modelo tradicional y el nuevo modelo educativo centrado en el estudiante y el aprendizaje dentro del cual se inscribe el modelo centrado en el desempeño.

El modelo centrado en el desempeño intenta el mejoramiento de la calidad de la educación con base en la construcción de competencias que coadyuven a los estudiantes a competir exitosamente en el campo laboral y, por lo tanto, los productos y servicios que ellos generen compitan con buenos resultados en los mercados internacionales. Se fundamenta en un currículum que desarrolla las competencias de

manera integral – expresadas como un desempeño idóneo– y en la resolución de problemas cotidianos utilizando simulaciones de la vida real (Ruiz, 2009).

A diferencia del modelo centrado en el alumno que enfatiza el proceso de aprendizaje individual, el modelo centrado en el desempeño se dirige a los resultados. No obstante, el enfoque de competencias educativas ha tomado de éste tres principios importantes: el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo.

Así, es necesario facilitar el desarrollo de las habilidades, la madurez del raciocinio y de conducta que se relacionen con los valores universales. Asegurándose de que el fin y centro del aprendizaje sea el alumno, reforzando el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, con objeto de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que en un futuro próximo pueda comprometerse en la construcción de sus propias competencias.

Para apropiarse de este modelo, los docentes deberán (Argudín y Luna, 2007):

1. Concebir el currículo como un proyecto de actividades a través de las cuales las competencias pueden ser construidas por los alumnos.
2. Articular las unidades de aprendizaje y las actividades de manera interdisciplinaria.
3. Diseñar el desarrollo de los contenidos temáticos con base en actividades realizadas por los alumnos.
4. Diseñar actividades dirigidas a modelizaciones, simulación de experimentos, trabajar por problemas, desarrollar proyectos, etc.
5. Contribuir a establecer formas de organización que favorezcan las interacciones entre diferentes unidades de aprendizaje, el aula, la institución, el medio exterior y diferentes países.
6. Saber actuar como experto capaz de dirigir el trabajo en equipo de “investigadores”.

7. Concebir y utilizar la evaluación como un instrumento de aprendizaje ampliando el concepto y la práctica de la evaluación al conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores.
8. Innovar la enseñanza.

Proceso curricular por competencias

Dado que el currículum establece la intersección entre la declaración de los principios generales educativos (nivel macro con un nivel de abstracción alto) y su operacionalización (nivel micro con un nivel de concreción alto); entonces, establece la parte nuclear del quehacer docente en el aula de clases articulada con el proyecto cultural que el gobierno y las instituciones pretenden que se aplique (Díaz Barriga, 2003).

En este sentido los docentes deberán:

1. Gestionar el currículum de su institución educativa: el currículum se entiende como un itinerario formativo donde cada una de las unidades de aprendizaje tiene una intencionalidad formativa y todas y cada una de ellas, conjuntamente, al logro del perfil de egreso de los estudiantes (competencias desarrolladas durante su trayectoria escolar).

El marco organizativo debe atender a los aspectos siguientes (Ruiz, 2009b):

1. Estructura del plan de estudio diseñada por niveles formativos.
2. Distribución general de las unidades de aprendizaje en cuatro áreas de formación:
 - a) Institucional: desarrolla las competencias básicas –capacidad de comunicación, desarrollo de lenguajes, habilidades de pensamiento– así como las actitudes, habilidades y valores para el desempeño en una sociedad en constante transformación.

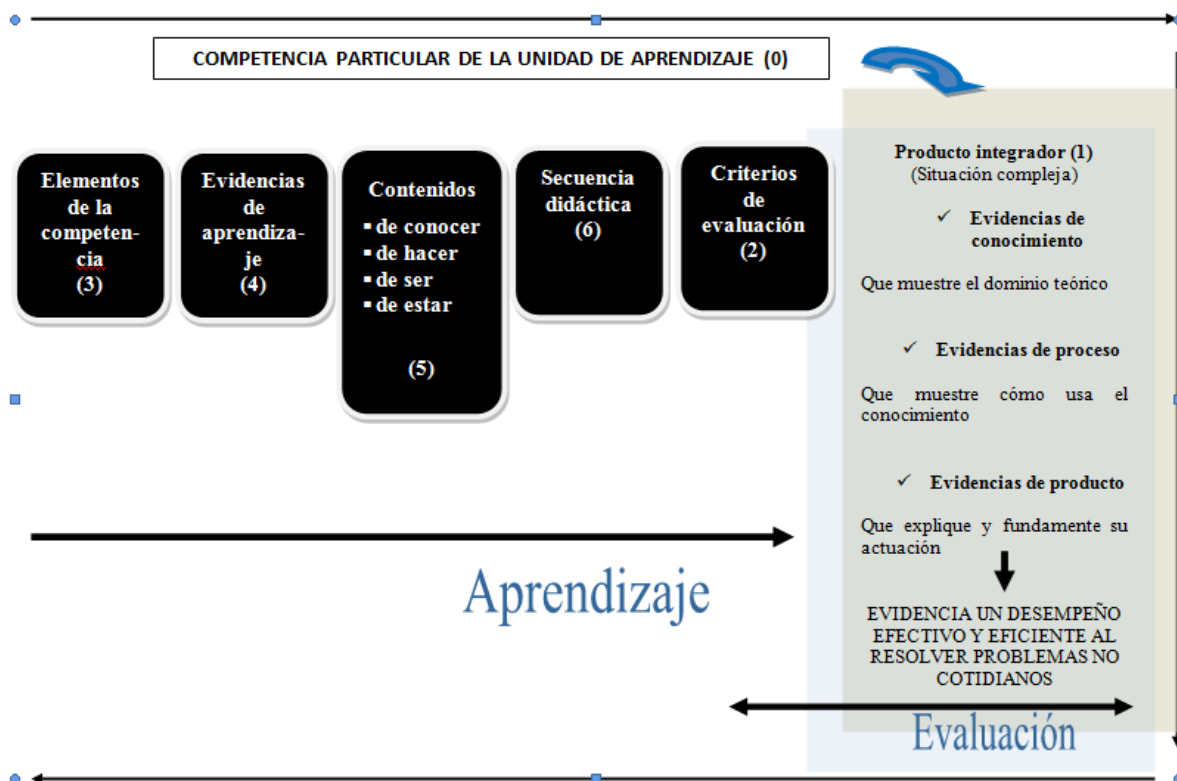
- b) Científica Básica: proporciona los fundamentos de un campo del saber científico que son indispensables para, posteriormente, comprender un campo específico de la realidad. Se asocia con las competencias genéricas que permiten a los estudiantes el desarrollo de la capacidad de análisis, de evaluación, de síntesis.
- c) Profesional: se constituye con todos los contenidos encaminados a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desempeño de una actividad profesional. Se asocia con las competencias específicas de un campo laboral.
- d) Terminal y de Integración: área que permite integrar los contenidos curriculares adquiridos en las etapas previas de la formación, privilegiando la participación en proyectos, investigación, vinculación.

Este marco permite al docente considerar que en el mapa curricular se indican las unidades de aprendizaje que van a permitir desarrollar las competencias del perfil de egreso. En este sentido, establece cuáles serán las que formarán las competencias específicas; determina cómo se van a trabajar las competencias genéricas; la asignación de créditos; define en qué niveles se van a formar y las relaciones secuenciales entre ellas (Tobón, 2006).

1. Gestionar el proceso enseñanza aprendizaje por competencias: teniendo claro el perfil de egreso del estudiante, articulando la contribución de la unidad de aprendizaje particular al logro del mismo y estableciendo a priori cuáles serán los criterios que guiarán la evaluación de la unidad de aprendizaje, el docente debe realizar la trasposición didáctica de los contenidos culturales a transmitir (en este caso, las competencias a desarrollar).

Para explicar esta trasposición, se empleará el modelo de la escuadra invertida desarrollada por Ruiz (2009); en la figura 1 se puede observar dicha metodología.

Figura 1. Modelo de la escuadra invertida



Fuente: Elaboración propia con base en Ruiz (2009). Cómo evaluar el dominio de las competencias, pp. 18-20; y el Proceso curricular por competencias, pp. 42-45. México: Editorial Trillas.

Para poder trascender del divorcio entre teoría – práctica – acción reflexiva, la orientación del modelo educativo por competencias está dirigida al desempeño de los estudiantes; por lo tanto, el docente tendrá que determinar: por qué y para qué el estudiante está aprendiendo esa unidad de aprendizaje; esta dialéctica le confiere significado (contextualizado) a lo aprendido y determina cuál será el desempeño esperado del estudiante una vez que termine el ciclo.

Dicho desempeño deberá evidenciar la competencia perseguida –manifestándose integralmente (muestra lo que sabe, muestra cómo lo hace y argumenta el por qué de su actuación)– en la situación compleja o producto integrador. Para cada uno de estos factores se deberán establecer los criterios de

evaluación –atributos que debe presentar el producto integrador– adecuados al nivel de desarrollo de la competencia específica.

Teniendo claro el *out put* del sistema el docente deberá determinar los *in puts* del mismo, a través de la determinación de los elementos de la competencia a desarrollar. Estos elementos son los desempeños específicos que permiten ir anticipando el desempeño final; por ejemplo, para administrar un proyecto, el estudiante debe primero analizar el problema a resolver, posteriormente establecer una propuesta de solución viable y factible, realizar una planeación del desarrollo del proyecto, realizar investigaciones, etc.

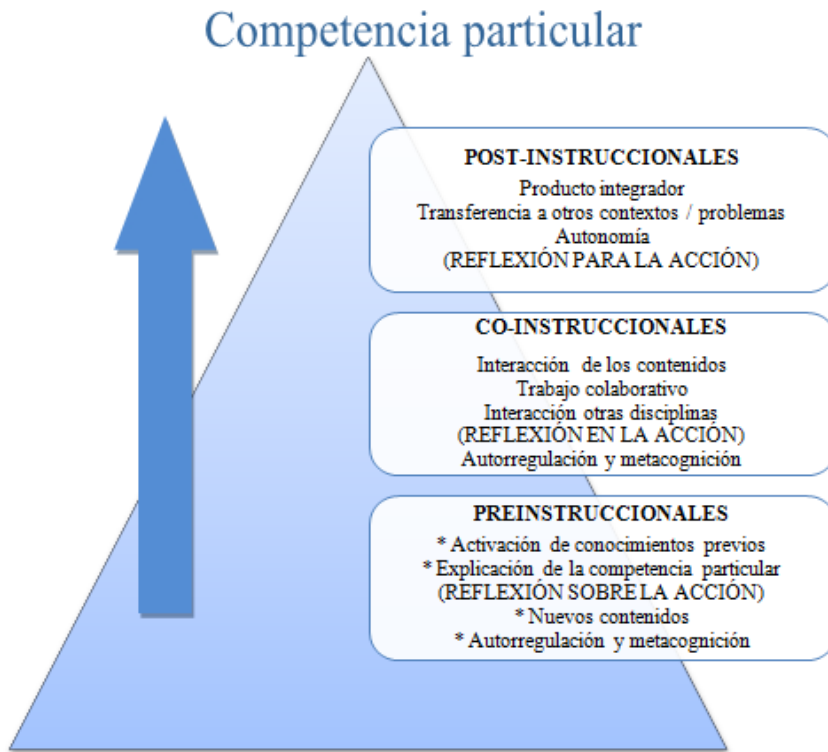
Esos elementos de competencia se desglosan en evidencias de aprendizaje que expresan los objetivos de formación. Esas evidencias se definen como tareas-criterio que deben abarcar las dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal–valoral, en correspondencia con los cuatro saberes que forman parte de las competencias. La nivelación de estas tareas-criterio o evidencias (de lo simple a lo complejo; de lo mecánico a lo articulado) debe reflejar cada vez más el tránsito hacia mayores niveles de elaboración hasta lograr que el estudiante adquiera autonomía.

Una vez establecidas las evidencias de aprendizaje y su nivel de complejidad, el docente seleccionará los contenidos en correspondencia con aquello que el estudiante requiere para: saber conocer y saber hacer; para entender lo que se hace y por qué se hace así; y para desarrollar las actitudes (saber estar) y valores (saber ser) adecuadas al campo laboral y a su desarrollo integral.

Finalmente, para la secuencia didáctica o diseño instruccional se recomienda la Pirámide de Miller (1990, según se citó en Ruiz, 2009) pues a través de esta vía los estudiantes podrán lograr la competencia particular de la unidad de aprendizaje. Como se observa, el docente deberá establecer una relación entre lo que el estudiante ya sabe y lo que va a aprender –lo que le otorga significatividad al

aprendizaje– ajustando la ayuda pedagógica necesaria conforme avance el ciclo escolar hasta lograr mayores grados de autonomía y la transferencia de lo aprendido hacia el campo laboral.

Figura 2. Trasposición didáctica de la competencia particular



Fuente: Elaboración propia con base en Ruiz (2009). Cómo evaluar el dominio de las competencias, pp. 76-80. México: Editorial Trillas.

Conclusiones

Los cambios formativos del Siglo XXI fundamentan un currículum por competencias profesionales que favorece la integración disciplinar en los espacios curriculares y el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza–aprendizaje que propicien un acercamiento a la realidad profesional.

Con esto se pretende lograr una formación profesional encaminada a responder a las necesidades del mundo real vinculando la educación al mercado laboral, y se confiere a la educación superior un carácter estratégico en el desarrollo sustentable de los países y en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Para lograr que los estudiantes se desempeñen competentemente es necesario que conozcan, tengan habilidades, actúen con iniciativa, analicen, relacionen, contrasten, evalúen, sepan anticipar pero que reaccionen con rapidez ante lo imprevisto, tomen decisiones, acepten responsabilidades, etc.

En este sentido, los docentes tienen la responsabilidad de articular su práctica desde un diseño curricular que persigue un interés práctico y enfatiza el bien de los estudiantes mediante el desarrollo del juicio que guíe sus acciones. A su vez, este currículum exige que los docentes articulen su praxis desde el entendimiento cabal del perfil de egreso y de los mapas curriculares de las unidades académicas, y que trabajen en colaboración con sus compañeros docentes superando las barreras de la lógica disciplinar a la cada uno de ellos pertenece.

Estos cambios no son de forma, como muchos consideran, sino de fondo como se analizó a lo largo de este documento y requieren de mucho compromiso por parte de los docentes. No obstante, el reto de elevar la calidad de la enseñanza se presenta con carácter de urgente.

Bibliografía

Argudín, Y. (2005). *Educación Basada en Competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.

Argudín Y. y Luna, M. (2007). *Enfoques Educativos*. Sitio WEB <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/menu.htm>

Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. (1ª. ed.). México: Autor.

_____ (2005). Ser y quehacer de la Educación Superior en México. Confluencia, Boletín informativo, 141,13. México: Autor.

Bruner, J. (2000). Educación Superior. Desafíos y tareas. *Revista Biological Research*, 33(1). Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-97602000000100004&script=sci_arttext&tIng=es

_____ (2000b). Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias. Documento PDF. Recuperado de: <http://mt.educarchile.cl/MT/ijbrunner/archives/brunner-4.pdf>

Díaz Barriga, Á. (2003). “El Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Universidad Autónoma Baja California, Vol. 5, Núm. 2*. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Didriksson, A. (1998). “Escenario de Articulación de la Educación Superior en un Enfoque de Educación Alternativa” en A. Didriksson (Coord). *Escenarios de la Educación Superior al 2025* (pp. 17-26). México: UNAM – CESU.

Gibbons M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Recuperado de: <http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

Gimeno, J. (2003). *Educación basada en competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Grundy, S. (2004). “Tres intereses humanos fundamentales” Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

Habermas, J. (2007). “Ciencia y técnica como “ideología”, 5ª ed. México: Tecnos.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.

_____ (2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Ediciones UNESCO. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1997). *Exámenes de las políticas nacionales de la educación*. México: Educación Superior. Francia: Autor.

Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. México: Trillas.

_____ (2009b). *El proceso curricular por competencias*. México: Trillas.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Chile, Talca: Proyecto Mesesup.