

El proceso de desarrollo de la actividad: una mirada desde la formación de competencias profesionales

ENRIQUE NELSON PACHECO FONSECA
UBIDELQUIS VILANOVA DÍAZ
DANIEL ÓSCAR ARIAS FONSECA
JOSÉ GARROTE JEREZ
OLGA LIDIA LEIVA PINO

Universidad Pedagógica "Blas Roca Calderío", Cuba

Desarrollo

Para entender esta temática se parte de que, en el plano teórico, con una visión restringida a la función instructiva del proceso docente-educativo, el sistema de habilidades se separa del sistema de conocimientos (componentes del contenido) para su estudio, sin embargo, éstos se dan en una estrecha relación dialéctica. En este sentido, O. A. Abdúlina refiere que "...el conocimiento es la base teórica de las habilidades, las habilidades son la forma de funcionamiento de los conocimientos" (Abdúlina, O. A., 1984).

Psicólogos y pedagogos, a partir de diferentes posiciones teóricas, han abordado la problemática de las habilidades (Fuentes, H., y otros, 1997, y Álvarez, C., 1995), las definiciones dadas por estos autores, que solo difieren en su formulación y no en su esencia, coinciden en la interacción del sujeto con el objeto; es precisamente en esta interacción donde se produce la actividad que constituye "...el proceso de carácter práctico y sensitivo mediante el cual las personas entran en contacto con los objetos del mundo circundante en aras de su satisfacción personal, experimentan en sí su resistencia e influencia sobre ellas, subordinándose a sus propiedades objetivas" (Álvarez, C., 1995).

Se puede apreciar, en las definiciones anteriores, una actitud militante a lo planteado por A. N. Leontiev, "La interacción entre el objeto y el sujeto gracias a lo cual se origina el reflejo psíquico que media esta interacción y la regula ocurre en forma de actividad..." (Leontiev, A. N., 1981).

Muy importante resulta lo señalado por este mismo autor cuando plantea "Cada actividad existe a través de acciones que son procesos subordinados a objetivos y estos son una representación anticipada del resultado a alcanzar, que son conscientes ..." (Leontiev, A. N., 1981).

El elemento fundamental en este último planteamiento es, a juicio de los autores de este trabajo, el considerar la existencia de la actividad a través de un sistema de acciones y la importancia que le concede a la relación objetivo-actividad.

Pero una visión más amplia de la actividad, desde la función educativa del proceso docente-educativo, supone, además, la formación de cualidades de la personalidad, que devienen en otro subsistema del

contenido muy relacionado con los conocimientos y las habilidades: el valor. Desde el punto de vista didáctico, el mismo no es más que la "...medida de la significación que poseen los conocimientos y las habilidades para los escolares" (Álvarez, C, 1996). Es decir, según esta definición, sólo aquellos conocimientos y habilidades del pensamiento lógico que resulten significativos para el estudiante propiciarán la formación de valores, toda vez que los valores implican un compromiso personal que se expresa en actitudes ante la vida.

E. Jiménez y N. Marín defienden el criterio de que un conocimiento es relevante o significativo cuando el estudiante posee uno o varios esquemas, mediante los cuales se ponen en juego procedimientos de asimilación, de forma que éste pueda dar significado o interpretar los datos empíricos y así ofrecer respuestas donde, de algún modo, dichos datos sufren algún tipo de variación. Aquí entran en juego las habilidades de tipo operacional cognitivas dadas por D. Ausubel que "...son habilidades para conectar lo viejo y lo nuevo" (Ausubel, D., citado por Jiménez, E. y N. Marín, 1996).

Estas habilidades se conocen como habilidades de construcción, donde el estudiante construye nexos entre unidades de observación (aparecen los esquemas), y/o integración donde establece conexiones entre la nueva información y la que poseía (Medina, A. y M. L.. Sevillano, 1995).

Es decir, si el estudiante, al dar respuesta a un problema cualquiera, encuentra relaciones novedosas y transformaciones no dadas en los datos presentados en el problema, se podrá decir que la pregunta o problema es significativa y por tanto el conocimiento implicado en el mismo también lo es.

Relacionado con este mismo aspecto, C. Coll asume dos condiciones planteadas por Novak en 1982:

El contenido debe ser potencialmente significativo: no ser arbitrario, ni confuso, además de poseer elementos pertinentes y relacionados.

Actitud favorable para aprender significativamente: estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe (Novak, A., 1982. Citado por Coll, C., 2001, p. 15).

A estos aspectos, que evidentemente guardan relación con el cognitivismo de D. Ausubel, se añaden los siguientes que se consideran fundamentales:

- El proceso docente-educativo está centrado en el estudiante.
- Presta especial atención a la conexión del conocimiento precedente con el nuevo.
- El estudiante debe comprobar sus ideas a través de la aplicación en la práctica social, evaluando así su significado y descubriendo por sí mismo su validez.
- El estudiante debe situarse en una posición activa frente al aprendizaje, de forma tal que demuestre interés hacia los nuevos hechos (relación afectivo-cognitiva).
- Se sustenta en la utilización de métodos productivos.

Este proceso de formación de valores se debe organizar, a partir de considerar la importancia de los intereses afectivo-cognitivos de los estudiantes, en aras de contribuir a la formación de su personalidad.

Para la selección de estos valores que deben estar presentes en el currículo, se asume lo señalado por C. Coll:

En el caso de los valores... las relaciones de preeminencia o prioridad, son relaciones que indican un orden jerárquico entre valores..., de tal manera que los que se sitúan en un nivel superior tienen preeminencia sobre los que se sitúan en un nivel inferior. La identificación de las relaciones entre valores... permite establecer unas estructuras de contenido denominadas sistemas de valores, que describen la preponderancia relativa de los diferentes valores...

En la secuenciación de valores, la regla que prescribe avanzar desde lo más simple y general a lo más complejo y detallado se concreta en una ordenación que comienza por los valores que rigen un mayor número de situaciones, introduciendo progresivamente los que ocupan un lugar inferior en los sistemas jerárquicos de valores y que, además, rigen en situaciones y contextos más específicos" (Coll, C., 1991).

A partir de estas consideraciones, el profesor organiza y dirige la transmisión y adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades lógicas del pensamiento, así como el desarrollo de sentimientos, valores, convicciones y particularidades de la voluntad y el carácter; que al integrarse en la personalidad del estudiante como un todo inseparable devienen en un individuo competente.

Ésta es una visión más integradora del proceso docente-educativo que considera la actividad "...como aquellos procesos mediante los cuales el individuo respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad adoptando determinadas actitudes hacia la misma" (Castillo, C. y F. Barreras, 1996).

Pero abordar el proceso de desarrollo de la actividad desde la formación de competencias, implica especificar la visión que se tiene de ellas desde distintas posiciones teóricas. En este sentido, A. Villarini dice que competencia "...es una habilidad general producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes que el estudiante demuestra en forma integral a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico en particular" (Villarini, A. R., 1991).

En la definición anterior se aprecia una contradicción ya que ubica, competencia y habilidad, a un mismo nivel; sin embargo, posteriormente da elementos (actitudes) que hacen suponer que la primera está a un nivel superior. No obstante, la definición aporta un aspecto importante y es el hecho de que el nivel de ejecución de las mismas debe ser planificado, es decir, diseñado.

Este mismo autor, desde una perspectiva consecuente con lo señalado anteriormente, plantea que:

- Son un poder o una capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente y apropiada.
- Son capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de madurez y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona" (Villarini, A. R., 1991).

Entonces, según estas dos consideraciones, la competencia va más allá del desarrollo de una habilidad; pero, además, aborda un elemento muy importante como la capacidad de ajustarse y adaptarse a las disímiles e innumerables situaciones que la vida profesional le imponga al profesor en formación.

Importante resulta lo señalado por M. Malpica, pues permite establecer una relación entre competencia y actividad, "...las competencias constituyen expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad y que pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, M., 1999).

Sobre la relación competencia–actividad, resulta llamativo lo planteado por L. Kobinger: “...es un conjunto de comportamientos socio–afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea” (Kobinger, L., 1998).

Para aclarar esta concepción de competencias, es prudente considerar lo planteado por el sociólogo y antropólogo suizo, P. Perrenoud que desde una posición cognitivista ha divulgado el aprendizaje por competencias. El mismo plantea que la noción de competencias designa una capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones y señala cuatro aspectos a tener en cuenta para desarrollarlas (Perrenoud, P., 2000), que se opone a lo planteado por A. Villarini:

- Las competencias no son ellas mismas saberes, habilidades o actitudes, pero movilizan, integran y organizan tales recursos.
- La movilización sólo es pertinente en situaciones de aprendizaje, siendo cada situación singular, aunque se puede tratar en analogía con otras ya encontradas.
- La ejecución de esas competencias pasa por operaciones más complejas que, el referido autor, las entiende como esquemas de pensamiento y que, según él, permiten determinar de una forma más o menos consciente y rápidamente realizar una acción adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se construyen mediante un proceso formativo y del accionar diario del profesor de una situación de trabajo a otra.

De estos cuatro postulados, se puede inferir, en primer término, que las competencias son estructuras que permiten establecer relaciones e integrar elementos tales como: conocimientos (saberes), habilidades y hábitos (saber hacer) y actitudes, creencias, valores (saber ser). En segundo término, se introduce la movilización como elemento que caracteriza a la competencia, es decir, un individuo es competente cuando es capaz de movilizar sus saberes. En tercer término, las competencias pueden ser construidas desde el proceso docente–educativo de una determinada disciplina, en tanto se dan situaciones de aprendizaje. En cuarto término, las competencias tienen una estructura conformada por operaciones complejas que permiten adaptar al estudiante a situaciones de aprendizaje diferentes.

Es precisamente esta complejidad de las acciones la que permite distinguir entre habilidad, competencia y el tipo de actividad que se desarrolla.

De la introducción de este elemento caracterizador (la movilización), emerge una nueva interpretación del concepto competencia, que reclama su concepción como configuración en el orden estructural–funcional que las diferencian de las capacidades, así, B. Castellanos y colaboradores, plantean que: “Poseer unas capacidades no significa ser competente, por cuanto la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos... no es poseer, es utilizar” (Castellanos, B., y otros, 2003).

En correspondencia con estos planteamientos, A. Ortiz, define las competencias, de manera general, como: “...las expresiones de las capacidades de un sujeto para realizar tareas que exige activar una serie de recursos que se manifiestan en su comportamiento y resultado ante la solución de situaciones profesionales, sociales y personales” (Ortiz, A., 2001).

Y las competencias profesionales en lo singular, las define como: "...la configuración que es expresión de las capacidades de acción e interacción del profesional para su desempeño, que garantizan su proyección humana, social y profesional en el enfrentamiento a situaciones profesionales" (Ortiz, A., 2001).

En otro orden de cosas, las competencias son clasificadas por A. Villarini, desde una posición muy general, en "competencias humanas" (Villarini, A., 1991), que son la integración de:

- CONOCER: las identifica con los conceptos.
- EJECUTAR: las identifica con las destrezas.
- QUERER: las identifica con las actitudes.

Por su parte, ya se han mencionado las competencias profesionales, sobre las que A. Ortiz, plantea: "Partiendo entonces de la competencia como objeto de construcción y de formación de los profesionales, ellas son expresión del ser, del saber y del hacer personal del profesional en un contexto histórico concreto determinado" (Ortiz, A., 2001), donde se aprecia correspondencia en los elementos que se integran, según A. Villarini, pero en términos de: saber pensar (conocer para A. Villarini), saber hacer (ejecutar para A. Villarini) y saber ser (querer para A. Villarini).

Esta misma autora [Ortiz, A., 2001], atendiendo a la relación que establecen las disciplinas con el objeto de la profesión, identifica tres tipos de competencias profesionales, estas son:

- Las COMPETENCIAS PROFESIONALES GENERALES son expresión de las capacidades que sintetizan el ser, el saber y el hacer del profesional universitario en su desempeño como ser social, permitiéndole ser competitivo y capaz de seguir autoeducándose.
- Las COMPETENCIAS PROFESIONALES BÁSICAS son expresión de las capacidades que sintetizan el ser, el saber y el hacer del profesional universitario que están en la base de las competencias profesionales específicas y que por lo tanto sustentan su interacción con el objeto de la profesión.
- Las COMPETENCIAS PROFESIONALES ESPECÍFICAS son expresión de las capacidades que sintetizan el ser, el saber y el hacer del profesional universitario al desempeñarse en el objeto específico de la profesión con eficiencia, eficacia y efectividad.

Por tanto una disciplina debe contribuir a la formación de competencias profesionales específicas, en tanto son síntesis de las generales y las básicas.

Dicha clasificación que constituye un aspecto teórico del Modelo Curricular con base en Competencias Profesionales (Ortiz, A., 2001), permite una mayor integración de las competencias que éstos deben dominar para resolver incluso problemas futuros, en dependencia de la connotación de una determinada disciplina en la formación del profesional; y le aporta una lógica que se corresponde con su modo de actuación en la esfera laboral.

Este modelo curricular, "...presupone en primera instancia la comprensión del proceso que se modela curricularmente como un proceso no solamente sistémico, sino consciente, holístico, dialéctico, propio de su condición humana, social y profesional y en el que la identificación de las competencias profesionales, como expresiones de la totalidad, constituye el eje curricular (Fuentes, H., 2000).

Hasta aquí se ha realizado una sistematización de la teoría que forma parte del marco teórico de referencia del proceso de desarrollo de la actividad desde la formación por competencias.

Conclusiones

Para fundamentar psicológicamente el objeto de una investigación educativa, se puede partir de su interpretación desde el punto de vista de la actividad y sus implicaciones en la formación de competencias.

Bibliografía

- ABDÚLINA, O. A. (1984): *La preparación pedagógica general del maestro en el sistema de formación pedagógico superior*. Editorial Instrucción, Moscú.
- ÁLVAREZ, C. M. (1995): "Didáctica general". CEES "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Folleto electrónico.
- (1996): *Hacia una escuela de excelencia*. Editorial Academia, La Habana.
- AUSUBEL, D., citado por JIMÉNEZ, E., y MARÍN, N. (1996): "¿Cuándo un contenido académico tiene significado para el alumno?. Implicaciones didácticas", en *Aula Abierta*, vol. 14, n.º 3.
- CASTELLANOS, B., y otros (2003): "La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación". *Pedagogía* 2003. Curso 18. Ciudad de La Habana.
- CASTILLO, C., y BARRERAS, F. (1996): *Modelo pedagógico para la formación de hábitos, habilidades y capacidades*. IPLAC. La Habana.
- COLL, C. (1991): "Concepción constructivista y planeamiento curricular", en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, pp. 107-115, n.º 188, enero.
- (2001): "Bases psicológicas". CD editado en virtud de los 25 años de la *Revista Cuadernos de Pedagogía*, España.
- FUENTES, H., y otros (1997): "Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo". CEES "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Folleto electrónico.
- FUENTES, H. (2000): *Modelo curricular con base en competencias profesionales*. INPAHU, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- KOBINGER, L. (1998): *De la evaluación de actitudes a la evaluación de competencias*. Serie investigación y evaluación educativas, n.º 8. Santa Fe de Bogotá, Colombia D.C., SNP-ICFES.
- LEONTIEV, A. N. (1981): *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- MALPICA, M. (1999): *Taller sobre Evaluación de Competencias Básicas. Memorias*. Santafé de Bogotá, Colombia.
- MEDINA, A., y SEVILLANO, M. L. (1995): *Didáctica-adaptación: el currículum. Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Tomo I. 2.º ed.
- ORTIZ, A. (2001): "Las competencias profesionales del ingeniero mecánico. Una alternativa de diseño curricular". Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. CEES "Manuel F. Gran", UO, Santiago de Cuba.
- PERRENOUD, P. (2000): "Las competencias: condición esencial para la preparación escolar y profesional en la educación contemporánea". Suiza. Folleto electrónico.
- VILLARINI, A. R. (1991): *Aprendizaje auténtico y enseñanza estratégica. Taller para un autodiagnóstico de las prácticas de la enseñanza*. Universidad de Puerto Rico.