

¿Cómo diseñar por competencias? La propuesta de la Universidad Veracruzana

Joksana Estévez Beristáin
jestevez@uv.mx

Thelma Adriana Rodríguez Morales
trodriguez@uv.mx

Isaac Echazarreta Nieves
iechazarreta@uv.mx

Universidad Veracruzana

Resumen

A partir de las transformaciones educativas iniciadas en la Universidad Veracruzana hace once años se ha recorrido un trayecto en el que se han experimentado distintas aproximaciones metodológicas para asegurar la mejora de la calidad educativa, una de las más relevantes consiste en la adopción del enfoque de competencias profesionales integrales, congruente con los propósitos universitarios, para cuya aplicación se ha desarrollado una metodología propia que permite mantener los fundamentos teóricos del enfoque en cada uno de los momentos operativos del diseño de proyectos curriculares.

Palabras clave. Enfoque de competencia, competencia, unidad de competencia, microunidad de competencia, diseño de proyectos curriculares.

Abstract

A journey that experienced different methodological approaches to ensure the improvement of the quality of education has come from educational transformations initiated the Veracruzana University eleven years ago, one of the most relevant is the adoption of integrative professional competencies, approach consistent with the University purposes, for which application has been developed a methodology that allows maintaining the theoretical underpinnings of the approach in each of the operating times of curricular projects design.

Introducción

En una condición de inalcanzable, el mundo tiende a transformarse de manera compleja. Por un lado el incremento de problemas derivados ante la falta de atención de las necesidades sociales y por otro, el incremento y rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. La Universidad Veracruzana (UV) ha reflexionado sobre eso y se integra a la globalización a través de la transformación de sus prácticas educativas como un espacio que ofrece a la diversidad de estudiantes que atiende, estrategias y actividades que promueven un aprendizaje ético en los diferentes ámbitos de la ciencia, la tecnología, el campo profesional, para favorecer un desarrollo autónomo, humano, social, profesional.

Desde esta perspectiva, el proceso de innovación educativa en el que está involucrada la UV, desde hace más de diez años, ha llevado a los académicos, actores fundamentales para el desarrollo exitoso de su modelo educativo, a la indagación acerca de las mejores vías para la promoción de la formación integral.

La metodología con la que se construyeron los primeros planes de estudios que ingresaron en 1999 al Modelo educativo integral y flexible (MEIF), como finalmente se denominó por sus características esenciales, se desprendió de la propuesta de Frida Díaz-Barriga (1986), la cual comprendió las etapas siguientes: fundamentación, objetivos, perfil profesional y organización y estructura curricular. Con esta base se conformó un documento llamado: *Guía para el diseño curricular de carreras, nivel licenciatura* (Beltrán y cols., 1999).

Sin embargo, la propuesta no era en sí una metodología que permitiera elaborar el nuevo plan de estudios, sino una descripción de los elementos que debía reunir el plan y los programas de estudios. En la Veracruzana, el enfoque de competencia se adoptó en 2000 y se presentó en 2002 con la presentación de otro documento: *Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible* (Medina y cols, 2002). El diseño curricular elegido fue el basado en el enfoque de competencias. Ya el equipo de Delors, en su sugerente texto *La educación encierra un tesoro*, había planteado la importancia de la formación en competencias.

Para el efecto, en esta guía se decidió incorporar el enfoque de *competencias profesionales integrales* (Gonczi, 1996), sin embargo, la propuesta se quedaba en la estructura curricular, por lo cual no incorporaba el paso del plan de estudios a los programas de las experiencias educativas ni el desarrollo de los programas de estudio ni, por lo consiguiente, la forma en la que se llegaba a las estrategias de operación del plan.

Ante esta situación, en 2005 se desarrolló un nuevo documento, con base en el mismo enfoque de competencias, la *Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias*, UV (Medina y cols., 2005). Con ésta se subsanaron las deficiencias metodológicas identificadas y se promovió el trabajo colaborativo y autónomo de los grupos de académicos.

Metodología

El concepto de competencia es diferente según sea la perspectiva desde la cual se maneja, diferencia resaltada por el paso del tiempo y la aplicación que se ha hecho de él. Desde la perspectiva conductista, la competencia es la tarea; desde la administrativista, a la tarea se le suman los atributos que se requieren para realizarla; la perspectiva integral, en cambio, plantea que, además de la tarea y el atributo, la competencia incluye el contexto en el que se desempeña.

En el enfoque de competencias profesionales integrales se concibe a la competencia como un “complejo estructurado de atributos requeridos para el desempeño inteligente en situaciones específicas” (Gonzci, 2001), esos atributos implican los conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en, y apuntalan, el desempeño exitoso de un conjunto de tareas.

En función de un criterio deductivo, las competencias se clasifican en tres niveles, *básico*, *genérico* y *específico* (Huerta Amezola et al, 2002).

La competencia básica es el conjunto de capacidades indispensables para el aprendizaje de una profesión, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos; como ejemplo tenemos las de comunicación y autoaprendizaje.

La competencia genérica es aquella necesaria para enfrentar una(s) problemática(s), integra grandes funciones, permite la multireferencialidad y se enuncia de forma sintética; ejemplos de ella son: planeación, gestión, intervención, diagnóstico, evaluación y organización, entre otras.

La competencia específica es la base particular del ejercicio profesional, vinculada a condiciones específicas de ejecución; ejemplos: planeación de la práctica educativa, diseño de programas, etc.

A partir de estas definiciones conceptuales de Gonczi y Huerta Amezola en la UV se estableció un proceso metodológico que permite identificar, construir y describir las competencias, orientado al diseño de proyectos curriculares.

Desde la perspectiva del MEIF, en congruencia con la propuesta Delors, los conocimientos son equivalentes a los saberes teóricos (aprender a conocer), las habilidades a los saberes heurísticos (aprender a hacer) y las actitudes a los saberes axiológicos (aprender a convivir), todos juntos determinan el desarrollo integral del individuo (aprender a ser). Esta formación integral permite a las personas desempeñarse competentemente en ámbitos laborales, personales y sociales en general.

Para lograr que los proyectos curriculares cuenten con pertinencia social, la construcción parte del listado de las necesidades sociales identificadas. En este proceso se reconoce la necesidad social como una carencia o falta de satisfactores de una comunidad; puede ser reconocida por la comunidad o identificada externamente, de acuerdo con los estándares de desarrollo humano reconocidos regional, nacional e internacionalmente, que están relacionados con la calidad de vida, la longevidad y el nivel de conocimiento, y cuyas dimensiones son: salud, educación e ingreso¹¹. La necesidad social, entendida como requerimientos del conjunto poblacional, no involucra, en toda su extensión, los requerimientos subjetivamente sentidos.

Debido a que la insatisfacción de estas necesidades, en alto grado y por un tiempo prolongado, deriva en problemas sociales, el paso siguiente es la identificación de los problemas que hayan originado por la falta de atención a esas necesidades sociales.

El conjunto articulado de problemas, asociado a un grupo de necesidades sociales, forma una problemática social. En este momento se toma en cuenta que las problemáticas sociales son muy complejas y multifactoriales, por lo que sólo se incluyen aquellas dimensiones, facetas o aspectos relacionados exclusivamente con el quehacer profesional.

El reconocimiento de las problemáticas sociales posibilita la identificación de las competencias genéricas que los egresados deben desarrollar para poder atenderlas. Cada competencia se define completamente para aclarar su sentido. El procedimiento para describir la competencia (Medina y cols., 2005) es:

Nombre de la competencia (sustantivo)	¿Cómo se llama la competencia? <i>Planeación</i>
Acción principal expresada con un verbo en infinitivo	¿Qué hace? <i>Planear</i>
Objeto(s) sobre los que se aplica la acción (contenido de la competencia)	¿Qué <i>planea</i> ? <i>procesos, acciones, proyectos, planes y programas</i>

¹¹ Según el Índice de desarrollo humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Véase en la Internet la página del United Nations Development Programme: <http://www.pnud.org>.

Condiciones en que se realiza la acción (medios, actividades y situaciones). Incluir la referencia al objeto de la disciplina.	¿Con qué y cómo <i>Planea</i> ? (incorporando los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos) <i>en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, con fundamentos teórico-metodológicos, a partir de un diagnóstico situacional, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad,</i>
Finalidad de la acción. Relacionarla con las necesidades sociales o de formación.	¿Para qué <i>planea</i> ? <i>con el fin de racionalizar los procesos institucionales</i>

Después de identificada una problemática a trabajar se identifican las funciones clave, es decir, las actividades que realiza o podría desempeñar el individuo y que evidencia el dominio de la competencia. Así por ejemplo, para la competencia *planeación*, las funciones clave serían: *identificación de la experiencia educativa en la estructura curricular, identificación de los saberes, enriquecimiento de los saberes, elaboración de la unidad de competencia, selección de las estrategias metodológicas de aprendizaje, selección de las estrategias metodológicas de enseñanza, determinación del mecanismo de evaluación, selección de fuentes de información, identificación del perfil del docente*¹².

Desglosadas las funciones clave, se identifican los saberes necesarios para llevarlas a cabo. Los saberes teóricos contestan a la pregunta: ¿qué debe conocer el profesional para ejecutar la función clave?; los heurísticos, a: ¿qué debe hacer el profesional para ejecutar la función clave?; y los axiológicos, a: ¿qué actitudes debe mostrar el profesional cuando ejecuta la función clave?¹³

Una vez que se concluye este momento, se pasa a trabajar con los saberes de manera exclusiva. Inicialmente se depuran: se eliminan todos los repetidos (se repiten pues muchos saberes son necesarios para realizar varias funciones clave). Como es muy probable que hayan quedado algunos saberes ausentes debido a que las personas que los identificaron estén desactualizados o no hayan desarrollado sus competencias en ámbitos de intervención emergentes, se enriquecen con la información proveniente del análisis de la disciplina, del mercado ocupacional y de los programas educativos afines.

Se pasa enseguida a agrupar los saberes por afinidad semántica. Cada agrupación cuenta con los tres tipos de saberes ya mencionados, entonces, a cada grupo de saberes se le da un nombre, con el que se identifica la experiencia educativa que los engloba. Concluido este proceso se cuenta ya con las experiencias educativas que conformarán el nuevo plan de estudios.

El siguiente paso de la metodología consiste en la definición de la unidad de competencia para cada grupo de saberes, es decir, para cada experiencia educativa. Se entiende por unidad de competencia una acción viable e identificable realizada en un ámbito de aplicación específico y con una finalidad expresa en la cual se integran los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos. En otro sentido, el logro de una competencia implica el desarrollo de varias unidades de competencia.

¹² Producido como ejercicio en las reuniones de formación del equipo de la CPP.

¹³ Del documento interno *Añadidos a la Guía metodológica*.

El proceso de construcción de una unidad de competencia es, en esencia, el mismo que el de la competencia, con algunas variantes de redacción.

El procedimiento para describir la Unidad de competencia (UC) es:

Nombrar el sujeto al que se destina la UC	¿A quién se dirige? El <i>estudiante</i>
Acción principal expresada en sustantivo	¿Qué hace? <i>aplica</i>
Objeto(s) sobre los que se aplica la acción (contenido de la Unidad de competencia)	¿Qué <i>aplica</i> ? <i>procesos, acciones y proyectos</i>
Condiciones en que se realiza la acción (medios, actividades y situaciones). Incluir la referencia al objeto de la disciplina.	¿Con qué y cómo los <i>aplica</i> ? (incorporando los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos) <i>en función de las necesidades de los diferentes contextos y niveles, con fundamentos teórico-metodológicos, a partir de un diagnóstico situacional, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad,</i>
Finalidad de la acción. (relacionarla con las necesidades sociales y el perfil de egreso de la opción profesional)	¿Para qué lo <i>aplica</i> ? <i>para racionalizar los procesos institucionales</i>

A partir de la unidad de competencia se identifican las estrategias metodológicas de aprendizaje y enseñanza, así como las evidencias para la evaluación del desempeño.

Finalmente, la metodología desemboca en la definición de microunidades de competencia, que son fracciones de la competencia, las cuáles permiten el desarrollo de un conjunto de saberes en un determinado periodo de tiempo durante el trascurso de una experiencia educativa. Estas posibilitan la construcción de ambientes de aprendizaje, en los cuáles se establecen las actividades específicas que permiten al estudiante el desempeño de los aprendizajes esperados.

Conclusiones

Una de las principales debilidades de la mayoría de las propuestas asociadas al enfoque de competencias radica en la inconsistencia metodológica en relación con la estructura conceptual. Esta propuesta metodológica pone especial énfasis en mantener los elementos esenciales de concepto de competencia profesionales integrales en cada uno de los momentos operativos en los que se desglosa. De este modo, se busca garantizar que en todo momento este presente la integralidad que caracteriza las competencias, es decir, la pertinencia del desempeño de los aprendizajes tanto en la esfera profesional como en la humana, social e intelectual.

La construcción, adopción y operación de una propuesta metodológica con estas características sólo fue y es posible si se parte de un trabajo colegiado e interdisciplinario de la propia comunidad universitaria. El enfoque de competencias implica en sí el reconocimiento de una realidad compleja, la metodología que permita operarlo debe reconocer esta misma complejidad.

Referencias

- Beltrán, J. y cols. (1999). Guía para el diseño curricular de carreras. Nivel licenciatura. Xalapa, Ver. Universidad Veracruzana.
- Delors, J. (1994). “La educación como utopía necesaria” y “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. El Correo de la UNESCO, pp. 9-27 y 91-103.
- Díaz-Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Gonczi, A. (2001). Perspectivas internacionales sobre la educación basada en competencia, Competencias, materiales de lectura. Coordinación General Académica, Unidad de innovación curricular, Universidad de Guadalajara, pp. 77-110.
- Gonczi, A. (1996). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico, en Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Seminario y perspectivas. Seminario internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER, Guanajuato, 23-25 de mayo.
- Huerta, J. y cols. (2000). “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”, Revista Educación, abril-junio, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, pp. 87-96.
- Medina, N. [coord.] (2002). Guía metodológica para el diseño curricular dentro del modelo educativo flexible. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana.
- Medina, N. [coord.] (2005). Guía para el diseño de proyectos curriculares con el enfoque de competencias, UV. Xalapa, Ver: Universidad Veracruzana. Obtenido en la Red Mundial el 23/02/06 en: <http://www.uv.mx/nme/planes/index.htm>