

**LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA
REFLEXIÓN CRÍTICA DE SU APLICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD
DE OCCIDENTE EN SINALOA ¹**

**Ana Imelda Coronel Cabillas
Dina Beltrán López
Cristina Ávila Valdez
Universidad de Occidente
México**

RESUMEN

En el presente artículo, se hace un recuento y análisis de los conceptos básicos del enfoque de la educación por competencias. Para ello, se delimita y problematiza el constructo competencias partiendo de algunas definiciones que se han vertido y clasificaciones que se han hecho, se hace un recorrido de sus antecedentes en el plano internacional y nacional, y se establece la relación entre competencias laborales y profesionales. En el análisis se procura fijar una postura crítica en la que se abordan tanto los aspectos positivos como los negativos que afectan la aplicación de este enfoque en una institución de educación superior mexicana, la Universidad de Occidente en Sinaloa, en la idea de contribuir a y promover la reflexión en su colectivo de profesores. El trabajo de campo de esta investigación es el resultado de entrevistas realizadas a docentes de esta institución educativa adscritos en diferentes departamentos académicos en la unidad Culiacán, que es una de las ocho, que la Universidad de Occidente tiene en el estado de Sinaloa.

NOTAS INTRODUCTORIAS

El mundo actual vive momentos de profundos cambios que afectan todas las esferas de la vida humana. Dichos cambios han conformado una nueva sociedad a la que se ha denominado sociedad de la información y/o del conocimiento, la cual se caracteriza por “un modo de ser comunicacional que atraviesa todas las actividades” (Croví, 2006, p. 18) en la que la información ocupa un lugar fundamental y se convierte en fuente de riqueza. Un elemento fundamental para la configuración de estos nuevos escenarios son las tecnologías de la información y la comunicación que impactan a los diversos sectores sociales y que

¹ Una versión inicial de este trabajo puede consultarse en Coronel, A. y Beltrán D. (2013). El enfoque por competencias en educación superior. El caso de la Universidad de Occidente, en Rodelo, J. y Coronel, A. (2013). Narrativas de lo mediático y educativo. Voces y estructuras. México: Juan Pablos Editor y Universidad de Occidente.

actúan como un poderoso motor que nos conduce hacia nuevas formas de pensar, de entender, de sentir y de vivir la cultura. Aspecto importante de subrayar es que esta sociedad informacional es profundamente asimétrica y llena de contrastes y contradicciones.

La revolución tecnológica que ha venido incidiendo en todas las esferas de la vida humana no es algo aislado, sino que es parte de un contexto más amplio en el que la reestructuración de la economía mundial se ha tornado un fenómeno irreversible que ha influido de manera decisiva en todos los ámbitos del quehacer de las naciones, especialmente en la reorganización internacional del trabajo y, en consecuencia, en la redefinición y reorientación de las profesiones.

En los fenómenos que estamos presenciando, recogidos en el constructo globalización, están predominando intereses ideológicos de grupos de poder identificados con el neoliberalismo que, por lo que aportan los datos duros, están llevando a un mundo en el que la injusticia y la desigualdad se están incrementando. Ante esta situación, la educación se reconoce una y otra vez como la llave que puede abrir la puerta para transitar hacia un mundo menos injusto e inequitativo. La metáfora de que “La educación encierra un tesoro”, recogida en el título del informe de la comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors, es más que elocuente (1996).

Esta situación que priva en el mundo afecta de manera significativa a los sistemas educativos en los cuales se reconoce una situación de crisis que, se insiste una y otra vez, es urgente atender y resolver. Si bien es cierto que la mayor parte de los ámbitos de la actividad humana ha mostrado permeabilidad a los cambios suscitados por la revolución tecnológica, hay que reconocer que las instituciones educativas rompen este patrón, pues lo que ellas muestran, en general, es una resistencia a transformarse (Barbera, 2004, p. 15).

Pero la revolución –subraya Torres y lo comparte la mayoría de los autores que tratan estos temas– no sólo es en el campo tecnológico, sino que, al conjuntarse una serie de factores, ésta abarca prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana: la ciencia en todas las áreas del conocimiento, la estructura de las naciones y de los estados, las relaciones sociales, las comunicaciones, la economía, la ecología, la política, la estética, los valores, las relaciones laborales, el tiempo de ocio y, desde luego, el de la educación (2008, pp. 155-165).

El tema de las reformas que deben implementarse para reorientar la educación de los pueblos, cuyas aristas y recovecos son más que abundantes, tiene carácter central en los diversos eventos donde se aborda lo educativo y constituye un aspecto importante en el debate de las propuestas curriculares. Investigaciones educativas diversas concluyen que parte importante de la solución a la problemática educativa debe partir de volver la mirada hacia los docentes por ser el elemento clave para llevar a cabo cualquier proceso de cambio. Coraggio y Torres señalan que la educación de calidad sólo es posible con profesores de calidad y que la “verdadera reforma educativa, sobre todo en el ámbito curricular y pedagógico... se juega en el terreno docente”; lo que significa que debe modificarse el rol de los maestros, y esto sólo puede suceder en el marco de una profunda transformación del

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

orden escolar y social (citados en Barrón, 2009, p. 86).

Bajo el influjo de los aires globalizadores neoliberales que soplan sobre el mundo actual, el campo de la formación del magisterio se ha visto afectado ya que en las últimas décadas la profesión docente ha venido sufriendo un proceso de devaluación. Frente a la opción de “formación multidisciplinaria propia de las carreras profesionales del campo de las ciencias sociales y las humanidades”, en el caso mexicano se ha impuesto una orientación técnica (Rosales, 2004, p. 233). El tipo de formación que se impulsa desde el currículum en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes tiene profundas repercusiones pues los egresados de ellas, más que profesionales del campo, son técnicos de la enseñanza cuyo perfil en cuanto a formación, información y actitudes se asocia a menudo con bajos niveles de conciencia y de “capacidad comprensivo-explicativa de la realidad socio-política, económica y cultural” en que se desenvuelven (Rosales, 2004, p. 200).

De esta manera, la educación basada en competencias intenta erigirse como un nuevo enfoque educativo desde el que se pretende –según los discursos que han invadido a las escuelas– dar respuesta a la sociedad del conocimiento o de la información, el cual se origina en las necesidades laborales y, por tanto, demanda que la escuela se vincule más al mundo del trabajo. A partir de la relación entre centro escolar y empresa, se plantea la necesidad de proporcionar al estudiante los elementos que le permitan atender las exigencias que le demanda el entorno laboral.

COMPETENCIAS: UN CONCEPTO PROBLEMÁTICO Y POLISÉMICO

De inicio, debe decirse que no existe una definición única y compartida del concepto de competencias, y que hay una profusa literatura sobre los enfoques que en torno a él han construido y difundido distintas instancias, tanto del ámbito laboral como educativo. Partiendo de que no es una tarea fácil y que implica identificar las distintas corrientes y escuelas que existen, es necesario definirlo y precisarlo a través de la conceptualización que han vertido diferentes autores a fin de que, con esta revisión, pongamos sobre la mesa algunos de los elementos del debate que este concepto ha suscitado y el cual ha adquirido un carácter central en la mayoría de las reformas educativas realizadas en lo que va de la presente centuria y que se inscriben en lo que ha sido denominada la segunda generación de la era de la calidad iniciada a finales de la década de los ochenta del siglo XX (Díaz Barriga A., 2011, p. 5).

Además de ser un término polisémico que se expresa en la abundancia de definiciones, las competencias llevan aparejada una confusión terminológica. A la confusión contribuyen muchos elementos y uno de ellos es que en el concepto subyacen asociadas dos palabras inglesas: *competence* y *competency*; el primero se refiere a un atributo específico que puede ser poseído por alguien o ciertas categorías concretas y/o cualidades, en tanto que la segunda denota cualidades genéricas que no pueden especificarse (Navío, 2005, p. 37). Otro problema que abona la confusión es que el tratamiento que se le da en los diversos

países no es el mismo, pues los hay desde los que lo asocian a la evaluación (Inglaterra), a las definiciones profesionales globales (Alemania y Dinamarca), a la formación profesional continua (Francia); y a las cualificaciones (Países Bajos) (citado en Navío, 2005, p. 49). Una dificultad más es que se han difundido definiciones ambiguas que, más que aclarar su significado, lo que hacen es enredarlo más; por ejemplo, hay una definición contenida en dos documentos oficiales españoles (citado en Torres, 2008, p. 152) en la que se plantea que “una posible definición de competencia básica podría ser la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas.” Los términos ‘posible’ y ‘podría ser’ son elementos que más que esclarecer, oscurece.

Aspecto importante de tomar en cuenta al analizar el constructo competencias es que su significado no se ha mantenido estático. El profesor Edmund Short, de la Universidad del Estado de Pennsylvania, plantea que el vocablo ha experimentado cuatro cambios principales: primeramente, se le hizo sinónimo de conductas observables; después, como un concepto mediante el que se exterioriza un control de los conocimientos sobre las acciones; en tercer lugar, como acciones con un grado tal de realización que se muestran eficaces al materializarse; y, por último, las competencias como “totalidad y la integración de conductas, habilidades, destrezas, conocimientos y nivel de eficiencia y eficacia” (citado en Peñaloza, 2003, pp. 47-48).

Según Humberto Maturana (1997, pp. 280-281) el ser humano es humano en la medida que posee un lenguaje, de ahí que un referente importante para el concepto de competencia sea el de Noam Chomsky quien en 1965, desde el campo de la lingüística, las define como las capacidades y disposición para el desempeño e interpretación y, por tanto, como actividades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado. De acuerdo con este autor, “La competencia lingüística es la capacidad que posee todo ser humano de manera congénita de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había escuchado, se agrupa en las operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial” (citado en Garduño y Guerra, 2010, p. 77).

Con lo hasta aquí dicho, se pone de manifiesto la polisemia del concepto de competencias, pues no existe un término único y de aceptación general. De las explicaciones que se han dado para ello, se dice que es un campo joven de estudio o que la definición depende del mirador desde el que se estudie. En este punto, conviene aclarar que las competencias se abordan en la educación y en el área laboral desde distintos enfoques. Gonczi y Mertens (citados en Navío, 2005), por ejemplo, identifican tres enfoques en los que pueden integrarse las diversas definiciones que se han vertido: para el primero, éstos son el conductista, el genérico y el integrado; en tanto que los señalados por Mertens son el conductista, el funcional y el constructivista. Enseguida pasamos a describirlos (cuadro 1).

CUADRO 1. ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN GONCZI Y MERTENS

**MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

ENFOQUES DE GONCZI	ENFOQUES DE MERTENS
<p>Conductista: entiende la competencia como conductas asociadas a tareas concretas. Se relaciona con la ejecución satisfactoria.</p> <p>Genérico: centra su atención en las características del individuo que son cruciales para una actuación específica. Considera aspectos que no se consideran en el enfoque conductista como conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etc.</p> <p>Integrado: intenta vincular el enfoque de los atributos generales con el contexto en que éstos se ponen en juego.</p>	<p>Conductista: parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados y define el puesto en términos de las características esperadas de ella.</p> <p>Funcional: centra su atención en describir el puesto o la función atendiendo a elementos de competencia con criterios de evaluación que indican los niveles mínimos requeridos.</p> <p>Constructivista: plantea que la competencia se construye no sólo a partir de la función que nace en el mercado, sino también a partir de la persona (sus objetivos y posibilidades).</p>

Retomado de Navío (2005).

Tobón (2008), por su parte, identifica cuatro enfoques de las competencias. Además de definirlos, este autor señala la epistemología en la que se fundamentan. Como se aprecia en el cuadro 2, su clasificación conserva los tres enfoques de Mertens y agrega el socio formativo.

CUADRO 2. ENFOQUES DE LAS COMPETENCIAS, SEGÚN TOBÓN

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA
	Asume las competencias como:	A
Conductual	Comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neo-positivista
Funcionalista	Conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo
Constructi	Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde	Constructivism

vista	el marco organizacional.	o
Complejo	Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento complejo

Retomado de Tobón, 2008.

El enfoque socio formativo es posible concretarlo en un modelo en el que se incluyen tres componentes básicos (problemas, competencias y criterios) sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. Para Tobón (2008) este enfoque es la alternativa porque prioriza la formación integral de las personas, además de que las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida, con el propósito de lograr seres humanos emprendedores y competentes, enlazando la práctica con el conocimiento, la reflexión y la ética.

Sobre las competencias, Ángel Díaz Barriga (2011, pp. 6-18)) identifica seis escuelas de pensamiento o enfoques, algunos de los cuales se conectan en ciertos aspectos como el laboral y conductual, pero otros son claramente contrapuestos como es el caso del conductista y el socio constructivista. A continuación se presenta una descripción general de cada uno.

1) ENFOQUE LABORAL. Incluye la noción de flexibilidad y capacidad de resolver situaciones, sin recurrir a un patrón de comportamiento previamente establecido. Un tema clave para comprender este enfoque es la aceptación de que las normas de competencia se definen a partir de consultas o encuestas realizadas a empleadores, ya sea organismos representativos o grupos intersectoriales.

2) ENFOQUE CONDUCTUAL. Propone que la competencia se formule con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia. La competencia, entonces, supone un retorno de la teoría de los objetivos conductuales a la educación, cuyo debate se remonta a la pedagogía estadounidense de principios del siglo XX.

3) ENFOQUE ETIMOLÓGICO. Es un enfoque marginal que defiende que el tema de las competencias está alejado de las políticas globales, planteando que el término tiene una larga historia en el desarrollo de la humanidad.

4) ENFOQUE FUNCIONAL. Sostiene que todo lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata. Lo representan los trabajos del Program International for Student Assessment (PISA) que ha impulsado la OCDE al iniciar el presente siglo.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

5) ENFOQUE SOCIO CONSTRUCTIVISTA. Surge al vincular el constructo competencias con la línea vygotskiana del constructivismo. Tales articulaciones pueden agruparse en tres tendencias: reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, el aprendizaje situado-aprendizaje en contexto, y el reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje.

6) ENFOQUE PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO. Las preguntas se orientan al campo de la organización y gestión el aprendizaje, para generar una articulación diferente entre el mundo real y lo que aprende un estudiante, entre lo que se propone aprender y el deseo del alumno, y así lograr un encuentro entre el proyecto de enseñanza construido desde el docente con el proyecto de aprendizaje del alumno.

Lo hasta aquí expuesto permite afirmar que el debate actual sobre las competencias en el campo educativo, muestra que en su corta trayectoria se han generado diversas tendencias cuyo reconocimiento es una condición para poder entender las dificultades que el enfoque ha tenido y tiene para su aplicación, no sólo por los expertos en el campo del currículo, sino también por los docentes que son los encargados, finalmente, de llevar al aula los planteamientos formales contenidos en los programas de estudio. No se trata, desde luego, de lograr consenso, pero sí de que quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo (docentes, diseñadores curriculares, planificadores educativos, etc.) tengamos claridad de que la educación que se promueve desde el constructo competencias es vista a través, no de una, sino de muchas lentes, pues no hay que olvidar que en ésta, como en cualquier otro ámbito de lo social, luchan y se confrontan intereses de grupos que buscan imponer su ideología y su modelo de ser humano, de sociedad y de mundo. Sin embargo, como bien afirma Ángel Díaz Barriga (2011), analizar y reflexionar sobre lo que representan estos distintos enfoques de las competencias “Será de gran ayuda para buscar las estructuras que mejor reflejen los intereses de la educación y derivar la construcción de estrategias de aprendizaje significativas y acordes a esta perspectiva.”

De nuestra parte, por su carácter integral e integrador nos identificamos con la definición de competencias que aporta Ángel Pérez Gómez (2008, p. 80) para quien las competencias o capacidades humanas fundamentales tienen los siguientes rasgos diferenciales: “constituyen un ‘saber hacer’ complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes. En definitiva, toda competencia incluye un ‘saber’, un ‘saber hacer’ y un ‘querer hacer’ en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseados.” Aunque es obligado decir que, con otras palabras, este mismo significado es compartido por otros autores.

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS COMO POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL

Aunque la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC) se remonta a los años treinta de la centuria anterior en los Estados Unidos, su resurgimiento ocurre en la década de los sesenta dirigido con un interés más económico que educativo; para luego renacer con más fuerza a principios de los noventa, “con el fin de adecuar la educación y la capacitación a las necesidades de la industria” (Martínez, 2008, p. 104). Ello pone de manifiesto que el origen del concepto de competencias en educación está ligado al ámbito de la formación profesional como parte del movimiento de la “eficiencia social” y que las teorías en que se sustentaron fueron el conductismo y la del Capital Humano, la primera del ámbito de la psicología y la segunda de la sociología (Torres, 2008, p. 149).

El movimiento de la “eficiencia social”, cuya presencia más importante se dio en los países anglosajones (EU y Reino Unido), tiene entre sus principales diseñadores a Franklin Bobbit, quien propuso aplicar en el sistema educativo los principios empresariales tayloristas de la producción en cadena, cuya base es la aplicación de los métodos científicos de orientación positivista. Por su parte, la Teoría del Capital Humano (desarrollada por Gary Becker) que da sustento también a este movimiento, establece una relación causal entre educación, productividad e ingresos económicos, por lo que supone que una mayor inversión traería como resultado natural un incremento de la productividad y de los ingresos futuros (Torres, 2008, p. 150).

Un hecho histórico que marcó al mundo y fue un parteaguas en la historia de la humanidad, ocurrió en 1989: cayó el Muro de Berlín lo que puso fin a la tensión entre las potencias de Oriente y las de Occidente, es decir, entre los bloques socialista y capitalista. Una de las más importantes consecuencias de este acontecimiento fue que “las potencias económicas y militares más poderosas del mundo se convirtieron en adalides de las políticas neoliberales” (Torres, 2008, p. 151).

Luego de la derrota del socialismo como bloque económico y político, en la década de los noventa del siglo pasado, empezaron a surgir proyectos de reforma curricular a gran escala y se realizó, de manera intencionada, una búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondieran a las demandas educativas de la sociedad. En tales proyectos de reforma han participado los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU); los cuales son, en opinión de Chomsky y Dieterich, parte del gobierno global que se ha ido conformando en las dos últimas décadas (1995, p. 96).

Las políticas educativas internacionales para impulsar la reforma educativa de las competencias en educación superior, están contenidas en el proyecto Sócrates-Erasmus titulado “Tuning Educational Structures in Europe” (“afinar las estructuras educativas”) que se inició en 1998, con el propósito de “crear condiciones que favorezcan la movilidad, la cooperación y la convalidación de créditos de la educación inicial o continua, que permita a los estudiantes ser capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento de su

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

vida profesional y desde diversos campos” (Ramírez y Medina, 2008, p. 4). Sin embargo, el proyecto Tuning tiene varios antecedentes y el primero se remonta a 1988, año en que se firmó la Magna Charta Universitatum que establece las bases para la construcción del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES), mismas que pueden sintetizarse en dos nociones: reconocer independencia y autonomía de las Universidades, y adaptarse a los cambios de la sociedad y de la ciencia (Palarea, 2005).

Aunque es en 1997 cuando se retoma de manera más seria y sistemática esta reforma, la Declaración de Bolonia de 1999 constituye un documento relevante para el proceso de convergencia europea porque fue suscrita por 30 países, y porque en ella se establecieron seis orientaciones y compromisos: 1) adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados; 2) implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales; 3) establecer un sistema de créditos (como el European Credit Transfer System o ECTS); 4) apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores; 5) impulsar la cooperación europea en el control de la calidad; y 6) promover la dimensión europea en la educación superior en términos de desarrollo curricular y de cooperación institucional (Angulo, 2008, p. 179).

Con la idea de dar continuidad a este proceso de integración del EEES, después de la Declaración de Bolonia se han emitido tres comunicados: el de Praga en 2001, el de Berlín en 2003 y el de Bergen en 2005. Del análisis del contenido de estos documentos, Angulo (2008, p. 178) observa que el término competencia no está claramente delimitado, no es un eje central del discurso (aparece pocas veces) y queda definido como un componente “de la acreditación, aseguramiento de la calidad y la homogeneidad básica de las titulaciones”.

A partir de la experiencia europea y con la realización en el año 2000 de la primera Conferencia ministerial de los países de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe, sobre la enseñanza superior, dos años después se empieza a dar forma a un proyecto similar con el propósito de integrar a América Latina y el Caribe en esta política educativa internacional de homologación de las profesiones. Ello da lugar al surgimiento del Proyecto Tuning América Latina 2004-2007 en el que se definen las competencias genéricas y específicas para las distintas profesiones (Beneitone, Esquetini, González, Maletá Siufi y Wagenaar; 2007).

Hasta aquí, dejamos el proyecto Tuning (europeo y latinoamericano). Ahora veamos el papel de la OCDE en el impulso del enfoque de las competencias en educación: en 1997, este organismo inició el proyecto “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo) con el propósito de elaborar “un marco conceptual firme para servir como fuente de información para la identificación de competencias clave y el fortalecimiento de las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos” (OCDE, 2010, p. 4). De medir indicadores a través de las pruebas aplicadas por PISA, con este proyecto la OCDE trata ahora de identificar y medir competencias para comparar los sistemas educativos de los países que la integran.

El concepto de competencias contenido en el Proyecto DeSeCo, “involucra la habilidad de

enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular”; estableciendo, además, que “es un factor importante en la contribución de los individuos a cambiar o transformar el mundo, no sólo la forma en que le hacen frente” (OCDE, 2010, p 3-4).

Las competencias clave definidas en este documento, están agrupadas en tres categorías, las cuales se interrelacionan y forman la base para identificarlas. Para mayor claridad, se presentan a continuación (cuadro 3):

Categoría 1. Usar herramientas de forma interactiva	Categoría 2. Interactuar en grupos heterogéneos	Categoría 3. Actuar de forma autónoma
1-A: Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de manera interactiva.	2-A: Habilidad de relacionarse bien con otros.	3-A: Habilidad de actuar dentro del gran esquema.
1-B: Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva	2-B: Habilidad de cooperar	3-B: Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales
1-C: Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva	2-C: Habilidad de manejar y resolver conflictos	3-C: Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

CUADRO 3. COMPETENCIAS CLAVE DEFINIDAS EN EL PROYECTO DeSeCo

Fuente: OCDE, 2010

Un último documento que es conveniente mencionar a propósito del tema que nos ocupa es el de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la UNESCO (1998). En él, este organismo internacional señala que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que uno de los retos a que se enfrenta la educación superior es la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, para lo cual requiere que los problemas de la sociedad y los del mundo del trabajo estén mejor articulados.

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS COMO POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

El 18 de mayo de 1994 México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE y, desde

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

entonces, está sujeto de manera directa a las políticas que dicta este organismo, siendo el ámbito educativo uno de los rubros más importantes de influencia. La disposición se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 5 de julio del mismo año (“Decreto de Promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico”).

Una vez nuestro país ingresó a la OCDE, le solicitó un análisis sobre el estado de sus estudios superiores. Después de incursionar en dos ocasiones en 1995 para la recopilación de información, la comisión de expertos entregó en 1996 a las autoridades mexicanas el documento Exámenes de las políticas nacionales de educación que contiene los resultados del estudio practicado y que incluye un conjunto de recomendaciones para la educación, mismo que se tradujo en un documento de políticas educativas para este nivel (OCDE, 1996, pp. 145-147).

En el diagnóstico, el estudio de la OCDE destaca el carácter heterogéneo, complejo, frágil, poco articulado y rígido del conjunto de instituciones de educación media superior y superior, afirmando que se trata de un sistema que se divide en varios subsistemas (universitario, tecnológico y normalista), pero que no está integrado entre sí y tampoco permite la movilidad horizontal de los estudiantes; con diferentes formas de coordinación con las autoridades educativas y con distintos regímenes jurídicos; con un crecimiento importante del sector privado (cinco veces más que el público); alta concentración de la matrícula en las ciencias sociales y administrativas; e indica que el peso de las formaciones científicas y técnicas es modesto para el nivel actual de desarrollo económico de México.

Al ser la educación basada en competencias una política avalada por los organismos internacionales, México la ha asumido e integrado en sus políticas públicas. Este modelo tuvo como antecedentes el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 1995-2000, en el que se estableció como uno de sus objetivos “sentar las bases para superar los desequilibrios sociales entre las regiones geográficas, los grupos sociales y los sectores productivos, así como superar los contrastes entre las oportunidades individuales de capacitación, empleo e ingreso” (citado en Barrón, 2004, p. 28). Del PND se derivaron dos programas: el de Desarrollo Educativo y el de Empleo, Capacitación y Defensa de los Derechos Laborales. Sin embargo, desde el sexenio de Carlos Salinas (1988-1994), como parte del Programa de Modernización Educativa surgió un proyecto piloto de educación técnica (el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica o CONALEP) financiado por el Banco Mundial para poner en marcha el modelo educativo basado en competencias (Barrón, 2004, p. 29).

El Plan Sectorial de Educación 2007-2012 hace suyo el enfoque de las competencias tanto que en él aparece 65 veces el término. De los seis objetivos de dicho Plan, dos hacen alusión a las competencias: el tercero, que plantea “impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”; y el cuarto, que propone “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de

competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente, y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (2007, p. 11).

En tanto documento rector del funcionamiento del sistema educativo mexicano, el Plan Sectorial de Educación 2007-2012 ha sido la base para la elaboración de una serie de documentos en los que se dictan las disposiciones, lineamientos y estrategias para incorporar el modelo de la educación basada en competencias en los niveles básico, medio superior y superior.

En 2013 inició la gestión presidencial de Enrique Peña Nieto quien puso en marcha una reforma laboral en el sector educativo cuyo propósito central es que el Estado mexicano recupere la rectoría de la educación básica y normal, facultad en la que éste fue invadido de manera paulatina, desde el año de 1946, por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (la organización sindical más grande de Latinoamérica, por cierto). Si bien ello ocurrió con la venia y complacencia de las diferentes administraciones federales por cuestiones relacionadas más con conveniencias e intereses políticos, que con propósitos de mejora de la educación mexicana; éste es un asunto al que hoy el gobierno federal pretende poner fin. Aunque la reforma laboral avanzando, su ejecución no ha estado exenta de conflictos. Mientras tanto, la sociedad mexicana está a la espera de que el actual gobierno presente los planes sectoriales de los diferentes ámbitos de la vida nacional, entre ellos el de la educación. Da la impresión, hasta donde van las cosas, que el discurso de las competencias ha perdido fuerza. Ante los sucesos que hemos venido presenciando, es válido cuestionar si estamos frente a otra de las muchas reformas de maquillaje que ha habido en México. Ya lo dirán las acciones próximas que se emprendan.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

El enfoque por competencias en educación surge en México a fines de los años sesenta relacionado con la formación laboral; su interés era “vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con el nivel profesional y la preparación para el empleo” (Díaz Barriga Arceo, 2000, p. 78). Pero la visión del enfoque tomó una vertiente distinta cuando los organismos internacionales destacaron la necesidad urgente que se tenía de una educación integral en las esferas educativas, donde confluyeran conocimientos, habilidades, actitudes y valores; sabiendo de antemano que los programas escolares estaban más enfocados al aprendizaje de contenidos y descuidaban los aspectos prácticos y actitudinales, es decir, el saber hacer y el querer hacer.

En la actualidad, México ha adoptado para su sistema educativo el enfoque por competencias en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta el nivel superior, aunque en este último no en todas las instituciones, dado el régimen de autonomía que algunas Universidades tienen. La implementación de este enfoque en educación superior cobra relevancia por su íntima relación con el mercado laboral.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

La propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica regresar al planteamiento de la relación obligada entre la teoría y la práctica, lo cual, por cierto no es una propuesta nueva. Como afirma, Ángel Díaz Barriga (2011), una de las virtudes que pueden reconocerse en este enfoque es que pone sobre la mesa del debate problemas viejos que siguen vigentes, reivindicando “aquello que la historia de la educación no ha resuelto, pero que ha intentado de múltiples formas atender”; pero, lamentablemente sin el éxito que sería deseable.

Para fines de análisis los saberes implicados en toda profesión son separados en tres tipos: prácticos, teóricos y valorativos.

CUADRO 4. TIPOS DE SABERES

PRÁCTICOS	TEÓRICOS	VALORATIVOS
Incluyen atributos tales como los saberes técnicos (conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad), y los metodológicos (capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas).	Definen los conocimientos de carácter teórico-conceptual, que se adquieren en torno a una o varias disciplinas.	Incluyen el querer hacer (las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el auto aprendizaje), y el saber convivir (valores asociados a la capacidad de desarrollar relaciones sociales).

Elaborado con base en Huerta, J., Pérez I. y Castellanos A. (2000).

Entendido de este modo, el enfoque educativo por competencias profesionales implica la revisión de los procedimientos de diseño del currículum en su conjunto: los objetivos educativos, las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como los criterios y procedimientos para la evaluación. Pero, toda revisión debiera tener como base y punto de partida una idea clara del qué y para qué de la educación.

En el enfoque de las competencias profesionales integrales se establecen tres niveles de las competencias: básicas, genéricas y específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular.

CUADRO 5. NIVELES DE LAS COMPETENCIAS

BÁSICAS	GENÉRICAS	ESPECÍFICAS

Capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión: Incluye las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas.	Son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas.	Son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.
---	---	---

FUENTE: Huerta, J., Pérez I. y Castellanos A. (2000).

Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, no significa descalificar las experiencias anteriores. Sin embargo, algunos planteamientos que se han hecho para el enfoque por competencias desde la visión neoliberal, dan la impresión “de que se está queriendo inventar todo por primera vez” (Gimeno, 2008, p. 54) y de que hay una obsesión por instaurar un discurso en el que desaparezcan las “alusiones a la historia y a las experiencias pedagógicas anteriores, a los resultados de la investigación socioeducativa, a los autores que han ido ‘creando escuela’ de pensamiento” (Álvarez, 2008, p. 211). Este análisis coincide con lo analizado para el caso peruano por Peñalosa Ramella, quien afirma que: “Todo es presentado como si la atención a los problemas educativos del Perú se iniciara en 1980 y, en otros casos, como si en 1994 se hubiera abierto la luz en materia de educación” (2003, p. 98).

En los entornos globalizados en los que hoy estamos inmersos, los cambios en materia de educación superior no sólo son necesarios sino impostergables. En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un enfoque que tiene el potencial para permitir incorporar la atención a las demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, la educación por competencias puede constituirse en la alternativa que puede enriquecer y retroalimentar considerablemente el currículum, pero ello a condición de que se impulse desde una visión integral, es decir, aquella que procura la formación de profesionistas que, además de dominar los aspectos teóricos y prácticos de su disciplina, sepan analizar, reflexionar e intervenir con sentido transformador en los entornos en que se desenvuelven. De no ser así, lo que ocurrirá es que las instituciones educativas seguirán abonando y reforzando la tendencia perversa que ha venido dominando a nivel mundial en las últimas décadas, en la que la ‘economización’ de las políticas educativas y la ‘empresarialización’ de la formación universitaria y de la investigación se han erigido como amas y señoras (Torres, 2008, p. 163).

De generalizarse y fortalecerse el enfoque socio constructivista que están proponiendo algunos educadores y pedagogos (lo cual apreciamos como algo lejano dados los vicios y deformaciones que tenemos tan arraigados) puede constituirse en una opción para generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE: DEL CURRÍCULUM AL AULA

LA PARTE INSTITUCIONAL-FORMAL

La Universidad de Occidente (U de O) es una institución educativa estatal descentralizada, no autónoma que nació el 11 de septiembre de 1978; actualmente tiene cobertura educativa en ocho de los 18 municipios del estado de Sinaloa: El Fuerte, Ahome, Guasave, Salvador Alvarado, Culiacán, Mazatlán, Rosario y Escuinapa a través de la cual atiende una matrícula de 9 mil 600 estudiantes, con quienes se propone lograr una formación académica profesional que responda a las necesidades de la región.

La organización académica formal de la U de O está constituida por departamentos académicos, con periodos trimestrales y con clases de 3 y 4.5 horas a la semana. Con ello esta institución educativa deja a un lado el esquema tradicional de escuelas para mantener su organización departamental que en el Plan Universitario de Desarrollo Estratégico (1998, p.13) establece:

El departamento académico constituye la piedra angular sobre la cual descansan las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, al integrar a los profesores en academias de especialidades, es por lo tanto el órgano que tiene a su cargo la dirección, ejecución, supervisión, control, evaluación y realimentación de las tareas académicas del área correspondiente.

Desde sus orígenes, este centro de estudios superiores se ha propuesto ofrecer una formación competitiva profesional y para lograrlo ha tenido que responder y estar al alcance de los cambios y transformaciones educativas. Así, esta casa de estudios ha aplicado en su proceso de enseñanza - aprendizaje diferentes corrientes pedagógicas, de las cuales -según se puede observar en su plan curricular- le dan un lugar importante a la conexión de lo teórico con las prácticas profesionales y sentido social.

Con base a su objetivo institucional, visión competitiva-transformadora y en acato a las políticas nacionales en materia de educación superior, pero sobre todo consciente de las necesidades de cambio a que se enfrenta el sistema educativo nacional en nuestros días, la U de O implementó en el 2008 una reestructuración curricular bajo el enfoque por competencias al Modelo Educativo para el Desarrollo Integral vigente desde el 2001. Este rediseño curricular de los programas de licenciatura se orientó hacia planes de estudio con carreras profesionales flexibles, en donde la enseñanza no se limite sólo a lo que pasa en el

aula, sino relacionando los conocimientos escolares adquiridos con el mercado laboral y con la realidad cotidiana externa.

De esta manera, la Universidad de Occidente ha definido las competencias como “la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que forman a la persona en el saber, el hacer, y el ser, en un mundo complejo, cambiante y competitivo; desempeñándose como sujeto responsable, en diferentes situaciones y contextos de la vida social, laboral y personal” (COINDECU, 2008). Definición que, como puede apreciarse, se acerca a lo que se establece desde el enfoque constructivista.

Una de las acciones emprendidas por esta institución educativa para aplicar el enfoque por competencias, fue la clasificación de la matriz curricular de los programas educativos en cuatro áreas: formación genérica básica, formación disciplinar, área de acentuación y asignaturas optativas, además de que en el décimo segundo y último trimestre escolar, los estudiantes del nivel de licenciatura, el trabajo escolar lo reemplazan por la realización de estancias académicas profesionales en organismos e instituciones que les permitan vincular y poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el transcurso de su carrera.

Para cumplir con tales expectativas, el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral (MEDI) con base en Competencias Profesionales tiene como propósito fundamental contribuir a la formación de los estudiantes que constituyen la razón de ser de la Universidad (U d O, 2009), a partir de:

- Atención personalizada
- Promover el pensamiento creativo y crítico
- Propiciar el aprendizaje significativo
- Valores humanos fundamentales.
- Aprender a aprender y autoformarse.
- Asumirse como protagonistas activos de su propio proceso de formación.
- Desarrollo de competencias de cada disciplina, en lo humanístico, lo científico, lo técnico y lo cultural.
- La vinculación con los sectores productivos, sociales y culturales.
- Fomento del espíritu emprendedor
- Formación de ciudadanos responsables que participen activa y propositivamente en

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

la sociedad y la cultura

- Estimular el aprendizaje mediante técnicas de estudio colaborativo.

Reconociendo y atendiendo el rol fundamental que tiene el docente en el proceso educativo, mismo que la U de O (2009) perfila a partir de una filosofía humanista y con enfoque constructivista; el cambio al enfoque por competencias necesitó que el docente adoptara nuevas prácticas en su quehacer académico con las siguientes descripciones:

- Formador, no sólo informador. Su función consiste en propiciar el desarrollo de conocimientos creativos, habilidades, actitudes y valores a fin de contribuir a la formación integral de los estudiantes, al aprender a aprender y autoformarse, guiando y orientando al estudiante para que construya su propio conocimiento, más allá de la simple transmisión de información, dictado clase y aplicación de exámenes a los estudiantes.
- Propicia aprendizajes significativos. Concebido como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que, sobre saberes y conductas previas, interpelan la inteligencia de quien aprende y le motivan a seguir cultivándose de tal manera que su preocupación fundamental no es la de terminar el programa o transmitir cuantiosos conocimientos, sino lograr que el estudiante aprenda de manera significativa y desarrolle estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizaje.
- Evalúa de manera integral el proceso de aprendizaje en el estudiante. Considera todas aquellas actividades tales como: el trabajo en el aula, la participación, el diagnóstico, las tareas complementarias, actividades extra- escolares y tareas independientes; entre otros aspectos; los cuales deben ser incorporados al programa de trabajo y a la evaluación integral del proceso.
- Desarrolla equilibrio en el quehacer académico. El papel del docente implica no sólo la dedicación al trabajo frente a grupo en el aula, sino el desarrollo de otras actividades como la investigación, la tutoría, la asesoría y la gestión académica.
- Fortalece su perfil académico y profesional, a partir del mejoramiento y fortalecimiento de sus capacidades académicas, en función de las siguientes características personales y profesionales:
 1. Actitud democrática, convicción de libertad, responsabilidad y respeto por todas las personas y grupos humanos.

2. Principios éticos expresados en una auténtica vivencia de valores.
3. Formación pedagógica y académica.
4. Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio que le permita enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos culturales.
5. Capacidad de innovación y creatividad.

Derivado de esta visión del ser y quehacer docente institucional, la U de O (2009) instituyó el Programa de Mejoramiento de las Capacidades Académicas que constituye un proyecto innovador en el rediseño curricular, el cual contempla las siguientes áreas de competencias docentes:

- Inducción a la vida universitaria
- Desarrollo de habilidades cognitivas y didáctico-pedagógicas
- Desarrollo personal
- Formación en investigación
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación
- Actualización disciplinar e interdisciplinar
- Formación para el desarrollo de competencias profesionales
- Formación en un segundo idioma.

Como se observa, el rol del docente en esta propuesta es esencial en todo el proceso formativo para cumplir con las expectativas de la formación profesional de los estudiantes, y como parte de una visión integral, es obligatorio involucrar elementos como conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desempeño personal y de aprendizaje con sus estudiantes.

LA APLICACIÓN EN EL AULA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Para conocer la conceptualización que tienen los maestros de la Universidad de Occidente sobre el enfoque por competencias, se optó por realizar entrevistas a ocho profesores adscritos en diferentes departamentos académicos en la unidad Culiacán, quienes se caracterizan por tener un liderazgo académico en el quehacer educativo de esta institución de educación superior.

En el transcurso de las entrevistas se pudo observar que al trabajar con un modelo por competencias en la Universidad de Occidente, se ha presentado una serie de obstáculos para la aplicación de este enfoque, lo que evidentemente dificulta la claridad y el convencimiento que deben tener los docentes quienes, a más de cinco años de haberse implementado este enfoque, aún no tienen claridad ni confianza en las ventajas que aporta el trabajo por competencias, lo que tiende a crear más confusión que respuestas en su desempeño escolar.

Por lo tanto, es común escuchar diferentes comentarios de los docentes de esta institución educativa, algunos de los cuales están en contra y a favor del enfoque por competencias. En las entrevistas realizadas a los profesores se pueden observar los diferentes significados que los docentes otorgan al enfoque por competencias:

Yo te puedo decir que desde el escritorio, el enfoque por competencias en la U de O es muy adecuado, sin embargo en la práctica es un desorden, hay profesores que lo aplican, pero hay muchos otros que no lo hacen y -¿Por qué cree que no lo hacen, - se le preguntó?, porque no hay la supervisión adecuada y -¿A qué tipo de supervisión se refiere? A la de una evaluación y seguimiento. (Docente entrevistado 1).

El proceso de evaluación en la educación basada en competencias pone en cuestión los discursos institucionales, de acuerdo a su concepción, evaluar “es emitir un juicio de valor, basándose en algún tipo de medición o registro ordenado de lo que se evalúa” (Bellocchio, 2009, p. 68), entonces para evaluar los aprendizajes bajo el enfoque por competencias, también se procede a medir y a emitir juicios de valor, pero con un patrón de actitudes previamente determinadas. (Bellocchio, 2009). En este aspecto de la evaluación por competencias, otra docente entrevistada añadió:

Debe haber una evaluación y un seguimiento de lo que se está realizando, por ejemplo, cómo va a saber una coordinación académica que se aplica el enfoque por competencias si no supervisa lo que se hace y dice en el salón, debe de haber una supervisión académica y no solamente física, donde parece que lo único que le interesa a la institución “es que el mono esté ahí, en el salón de clases”. (Docente entrevistada 2).

Con respecto a la capacitación por competencias algunos profesores la consideran adecuada, en el sentido de que satisfacen las expectativas que se forman respecto a los conocimientos impartidos en los cursos de capacitación. Sin embargo, aclaran que el problema es cultural educativo:

Sí, yo creo que la capacitación es buena, pero el problema es cuando entra el factor cultural de los maestros quienes se resisten a dejar la educación tradicionalista y voltear a ver las bondades del enfoque por competencias para centrar su atención en el aprendizaje del alumno a través del dominio de una competencia y dejar atrás la enseñanza - aprendizaje “verbalista o memorística”. (Docente entrevistado 3).

Sin embargo, otros docentes sienten la capacitación como una imposición, pues nunca se les pidió una opinión al respecto, además de que alguna manera se presiona al docente para que vaya a los cursos, lo cual habla de que no hubo una sensibilización adecuada:

A mí nada más me dijeron que iba a tomar un curso, que me anotara en una lista y que asistiera a todas las sesiones, la verdad el curso sí estuvo claro, pero en la práctica hay muchas razones de las porqué (sic) no se aplica lo que ahí se aprende, -¿podría mencionar esas razones? Sí, claro, en primer lugar son de cultura pedagógica y económica, porque yo no puedo quedarme a todo el curso y trabajar más sí aplico el enfoque, cuando tengo que trabajar en otra escuela para complementar mis gastos de la quincena, además los maestros ya estamos muy acostumbrados al examen y la exposición del docente en la clase. (Docente entrevistada 4).

Se observa en estas declaraciones una identificación y arraigo de los profesores con la educación tradicional y con base a ello, se puede apuntar que los docentes de la U de O prefieren enseñar a sus alumnos con el método de educación tradicional, con el cual, dicen, también fueron formados ellos en las aulas.

Entonces parece ser que una debilidad para la aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Occidente son las competencias docentes, pero a qué nos referimos con ello, se trata de competencias específicas del profesional de la educación, enumeradas por Miguel Ángel Zabalza (2003, pp. 70-168) entre las que destacan: que el profesor organice y anime situaciones de aprendizaje, enseñar a trabajar en equipo, evaluar los procesos pedagógicos para mejorarlos, gestionar la progresión de los contenidos y ofrecer explicaciones comprensibles. Entonces, “este remedio al alcance de la mano” en los problemas para aplicar el enfoque por competencias se encuentra en el primer pilar de la educación “aprender a aprender” primero, por parte de los maestros y después de ellos para sus alumnos.

Una de las críticas frecuentes a la educación basada en competencias es la que señala que es una moda educativa, instrumentalista y que obedece a intereses empresariales y poco académicos: al respecto una profesora entrevistada, expresó:

Una noción de competencia que se ha vendido mucho, es la que se privilegia el desempeño, es decir el saber hacer, pero yo creo que no debemos caer en descuidos académicos y perder de vista el aporte teórico y ético que debe tener todo conocimiento escolar, porque nadie dudamos que sea importante orientar y acompañar al estudiante a conseguir un logro que se transforme en una evidencia final, pero sin que ello se traduzca únicamente en “saber hacer”, porque entonces estaríamos actuando como empresarios y no como institución educativa. (Docente entrevistada 5).

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

El problema de estas apreciaciones, tal vez obedece a conceptos malentendidos o una tergiversación en la aplicación del enfoque por competencias, el cual en ningún momento descuida la relación entre teoría – acción; en este aspecto uno de los docentes de la U de O comentó:

No hay un compromiso y disposición de la mayoría de los maestros para modificar su trabajo en el salón de clases. Con esto me refiero a que aún y cuando hay varios maestros y doctores en educación, iniciaron a desacreditarlo sin siquiera haber hecho el intento de trabajar por competencias y que la mayoría de los que lo siguen atacando y desacreditando se limitan a dejarles muchas lecturas, tareas, que sólo comentan, sellan o firman y que con eso ellos piensan que han realizado cambios y que en la mayoría de las veces ni siquiera leen. (Docente entrevistado 6).

Otros más – dice uno de los entrevistados- confunden el enfoque por competencias con trabajar con portafolio:

Hubo otros que pensaron que las competencias es dejar al final un portafolio y con eso evaluar como si almacenar las tareas en libreta o portafolio significara un cambio o bien le agregaban la cantidad de copias que habían pedido para realizar las tareas. (Docente entrevistado 7).

Aunque hay una noción clave universal para entender el concepto por competencias: “la de transferencia del conocimiento, que articula la teoría y la acción”, todavía es común observar cómo en algunas instituciones educativas se aprueba un curso o una materia con aprendizaje memorístico y repitiendo como versión estenográfica lo que dijo el maestro en las clases. Entonces, es importante aclarar que el enfoque por competencias “implica un pragmatismo que recupera la teoría, porque espera el desarrollo de las competencias a partir del conocimiento, articulando la dimensión del proyecto y el diseño, con la dimensión real de la acción que los ejecuta” (Bellocchio, 2009, p. 24) o como dice Philippe Perrenoud (2010, p.174) “una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que describen la vía que hay que seguir y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción).

Todas estas expresiones sobre el enfoque por competencias son respetadas: “que si tiene una visión empresarial, que es instrumentalista o que aleja del razonamiento y pensamiento crítico al estudiante”; sin embargo, sería recomendable de que antes de que se dijieran estas opiniones, se determinara desde qué visión, enfoque y autores se valoran las competencias para, a partir de ello, tener claridad y poder entrar a la discusión de manera fundamentada. De otra manera, lo que diga y haga estará más dentro del sentido común.

Otra cuestión importante que es pertinente señalar es que en el espacio del diseño curricular por competencias, la U de O tiene bien definido su abordaje: perfiles de egreso, identificación y división de las competencias profesionales, competencias de los docentes y una visión conceptual que enfatiza la formación integral del estudiante. Además de que se asume una postura constructivista en donde se prioriza el enfoque centrado en el

aprendizaje a partir de estrategias didácticas dirigidas a desarrollar competencias profesionales.

Los obstáculos en el funcionamiento del enfoque por competencias en esta institución educativa viene dado fundamentalmente en el terreno de la práctica docente, ya que está desprovista de la parte pedagógica enfilada a explicar y socializar cómo conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr alumnos competentes y evitar así que el modelo quede flotando, no aterrice y se convierta únicamente en una carta de buenas intenciones. Es decir, pasar del modelo centrado en la información y el currículo hacia modelos centrados en el desempeño escolar. En este aspecto, una de las docentes entrevistadas señaló:

En la U de O, como en otras escuelas, creo que se está todavía muy lejos de que el discurso institucional de educación por competencias se aterrice en el aula, porque mientras que los maestros sigan o sigamos dando las clases con el librito, sin tomar en cuenta las características que el enfoque exige, estaremos entonces haciendo lo mismo que siempre se ha hecho en el ámbito de la enseñanza, con un discurso por competencias, pero sin trabajo en el salón de clases. (Docente entrevistada 8).

Este tipo de reflexiones nos sirven de enlace para advertir que de poco sirve diseñar el currículo por competencias si no se emprenden los cambios que se requieren en la práctica docente, porque de lo contrario se corre el riesgo de que se cometan los mismos errores de antaño: simular que se aplica el enfoque por competencias, sin conocimiento previo y sin soporte didáctico, para luego afirmar que dicha perspectiva no es útil. Por lo tanto, se sugiere que esta institución educativa se asegure de que las prácticas de los docentes sean pertinentes, es decir que las actividades que se realicen con los estudiantes estén orientadas a la formación de competencias; para ello el docente debe aplicar los procesos de formación y evaluación por competencias en las clases fundamentados en la planeación del proceso, pero sobre todo, que los docentes incluyan en su práctica pedagógica la metacognición como estrategia facilitadora del cambio.

A través de la práctica de la metacognición se propicia que directivos y docentes reflexionen antes, durante y después de las actividades académicas para mejorarlas de forma continua y que ello se vea reflejado en evidencias de una mejor formación de los estudiantes con respecto a su proyecto ético de vida y de las competencias.

Otra dificultad en la aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Occidente es en la práctica de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, ya que se sigue haciendo con el método tradicional a través de notas cuantitativas, el maestro se centra más en las debilidades y errores que en los logros, el estudiante conoce poco los indicadores de su evaluación y son escasas las oportunidades de retroalimentación para el logro de las competencias. En cambio, la evaluación con base en competencias debe inscribirse en un modelo formativo en el que evalúen los logros de los estudiantes teniendo como referencia su proceso de desempeño en las distintas actividades y problemas del contexto profesional, social e investigativo basada en evidencias e indicadores y siempre acompañado de la retroalimentación del docente en la que se fomenten aún más las fortalezas que se detecten,

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

pero que, también, se trabaje de manera sistemáticas para atenuar las debilidades.

Entonces, podemos decir que la evaluación desde el enfoque por competencias no es una tarea puntual y momentánea –lo que sí ocurre con la tradicional– sino que es un proceso que implica: indicadores con criterios académicos y profesionales, definir una evidencia que se debe de presentar para llevar a cabo la evaluación y determinar las fortalezas y aspectos que deben mejorarse a través del espacio reflexivo que debe generar y propiciar el docente con sus estudiantes en el transcurso de todo el proceso formativo.

Si aceptamos la máxima popular que dice que “nadie da lo que no tiene”, debemos estar conscientes de la necesidad de tener maestros competentes para aplicar el enfoque por competencias, es decir, una planta docente que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente, dentro de adecuado marco valorativo, su capacidad cognitiva y práctica de su entorno personal y profesional y, de esta manera, estar en condiciones de formar alumnos integrales, pero sobre todo maestros convencidos de aplicar e incorporar aspectos metodológicos didácticos en su práctica docente para fortalecer el desarrollo de competencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la U de O.

Por su parte, esta institución educativa, al igual que otras universidades, además de promover e implementar un amplio programa de formación de sus profesores, también debe de dotar a los maestros de los recursos necesarios para la formación en competencias, los cuales incluyen espacios físicos adecuados, equipos tecnológicos, materiales e insumos que ayuden a que el apartado teórico-metodológico del enfoque por competencias en la U de O se pueda llevar a cabo sin la interferencia de estas carencias de infraestructura física y tecnológica.

Una necesidad básica del proceso educativo basado en competencias es el trabajo colaborativo, para el cual se sugiere que maestros y estudiantes trabajen en la definición, desarrollo y evaluación de las competencias a través de recursos que propicien en el alumno el logro de lo que se ha definido como elementos del perfil de egreso.

CONCLUSIONES

Se ha mostrado, a lo largo de este trabajo, que las competencias y los enfoques que se han construido en torno a ellas tienen como contexto la sociedad globalizada que se ha ido conformando en las últimas décadas y que éstas se han constituido en el elemento central de las reformas educativas que han emprendido los países desde la entrada del nuevo siglo las cuales tienen como propósito central, en el campo de la educación superior, lograr una mayor relación y articulación entre la escuela y el mundo laboral. Se ha insistido, asimismo, que la polisemia y muchas veces indefinición e imprecisión del término, tienen como trasfondo los intereses de grupos que se afanan y luchan por imponer su ideología y sus modelos de ser humano y sociedad.

Como todo lo relacionado con el campo de lo social, el modelo de la educación por competencias ha motivado el análisis y la reflexión desde distintas miradas y miradores de tal manera que, más que un enfoque, lo que existe son enfoques desde los que se visualiza y conceptualiza dicho modelo, y cada uno de ellos encierra una concepción de mundo y de sociedad. Se haga explícita o no, toda propuesta educativa siempre lleva una intencionalidad y, por ello, se ha repetido mucho que en educación la neutralidad y la asepsia no existen pues siempre se educa para algo y de determinada manera.

Desafortunadamente, de los distintos enfoques desde los que se ha abordado el modelo de las competencias en educación, el que ha venido predominando es el instrumental que prioriza el saber hacer sobre los demás pues es el que interesa a grupos poderosos quienes, al tener como prioridad los intereses del capital, han promovido una serie de programas y estrategias para disminuir o incluso apagar la subjetividad que nos caracteriza como sujetos. Corresponde a las instituciones educativas y a los profesores hacer el contrapeso para revertir esta tendencia porque es la menos adecuada desde el punto de vista ético al ser la que más nos aleja de una mejor escuela y de una mejor sociedad.

En el trabajo de campo que se ha compartido en este artículo se recogen las opiniones de los profesores y profesoras de la U de O con respecto al enfoque por competencias, ahí encontramos elementos para reflexionar sobre la aplicación de la educación basada en competencias en esta institución de educación superior. Con base a estas opiniones podemos resumir que el enfoque por competencias en la U d O no ha pasado del currículum en aula y que la educación impartida por los docentes tiende a ser más tradicionalista y basada en la información.

El principal problema que explica esta situación, expresan los docentes: es la confusión que se tiene sobre el enfoque por competencias y la falta de seguimiento al programa después de la capacitación y, por último creemos que falta voluntad para conocer más sobre la educación basada en competencias y ver que “más que una mezcla caprichosa” puede ser una alternativa educativa que a través de la articulación de conceptos, procedimientos, actitudes y valores y del binomio teoría y acción se prepare a los alumnos para responder a escenarios complejos y novedosos que el mundo globalizado y del conocimiento exigen.

De igual manera, se considera que todas las instituciones de educación superior, incluyendo la Universidad de Occidente y su colectivo docente, tienen ante sí el importante reto de revisar la reforma curricular en marcha para valorar la distancia que existe entre lo que formalmente está establecido en los diversos documentos y lo que se aplica en la realidad de los espacios escolares. Como ya se dijo: la mayoría de las veces el gran problema no es tanto elaborar un programa curricular acorde a una tendencia de transformación para corregir problemas y desviaciones que se han detectado (que es bueno y pertinente hacerlo, nadie lo niega), sino el de diseñar y poner en práctica todo un plan educativo para que las propuestas puedan en realidad concretarse en el aula.

Sólo en la medida en que se diseñen y pongan en marcha programas que incluyan estrategias orientadas a acortar la distancia entre el currículum formal y el currículum real (Posner, 1998, pp. 11-13), podremos decir que habrá una verdadera reforma; mientras

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

tanto, lo único que puede afirmarse es que somos buenos para diseñar documentos acordes con las políticas emprendidas por los gobiernos en turno. Convencer e involucrar a los profesores en el proceso de reforma desde una visión de la educación que procure la formación de todas las capacidades humanas de una manera integral es la gran tarea pendiente pues, hasta hoy y como bien lo afirma Michel Fullan (2002, p. 35-38), la práctica ha demostrado hasta el cansancio que ninguna reforma se impone por mandato.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en el aprendizaje. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Angulo, J. (2008). La voluntad de distracción: Las competencias en la Universidad. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Barbera, E. (2004). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Ed. Paidós.

Barrón, C. (2004). Modelos curriculares en la formación profesional. En Barrón, C. (Coord.) *Curriculum y actores. Diversas miradas.* México: CESU-UNAM.

- (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. En *Perfiles educativos*, Vol. XXXI, No. 125, IISUE-UNAM.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.; Siufi, G. & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final – Proyecto Tuning – América Latina.* España: Universidad Deusto y Universidad de Groningen.

Bellochio, M. (2009). *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI,* México: ANUIES.

Crovi, D. (2006). *Educación en la era de las redes.* México: Editorial UNAM.

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia.* México: Editorial Joaquín Mortiz.

Denyer, M. furnémont, J; Poulain, R y Vanloubbeeck (2007). *Las competencias en la educación. Un balance,* México: FCE.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*, México: Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, Á. (Coord.) (2003). *Conceptualización de la esfera de lo curricular*. En Díaz Barriga, Ángel, *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México: SEP-COMIE-CESU, pp. 33-61.

Díaz Barriga, F. y Rigo M. (2000). *Formación Docente y Educación Basada en Competencias en Formación en Competencias y Formación Profesional*, México: CESU-UNAM.

Díaz Barriga, F. y Gerardo H. R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, México: Mc Graw Hill.

Díaz-Barriga, Á. (2011). *Competencias en educación. Corrientes en educación e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. En *Universia, IISUE*, Vol. 2, No. 5.

Escobar, A; Audelo C; y Durán E. (2008). *Programa Integral en Educación. Actualización curricular 2008*. Facultad de Ciencias de la Educación de la UAS. Culiacán, Sinaloa.

Fullan, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Garduño, T. y Guerra, M. (2010). *Una educación basada en competencias*. Col. Aula Nueva. México: SM de Ediciones.

Gimeno, J. (2008). *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Huerta, J., Pérez I., & Castellanos, A. (2000). *Desarrollo Curricular por Competencias Profesionales Integrales*. Extraído el 20 de marzo del 2013 desde <http://sicevaes.csuca.org/drupal/?q=node/124>.

Martínez, J. (2008). *La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos*. En: *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.

Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?*, tomo II. 1997, Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión de la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

OCDE (2010). *OCDE: La definición y selección de competencias clave*. En *Dossier Educativo* 100, marzo, pp. 1-16.

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

OCDE (1997). Exámenes de las políticas nacionales de educación. México. Educación Superior. París: OCDE.

Palarea, M^a, y Torres A. (2005). Antecedentes de la Reforma del Sistema De Educación Superior Europeo. **REIFOP**, (Consultado en:

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.

Peñaloza, W. (2003). Los propósitos de la educación. Lima, Perú: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.

Pérez, A. (2003). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2010). Diez Nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, España: Graó.

Posner, G. J. (1998). Análisis del currículo. Colombia: Ed. Mac Graw-Hill.

Ramírez, L.; y Medina, M. (2008). Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. En Ide@a CONCYTEG, Año 3, No. 39, 8 de septiembre.

Rosales, M. (2004). Revolución tecnológica, globalización y profesión docente. En: Jorge G. Cano T. y José de Jesús Lara Ruiz, (Coords.) (2004). Globalización y crisis. Contribuciones al debate en el ámbito social y educativo. Culiacán, Sinaloa: El Colegio de Sinaloa y UAS, pp. 191-237.

SEP (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012, SEP, México.

Tobón, S. (2008) La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara, curso IGLU 2008, Guadalajara, México, www.cife.ws y www.exicom.org.

Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En: José Gimeno Sacristán (Comp.). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid: Ediciones Morata.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado en:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.

Universidad de Occidente (2009). Reestructuración del Modelo Educativo Integral con Enfoque en Competencias Profesionales, Comité Institucional para el Desarrollo Curricular.

Universidad de Occidente (1998). Plan Universitario de Desarrollo Estratégico, Los Mochis, Sinaloa.

Zabalza, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Madrid: Narcea.

RESEÑA AUTORAS

ANA IMELDA CORONEL CABANILLAS

Es profesora de la Universidad de Occidente, unidad Culiacán en el Programa Educativo de Ciencias de la Comunicación. Maestra en Estudios de Estados Unidos y Canadá por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Candidata a Doctora en Educación Basada en Competencias y periodista de prensa y radio en el año de 1993 – 2000. Además ha sido reconocida por el mejor promedio en la Licenciatura en Comunicación Social, generación 1988- 1992, también como una de las “Mejores estudiantes de México”, otorgado por el periódico “El diario de México” en 1992 y recibió la distinción al “Mérito académico”, otorgado por la Universidad de Occidente, en mayo del 2011.

Ha publicado dos libros: Periodismo de investigación: una mirada desde la realidad y Narrativas de lo mediático y educativo. Voces y estructuras, además es autora de los artículos: Lenguaje y violencia en la información periodística impresa de Sinaloa (Casos: El Debate de Culiacán y Noroeste), Periodismo en Sinaloa: mitos y realidades y Trabajadoras domésticas mexicanas. Actualmente trabaja en el proyecto “Competencias comunicativas de mujeres alfabetizadas por el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos.

DINA BELTRÁN LÓPEZ

Es Licenciada en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la que desarrolló la tesis “La autonomía universitaria en la institución rosalina: 1872-2006”, en cuya defensa obtuvo mención honorífica. Es Maestra en Educación y actualmente pasante del Doctorado en Educación Basada en Competencias, en el que desarrolla el proyecto de investigación que se titula “El plan de estudios del bachillerato en la Universidad de Occidente (1918-1922) y el currículum por competencias en la UAS. Elementos para una historia cultural.”

Es compiladora del texto la autonomía universitaria en Sinaloa: 1965-1995 y coautora de

MEMORIAS III CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

los libros a las puertas de la gloria. Las elecciones de 1909 en Sinaloa (1997) y Escuela Normal de Sinaloa. Una visión histórica (1998). Este último tuvo como antecedente el concurso de ensayo histórico convocado por la Escuela Normal de Sinaloa. Además ha publicado en revistas diversos artículos sobre temáticas de educación y de historia de la educación, y participa como autora de capítulo en las obras: Diversas formas de vivir la autonomía universitaria: reflexiones y experiencias (2010), La revolución mexicana y las universidades estatales pioneras. 1917-1925 (2012) y Narrativas de lo mediático y educativo. Voces y estructuras (2013). Académica del archivo histórico de la Universidad Autónoma de Sinaloa desde 1996.

CRISTINA ÁVILA VALDEZ

Maestra en Ciencias en Comunicación Organizacional por la Universidad de Occidente. Docente del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades. Jefa del departamento académico de Ciencias Sociales y Humanidades en la unidad Culiacán de la Universidad de Occidente.

Líder de la des UCACS en la Universidad de Occidente, unidad Culiacán. En el periodo de 2009 a la fecha se desempeña en construcción, diseño y gestión de proyectos educativos, de ediciones, publicaciones y capacitación docente. Capacitadora de profesores a nivel institucional en la implementación del modelo bajo el enfoque de competencias, construcción y asesoría de programas indicativos. Mérito académico en la Universidad de Occidente, unidad Culiacán en el año 2006 y capacitadora en el área humanista en dependencias municipales.

