

Mitos y realidades en el discurso universitario sobre competencias ¿y la formación de ciudadanos competentes?

CAROLINA ESPAÑA CHAVARRÍA
Escuela de Secretariado Profesional, Universidad de Costa Rica

DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Almería

Introducción

Tradicionalmente el hecho educativo en el contexto universitario ha puesto su acento en la instrucción y en la concepción de que el alumno es sujeto pasivo de la recepción de conocimientos que posee el profesor como gestor de la educación; no obstante, actualmente, producto de las demandas impuestas por la sociedad del conocimiento, es el discente el centro del accionar formativo y el profesorado el mediador activo del proceso, por lo que se acentúa el aprendizaje, resaltando la autonomía del conocimiento y su funcionalidad para la vida personal y profesional de los implicados en él.

Los retos que impone la educación en la sociedad del conocimiento implican una transformación de los contextos donde se enseña, condición que es respaldada según la investigación doctoral, base del presente escrito, en la que fungen como tutora y doctoranda respectivamente, quienes comparten la autoría de las reflexiones expuestas a continuación.

La investigación realizada refleja muchos de los mitos manejados por el profesorado respecto a su práctica puesto que lo que se emprendió fue, tal y como lo evidencia su título, un “Estudio de las competencias explícitas y subyacentes en las prácticas docentes promovidas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA”.

En este sentido se escogió a la Universidad Nacional como el marco y espacio de referencia que se construye para investigar la problemática delimitada como el objeto de estudio de esta investigación: La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Heredia (Costa Rica) tomando como su referente empírico a los docentes y estudiantes, quienes se constituyen en el eje central para llegar a ubicar y, colocar en el contexto la relación establecida entre competencias, aprendizaje-información y conocimiento.

Con el propósito de conocer el impacto provocado por el desarrollo de las competencias docentes en la práctica pedagógica promovida, se plantearon varios objetivos como guías para encauzar el estudio, los cuales fueron direccionados a indagar la opinión del profesorado acerca de las competencias esenciales para ejercer su labor docente y las consideradas necesarias por el grupo estudiantil para la promoción de aprendizajes y desarrollo profesional. Igualmente importante fue el análisis del perfil por competencias utilizando diferentes fuentes bibliográficas de la institución así como información relacionada con las cuestiones en estudio para poder establecer si existe relación entre las competencias explícitas y las

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/1 – 15/01/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



competencias subyacentes del profesorado, así como también, el valorar la práctica organizativa institucional en ambas competencias.

El desarrollo de este estudio requirió de un proceso de indagación empírica sobre las concepciones del profesorado acerca de las competencias claves necesarias para ejercer su labor docente; así como conocer la opinión del estudiantado sobre las competencias necesarias en su aprendizaje y su desarrollo profesional, además, del análisis del perfil por competencias derivado de la documentación recopilada.

El proceso de exploración y entendimiento de la documentación institucional, así como otras fuentes de consulta relacionadas con el eje de investigación fueron los elementos necesarios que en conjunto con los datos emergidos del trabajo de campo hicieron posible emprender el proceso de triangulación.

La intención es que este estudio responda al aporte sobre las posibilidades y retos de este cambio educativo tomando en cuenta el contexto social y sus demandas a la educación para dar las respuestas competentes a los desafíos que se le imponen. De allí la atención puesta a la función docente, como elemento clave para darle sentido al aprendizaje promovido, a partir del desarrollo, la internalización y puesta en práctica de competencias renovadas que permitan analizar, sintetizar, razonar críticamente, fundamentar, relacionar y provocar cambios en su pensamiento y en el del colectivo estudiantil al que se debe.

A lo largo de esta investigación de corte cualitativo realizada en el periodo lectivo 2010 y 2012, se utilizaron las técnicas para la recogida de datos: entrevista docente, entrevista estudiante, grupo de discusión, observación de clase y cuestionario docente; fue posible comprender la existencia de algunas contradicciones inherentes al hecho pedagógico y la escasa incidencia que mantiene un enfoque de enseñanza por competencias, pues de todos es sabido (Delors *et al*, 1996; Morin 2011; Perrenoud, 2005) la obsolescencia de la educación superior para dar respuesta a los requerimientos de la sociedad actual y a la formación de los estudiantes universitarios, ¿la solución estará en la medida y unificación de los resultados?

Pareciera ser que el problema es mucho más complejo y aun cuando no se habían resuelto ciertos males que se vienen arrastrando de la enseñanza más tradicional, la misma que intenta bañar con un nuevo lenguaje ciertos mitos que ensombrecen el verdadero problema.

A las competencias, como los conocimientos puestos al servicio del ser humano para su propio beneficio se les valora por encima de un simple conocimiento y habilidad desarrollada por el sujeto. Requieren de comprensión de los problemas a los que se enfrenta el sujeto en los distintos ámbitos de su vida, a la capacidad de accionar racional y éticamente para resolver las demandas complejas planteadas por dichos problemas movilizando recursos cognitivos, socio-afectivos, motores, en un contexto particular. Asimismo, se les asigna una complejidad de significados que no adquieren traducción en la práctica pues acotan y reducen el significado de una auténtica educación de calidad ¿es formar a ciudadanos competentes y no competitivos por donde debe ir el discurso? Este y otros asuntos pretenden ser abordados a continuación desde seis diferentes mitos manejados por el colectivo docente participante de la investigación anteriormente expuesta.

1.º Mito. Educar en contextos donde las verdades suponen ser absolutas, en donde existe extrema certeza del tipo de problemas que deben ser abordados en la vida

La universidad es reconocida como una institución de enseñanza viva y dinámica la cual forma desde y para la sociedad. Su función se debe a la significancia de los aprendizajes promovidos a partir de las realidades a las que se le vincula, así como también establece Delors *et al.* (1996), a la formación en valores como las herramientas que permitan la participación dinámica a lo largo de la vida y en comunión con un proyecto de sociedad actual.

La universidad, producto de los requerimientos actuales (Declaración de Bolonia), reta al docente a que centre su planificación en el aprendizaje del estudiantado, facilitándole la construcción del conocimiento que se asienta en una base teórica entendible y con sentido funcional, donde los aprendizajes son promovidos desde el contenido disciplinar y también desde las realidades y experiencias que el discente ha vivido a lo largo de su formación, formal e informal, como elementos claves que contribuyen al desarrollo de competencias.

Por tanto, cuando se logra alcanzar entendimiento se activan los conceptos y se emprende la acción, sin entendimiento no hay posibilidades de reaccionar. Con esto no se está diciendo que se deba seguir apostando por una educación universitaria basada en un sistema de certezas, por el contrario, es necesario que la educación para la incertidumbre se constituya en parte eficiente de la enseñanza superior.

Los enigmas que suponen resolver el colectivo estudiantil a partir de las construcciones del conocimiento que desarrolle en los contextos universitarios, no podrán nunca conocerse en su totalidad, las necesidades y las realidades de los sujetos se tornan obsoletas con tremenda rapidez, lo que para uno es hoy imperante saber, ya mañana no lo es y son otras las inquietudes que invaden al colectivo.

Es necesario recordar que a nuestro alrededor premia más la incertidumbre que la certeza, por ello la educación universitaria deberá asumir la responsabilidad de desarrollar competencias en su alumnado que le permitan estar alerta y en condiciones para plantear y enfrentar problemas inimaginables.

2.º Mito. El éxito del proceso de enseñanza aprendizaje está determinado por la cantidad de teoría que se logre asimilar por al menos algunos cuantos

De acuerdo a la línea de pensamiento de Gimeno (2008) quien indica que "ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no solo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente" (p. 10), pareciera ser que los desafíos de la educación contemporánea impactan las propuestas curriculares que se han promovido y, a su vez, imponen una transformación de las mismas materializadas en políticas curriculares y prácticas docentes.

Lo anterior hace urgente la transformación de los contextos de aprendizaje por unos en donde sus artífices se convenzan de la necesidad de crecer intelectual y emocionalmente, en donde se logre desarrollar

competencias que permitan criticar el conocimiento construido, especialmente, cuando este presenta altos grados de error e ilusión.

Formarse para evitar que las supuestas “grandes ideas” imposibiliten ver el panorama completo, conduce al desarrollo de la capacidad de tolerancia para convivir con las ideas propias respetando las de los demás. Esta competencia humana es responsable de contribuir a mejorar la calidad de vida personal, social y profesional del sujeto.

La capacidad de comprensión desarrollada por el universitario sobre lo que verdaderamente es relevante aprender, será pieza fundamental que garantice la viabilidad de una formación democrática abierta, sin fisuras que pongan en riesgo el necesario entendimiento de lo sustancial como la llave que abrirá un accionar resolutivo, pleno y activador del componente emocional.

El colectivo docente está llamado a asumir el gran reto ético de democratizar los aprendizajes promovidos. La creación de espacios para la toma de decisiones desde el consenso de todos y cada uno de las participantes en el proceso es una más de las tareas a promover por el profesional.

Dejar que el conocimiento deje de estar siendo elitizado, implica formar una sociedad con mayor oportunidades de libertad individual producto de una planificación y organización del acto pedagógico que garantice la democracia, funcionalidad, pertinencia y permanencia del saber, ya que como bien lo apunta Gimeno (2008), todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe reflejar el máximo aprecio que pueda tenerse por los conocimientos y poderlos transformar en competencias.

3.º Mito. Lo importante es dar cada materia lo mejor posible. El manejo de la disciplina es lo que garantiza el éxito en la formación

Trascender de una formación centrada en lo disciplinar y no en los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para desempeñarse con éxito en la vida, se aleja de una concepción más amplia y humana del profesional de quien se espera haga funcionar su conocimiento con autonomía, fundamento y una gran dosis de motivación profesional.

La necesidad de mantener una integralidad de los aprendizajes promovidos se coincide como pieza clave para evitar la tradicional forma de conducir los procesos de formación universitaria, aquellos en donde la fragmentación de los saberes no ha dejado emprender la debida reflexión sobre lo que se enseña, además de desvirtuar el requerido y pertinente valor de la función educativa que impulsan los contextos de educación superior.

Autores como Morin (2011) coinciden en que lo fundamental del proceso pedagógico consiste en la no fragmentación de los saberes, la requerida auto-reflexión de los artífices del proceso sobre los aprendizajes promovidos y la puesta en marcha de un modelo educativo dual entre las disciplinas y el enfoque de enseñanza utilizado, en este caso en particular aquel que está orientado al desarrollo de competencias para asumir los retos que impone la vida desde lo más simple a lo más complejo.

La promoción de una educación universitaria que potencie el desarrollo de capacidades más allá de las cognitivas, es congruente con el llamado que la sociedad le hace a la función educativa que cumple dicha institución.

Existe una gran necesidad de aprovechar los espacios de formación superior para garantizar el desarrollo de profesionales capaces de atender de forma eficaz los problemas profesionales y personales que se les suscitan. De allí la pregunta, ¿cómo será posible lograrlo? La respuesta podría estar sujeta a la calidad de las competencias que el estudiantado logre desarrollar en los contextos de aprendizaje, éstas mismas responsables de transformar su condición humana desde una visión ética e innovadora.

4.º Mito. Todo cambio es innovador. Sin cambio no hay mejora. La universidad dicta el cambio y como docente hay que adaptarse

El ámbito educativo no se escapa de las realidades que conllevan los cambios y las transformaciones que el contexto impone, especialmente cuando se refiere al saber para educar, al aprender a vivir, al profesorado como co-educador y demás elementos implicados en el hecho educativo.

Coincidiendo con Santos (2001), se defiende que las ideas sobre la enseñanza por sí solas no generan mejoras, es decir, una idea trasciende e impacta en la medida que ésta cale en el sentir y hacer de los promotores del proceso.

Un ejemplo de lo expresado anteriormente es el enfoque de enseñanza por competencias, al cual convendría darle una transformada lectura para poder disociarle de la concepción que la describe como un simple instrumento para adquirir destrezas. El enfoque amerita que las ideas sobre el conocimiento se transformen, otorgándole al conocimiento un valor indiscutible (Gimeno, 2008), pero no de forma impositiva, pues deberán ser ideas que se construyan en colectividad, que resulten próximas a la cultura educativa y a la práctica cotidiana que se supone deriva de ella.

Cualquier transformación en los enfoques de enseñanza estará condicionada en alguna u otra medida a la cultura institucional gestada (condición que produce comprensión común entre sus miembros respecto al comportamiento apropiado, fundamental y significativo), la cual estará vinculada de forma categórica a la cultura oficial (percepción de los empleados respecto a la cultura organizacional promovida la cual afecta sus actitudes y comportamientos) reflejada en las políticas curriculares y, consecuentemente, en las prácticas pedagógicas que de éstas suponen derivarse.

Según lo expuesto anteriormente, es posible suponer que las actitudes tomadas y las políticas implementadas van a estar sometidas a la imposición institucional y a la doble tensión que esta suele reflejar: representar un recurso al lado de otros para una educación ideal.

Como consecuencia, la cultura institucional será la responsable de determinar el discurso, la ideología y el accionar de sus artífices. Entre las funciones más relevantes se destacan: a) definir fronteras; b) transmitir un sentido de identidad; c) facilitar la generación de compromiso mucho más allá que el interés individual; d) mejora la estabilidad del sistema social; y e) servir como mecanismo que da sentido y control para guiar y conformar las actitudes y comportamientos de los empleados.

El desarrollo de una cultura dominante implica su reproducción y promoción a partir de las tradiciones, rutinas, costumbres, rituales e inercias, modeladas en el seno institucional, mismas que condicionan al colectivo docente como también al tipo de formación en que se desarrolla.

Además, el conocimiento de la cultura institucional, origen, estructura organizativa, actitudes e intereses, roles y comportamientos de quienes la conforman y se nutren de ella, se constituye en una más de las funciones que deberá asumir la universidad como instancia educativa y el colectivo docente como mediador activo del proceso, ya que su desarrollo y evolución personal y profesional provoca, a su vez, el desarrollo institucional de cualquier tipo de corte, tradicional o innovador.

Se destaca entonces que sin un debido conocimiento y aceptación docente de la cultura institucional se hace difícil la reconducción del proceso de enseñanza por uno en donde la innovación se considere una práctica permanente para el ejercicio de la función formativa. Lo anterior puesto que se destaca que entre los obstáculos más reconocidos de un débil empoderamiento cultural están el servir como barrera para el cambio y limitar la diversidad en la práctica.

5.º Mito. Docente sin vocación no es docente. La vocación se trae, no es posible aprenderla

Una de las claves del éxito de la educación está guiada por la transformación de la función docente y el grado de conciencia que se desarrolle sobre el impacto de los aprendizajes promovidos en el contexto universitario.

Cuando el profesorado es consciente del alcance e impacto de su función como mediador activo del proceso de aprendizaje y toma conciencia de las nuevas formas de conocer, entender y hacer funcionar el conocimiento, se apropia del conocimiento que la teoría y la práctica le han facilitado, logrando así desarrollar su vocación, parte fundamental para la autonomía profesional.

Lo anterior no se aleja de lo afirmado por Marchesi, en su obra *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*, editada en el 2007, quien aborda la vocación docente desde su componente moral, en donde es necesario mantener una actitud reflexiva ante el comportamiento que se promueve en el trabajo y su congruencia con las razones que provocan dicho actuar. Este autor sostiene que es el componente moral del profesional el que lo impulsa a mantenerse dinámico y comprometido con lo esencial de su función a lo largo de su vida profesional.

El proceso de enseñanza aprendizaje promovido por un profesional con vocación, supone ser una guía de orientación para el aprendizaje, en donde el docente propicia las condiciones idóneas para construir conocimiento de forma colaborativa, significativa y funcional.

La vocación docente no es congruente con actitudes autoritarias de la pedagogía tradicional en la que las imposiciones sobran y merman los aprendizajes en libertad producto de relaciones afectivas basadas en la aceptación, el respeto mutuo y la comprensión, de allí lo expresado por Papert (1995), cuando afirma que el educador debe actuar como un antropólogo y, como tal, su tarea es trabajar para entender

qué materiales y recursos entre los disponibles, son relevantes para el desarrollo intelectual de quienes integran el proceso de aprendizaje.

6.º Mito. Quién sabe, sabe. El examen lo dice todo. A través de las pruebas es como se sabe quién puso atención o no

La evaluación, como parte integrante del proceso educativo y de necesaria congruencia, es considerada uno de los elementos fundamentales que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las principales características que debe tener la evaluación es su naturaleza funcional y formativa cuando se la interconecta con los contenidos, los programas, los procesos y los métodos diseñados y utilizados en la práctica pedagógica.

Es posible pensar que, la evaluación supone influenciar de forma decisiva la promoción de aprendizajes, constituyéndose no en un fin en sí mismo, sino en un medio que incide en el mejoramiento del aprendizaje del alumnado, impactando desde la innovación la gesta de diseños y procesos curriculares, así como también, guía y enriquece la función docente.

A pesar de que la actual transformación educativa le impone a la evaluación tareas meramente formativas que buscan como objetivo la promoción de competencias de orden superior, las cuales según Gimeno (2008), *“con lleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción”* (p. 207), pareciera ser que las mismas se reducen a la comprobación del manejo memorístico de teoría que el docente considera necesaria para aprobar el curso.

Lo anterior podría ser consecuencia de la dificultad que significa dejar atrás la tradicional forma de concebir la evaluación como instrumento para la medición de resultados obtenidos por el colectivo en formación, encasillándola en una mera medición del logro memorístico del sujeto y traduciéndolo a través de una calificación, la cual no indica lo sustancialmente aprendido.

Por tanto, es necesario que la evaluación aparte de ser contemplada como acompañante continuo y parte integral del proceso y del diseño pedagógico, ponga en evidencia los significados que permitirán seleccionar aquellos asuntos relevantes del aprendizaje permitiendo según Freire (2002), desarrollar la capacidad para construir una base sólida en la que se puedan fundar los juicios, las decisiones y las prácticas en beneficio de un proceso de formación que garantice el desarrollo de ciudadanos competentes, cultos y sensibles.

Reflexiones finales

El marco de referencia del problema investigado fue que la educación actual se diferencia de la tradicional, en la medida en que la práctica vinculada con la teoría se hilvana para construir conocimiento con significancia y funcionalidad.

La función de la acción pedagógica se centra en garantizar al estudiantado y a la sociedad una formación amplia, integral, profunda y relevante, vinculada con las necesidades del entorno y dimensionada desde los fines de la educación en la práctica. Lo que hace que se consideren los procesos de enseñanza y aprendizaje como los responsables de dirigir la práctica pedagógica para la construcción funcional y significativa del conocimiento.

Es de entender que en la contemporaneidad la educación sea valorada como factor de desarrollo, el cual incide en la sociedad a través de la formación promovida. A partir de un saber hacer didáctico promotor de la movilización del conocimiento a situaciones específicas, podrá desarrollarse un ser reflexivo, con sed de conocer, para entender y hacer desde el conocimiento desarrollado.

Traducir en aprendizajes las realidades que emergen del contexto y transformarlas para beneficio del desarrollo autónomo del ser humano permitirá resolver conflictos y proponer nuevas formas para enfrentarlos.

Resulta urgente pasar la página en donde se ha descrito a la universidad como el espacio en donde se enseña sólo teoría para dar lectura a una en donde también se desarrollan saberes éticos y ciudadanos, capaces de transformar la actitud del estudiantado y con ello poderlo dotar de herramientas que le permitan gozar de una vida mucho más plena y propositiva.

Desde esta perspectiva las instituciones de educación superior deben:

- Abordar las competencias como recursos procedimentales y socio disciplinares puestos en acción para resolver las situaciones-problemas que emergen del entorno, como es tomar en cuenta el enfoque constructor de una colectividad, capaz de nutrirse de forma autónoma de las realidades provistas por el entorno, de los saberes que su experiencia de vida le han dado, de la teoría y convivencias promovidas en los contextos de aprendizajes formales.
- Evidenciar la significancia y la funcionalidad de los aprendizajes originados en los contextos de formación como elementos cruciales para que el educar por competencias se constituya en la vía que nos permita entender lo relevante del aprendizaje, dotando al estudiantado de procesos y vías que le lleven conocer nuevas formas para empoderarse del conocimiento y con ello influir de manera proactiva y permanente en su vida personal y profesional.
- Valorar la pedagogía de las competencias como un enfoque promotor de aprendizajes para la vida, para con ello contrarrestar el efecto que resulta de las opiniones encontradas y contradicciones significativas que ha despertado, con lo cual aun habiendo calado en el discurso de los teóricos, pareciera no impactar del mismo modo la enseñanza y la práctica docente aún por la polémica que provocan algunos conceptos.

Referencias bibliográficas

DELORS, Jaques, Muffi, In`am Al, Amagi, Isao, Carneiro, Roberto, Chung, Fay, Geremek, Bronislaw, Gorham, William, Kornhauser, Neksandra, Manley, Michael, Padrón, Marisela, Savané, Marie-Angélique. Singh, Karan. Stevenhager, Rodolfo, Won Suhr, Myong y Nanzhao, Zhou (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.

GIMENO, José (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

MARCHESI, Álvaro (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

MORIN, Edgar (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.

Barcelona: Paidós Studio.

PAPERT, Seymour (1995). *La máquina de los niños: "Replantearse la educación en la era de los ordenadores"*. Barcelona: Paidós.

PERRENOUD, Philippe (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAÓ.

SANTOS, Miguel Ángel (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.