



El enfoque de las competencias y su papel en la Educación Superior

**Amparo Jiménez González¹, Francisco Javier Robles Zepeda²,
Jesús Antonio Madera Pacheco³**

¹Universidad Autónoma de Nayarit, México. ²Unidad Académica de Economía, Universidad Autónoma de Nayarit, México. ³Área de Ciencias Sociales y humanidades, Universidad Autónoma de Nayarit. ampajime555@hotmail.com, probles58@gmail.com

El objetivo del presente artículo es presentar un análisis del origen y evolución del término competencia y como ha sido adoptado en las Instituciones Educativas. Desde una perspectiva histórica el término competencia no es nuevo, ha sido asociado a la capacidad de realizar una actividad y surgió en el ámbito del trabajo. Las universidades lo utilizan para homologar las titulaciones y para favorecer la movilidad de los estudiantes. Cada institución ha adoptado el término para desarrollar la formación profesional, sin embargo, especificar las competencias que serán trabajadas por los estudiantes y docentes ha sido un proceso lento.

El término de competencia está presente desde la década de los ochenta, se trata de un concepto confuso, acumula significados de tradiciones diversas y se cuenta con poca experiencia para analizarse y traducirse en la práctica. En el caso de las universidades, el enfoque de competencias se centra en homologar las titulaciones, lo que las obliga a especificar el perfil de los egresados, “educar por competencias conduce a una sociedad de individuos eficientes, respecto de la gran maquinaria del sistema productivo” (Gimeno, 2009: 9-11).

Algunos estudiosos afirman que el término de competencia existe desde 1920, otros señalan que desde el siglo XVI ha estado presente en el idioma inglés

(competence), cuyo significado se encuentra asociado a “la capacidad para realizar una actividad” (Mulder, Weigel y Collins, citados por Tobón, 2010: 59). En el campo de la educación, fue Noam Chomsky quien introdujo el concepto de competencias, fundamentalmente para explicar el carácter creativo del lenguaje y para dar cuenta de la facilidad con la que un niño se apropiaba del sistema lingüístico (Chomsky, 1970: 6). Chomsky pone de manifiesto que “la competencia implica en el sujeto una actividad creadora” (Reale y Antiseri, 1995: 783).

Para Chomsky, la competencia es “la habilidad universal, heredada para adquirir la lengua materna” (Chomsky, citado por Ruiz Iglesias, 2010: 17). La competencia lingüística, afirma Ruiz Iglesias, es “la manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse” (Ruiz Iglesias, 2010: 14). Por otra parte, Dell Hymes retomó la competencia desarrollada por Chomsky y propuso la competencia comunicativa como “la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla” (Dell Hymes, 1972: 2). La competencia comunicativa es la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, motivaciones y la acción, que es a la vez



una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (Dell Hymes, 1972: 8).

La competencia comunicativa es “la capacidad de elaborar enunciados con un sentido más amplio que la competencia gramatical” (Dell Hymes, citado por Crespillo, 2011:13). El enfoque de las competencias laborales inicio cuando McClelland, de la Universidad de Harvard, cuestiono los clásicos exámenes académicos defensores del rendimiento, dónde el éxito o fracaso se medía por un número, resultado de los exámenes, por ello, para McClelland la competencia comunicativa es “la característica esencial de la persona como la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo” (McClelland, 2007, citado por Tobón, 2010: 60).

En la década de los ochenta se dio impulso a la mejora de las condiciones productivas, y tomó auge la formación de los recursos humanos con parámetros de eficiencia y eficacia. Es decir, el enfoque de las competencias laborales, sustentado en cuatro ejes: Identificación, normalización, formación y certificación (Tobón, 2004: 67). Para ello, se desarrollaron proyectos en diferentes lugares, por ejemplo en Canadá, Estados Unidos, España y Francia con el fin de mejorar la cualificación y la acreditación (Tobón, 2010: 60).

Durante la década de los noventa se consolidó la gestión del talento humano basada en las competencias, construyéndose metodologías específicas para llevar a cabo los procesos de selección, capacitación y remuneración. Este enfoque premiaba más el saber hacer que el solo conocimiento, por ello, se promovió la formación continua y la flexibilidad laboral para asumir el cambio, alta capacidad para trabajar en equipo, liderazgo y creatividad (Fernández-Salineró, 2006: 13).

La formación laboral por competencias en México se implementó en 1995, con la creación del Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Tobón, 2010: 69). También, durante 1990 se generaron modelos en torno al curriculum en diferentes niveles educativos, a través del enfoque por competencias en varios países; Por ejemplo en los Estados Unidos se desarrolló el proyecto de competencias básicas (Scan, citado por Tobón, 2010: 60).

En 1998 las instancias educativas de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido impulsaron la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, para promover la movilidad y las posibilidades laborales de sus ciudadanos. En 1999 se firmó la declaración en Bologna por 29 países (Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Letonia, Lituania, Irlanda, Países Bajos, Noruega, Portugal, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Confederación Suiza y Reino Unido entre otros). El compromiso era incrementar la competitividad del Sistema Europeo de Educación Superior y las metas fueron: Crear un Sistema de Educación Superior para mejorar el empleo y la movilidad de los estudiantes y profesionales; Aumentar la competitividad internacional de la Educación Superior Europea (Declaración de Bologna, 1999: 6). Lo que implicaba que la Unión Europea “tenía que convertirse en la economía basada en el conocimiento competitivo y dinámico del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos” (Gimeneo Sacristán, 2009: 31).

Se trata, principalmente de adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, para adoptar una estructura de estudios en dos ciclos: Estudios de diplomatura y licenciatura y el posgrado (Comisión Europea, 2005: 2), y de



establecer un sistema de transferencia y acumulación de créditos, centrado en el estudiante, para lograr los objetivos de un programa. Estos objetivos fueron diseñados en términos de “resultados de aprendizaje y de competencias” (Tuning, 2002: 12; Comisión Europea, 2005: 4).

En el Proyecto The Tuning Educational Structures in Europa Project, (es uno de los proyectos más importantes en la educación superior en Europa y se ha ido expandiéndose hacia América Latina) la competencia se define como “lo que una persona es capaz o competente de ejecutar” (Tuning, 2000: 8), también como “el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas” (Tuning, 2003: 21). Una especie de “resultados de aprendizajes esperados”, esto constituye una de las críticas hechas al enfoque asumido por el Tuning. “Las competencias no pueden ser especificadas de forma precisa de esta manera, el proyecto Tuning erróneamente equipara resultados de aprendizajes y competencias” (Ruiz Iglesias, 2010: 5). Las competencias las desarrollan las personas y actúan en condiciones distintas y en determinados contextos, son actuaciones competentes para enfrentar situaciones complejas.

El término de competencia se integró a las políticas educativas internacionales en el 2000. Dos proyectos dieron la pauta para el desarrollo de las competencias:

a). El proyecto Tuning Europa, desarrollado por más de 135 instituciones de 16 países de la Unión Europea (entre ellos Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y España) con las siguientes líneas de trabajo: (1) definición de las competencias académicas generales y específicas para las titulaciones; (2) Utilización del sistema de créditos europeo; (3) Implementación de nuevos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que implicó

una mayor flexibilidad y movilidad académica (Tuning, 2002:10). Mediante cuestionarios aplicados a graduados, empleadores y académicos de ocho áreas temáticas de más de 100 departamentos universitarios pertenecientes a 16 países europeos permitieron la declaración de las competencias genéricas en el proyecto Tuning (Bravo, 2007: 14). Entre el grupo de competencias genéricas están: (1) La capacidad de análisis y síntesis; (2) La capacidad de aprender; (3) La habilidad para resolver problemas; (4) La capacidad de aplicar el conocimiento; (5) La capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; (6) La preocupación por la calidad; (6) Las destrezas para manejar la información y (7); La capacidad de trabajar en grupo (Bravo, 2007: 25).

b). El proyecto Tuning para América Latina que inició en el 2003-2004 con la participación de ocho países posteriormente se incorporaron al proyecto diez países más de Latinoamérica y finalmente se integro la República Dominicana de tal forma que la cobertura es de 19 países latinoamericanos (Beneitone y otros 2007: 18). Las instituciones de educación se seleccionaron a partir de los siguientes criterios: Tamaño y trayectoria Utilizando la metodología del Tuning Europeo, el proyecto Tuning para América Latina desarrollo las cuatro líneas de trabajo: (1) Competencias; (2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; (3) Créditos académicos y (4) Calidad de los programas (González, Wagenaar y Beneitone, 2004: 159).

El proyecto Tuning América Latina comenzó con cuatro grupos de trabajo de los siguientes países: la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile (Chile), Pontificia Universidad Javeriana (Colombia),



Universidad de Costa Rica (Costa Rica), Universidad Rafael Landívar (Guatemala), la Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela) y la Universidad de Guanajuato (México) (González, Wagenaar y Beneitone, 2004: 158). En el 2007 se integraron 120 Universidades latinoamericanas trabajando en ocho áreas del conocimiento (Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química) (Beneitone y otros, 2007: 17).

En el caso de México, fue la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quien desarrolló la experiencia del proyecto Tuning, participando dentro del comité de gestión, a través del Centro Nacional Tuning de México, desarrollando la cooperación interregional y el desarrollo de la calidad (Bravo, 2007: 28).

¿Qué son las competencias?

Las competencias representan el saber hacer en un contexto específico, para Ruiz Iglesias (2010: 31) las competencias son: “la capacidad efectiva para enfrentar tareas que respondan a determinadas exigencias de un contexto determinado”, sin embargo, las competencias son un concepto complejo y dinámico, los componentes que le dan el carácter complejo son el “uso y el dominio”, el uso alude al contexto significativo, contexto donde se requiere hacer cosas involucrando el desempeño respecto al dominio cognitivo, afectivo y psicomotor (Ruiz Iglesias, 2010: 44), implica la capacidad del individuo para hacer uso de los conocimientos que ha construido durante su vida y la utilización consciente que el ser humano hace de sus saberes y además converge su desarrollo histórico social y cultural.

Así, la formación basada en competencias es considerada “una opción educativa, que se convierte en un

generador de capacidades que permite a los sujetos la adaptación al cambio, el desarrollo del raciocinio, la comprensión y la solución de situaciones complejas, mediante la combinación de conocimientos teóricos, prácticos, experiencias y conductas” (Ruiz Iglesias, 2010: 9).

Perrenoud, expresa que el concepto de competencia representa la capacidad de movilización de los recursos para hacer frente a una situación concreta, “las competencias movilizan, integran, orquestan varios recursos: saberes, capacidades o habilidades, actitudes, valores, identidad, relación con el conocimiento, las responsabilidades y el riesgo” (Perrenoud, 2007: 34). La descripción de una competencia implica tres elementos (1) las situaciones; (2) los recursos cognitivos que moviliza; (3) la naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y orquestación de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en tiempo real. Para desarrollar las competencias, es necesario trabajar procesos de enseñanza aprendizaje por problemas y por proyectos, proponer tareas complejas, que inciten a los estudiantes a movilizar sus acervos de conocimientos y habilidades.

La definición presentada por Tobón (2006) hace referencia a que las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos [disciplinares, sociales, ambientales, científicos, profesionales y laborales], teniendo como base la responsabilidad” (Tobón, 2006: 12), lo que conlleva tres dimensiones: dimensión afectivo -motivacional (actitudes y valores), dimensión cognoscitiva (conocimientos factuales, conceptos, teorías y habilidades cognitivas) y la dimensión actuacional (habilidades procedimentales y técnicas). Es por ello, que las competencias son “más que un saber hacer en contexto” (Tobón, 2006: 98;



Tobón, 2010: 88). Finalmente, cada institución adopta el término competencia como algo multidimensional con un uso específico, dependiendo del contexto de la institución.

A manera de conclusión

Lo que se observa es que las instituciones educativas del país han cambiado su modelo educativo y han desarrollado procesos curriculares adoptando alguna de las siguientes acepciones: Modelo educativo basado en competencias profesionales integrales; Modelo educativo basado en el enfoque de las competencias; Modelo Educativo basado en el aprendizaje y centrado en el estudiante, incluso el Modelo Educativo orientado a la internacionalización. Por lo que resulta interesante el análisis de los Modelos

Educativos y de los diseños curriculares, para identificar entre otros aspectos, cuáles son los mecanismos y las estrategias que han implementado para evidenciar el alcance del enfoque de las competencias. El reto de la formación por competencias en la educación superior es considerable, se requiere de una vasta experiencia y de la participación de los sujetos con la capacidad de afrontar situaciones complejas. Implica la consideración del contexto acompañado de la docencia que oriente la formación de profesionales con la competencia investigativa, articulando los saberes, el saber conocer, con el ser y el hacer y el saber convivir en contexto, compartiendo, pensando y conviviendo con individuos con responsabilidad personal y social, con emprendimiento y con liderazgo.

Bibliografía

- Bravo Salinas, N. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa*. Tuning- A. L.
- Beneitone, Pablo; Esquetine, César; González, Julia; Maletá, Maida; Siufi, Gabriela; Wagenaar, Robert (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto.
- Beneitone Pablo y cols. (2008). Proyecto Tuning México. Consultado en 2014. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Blanco Prieto, A. (2007). Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias. Esic. México; D.F.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Aguilar. Madrid.
- Comisión Europea (2004). Proyecto Tuning Europa. Consultado en julio del 2014 en <http://europa.eu.int/comm.education/socrates/ectsext.html>.
- Delors, J. (2006). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO. Dower.
- Declaration Bologna (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna).
- Fernández-Salineró M. C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia Europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos Encounters on Education Vol. 7.
- Jimeno, S. (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Colección manuales de pedagogía. Morata. Madrid; España.
- González, Julia; Wagenaar, Roberto y Beneitone, Pablo (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las Universidades. Revista Iberoamericana de Educación, mayo- agosto, No. 35. Organización de Estados



Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura (OIE). Madrid; España. Consultado en julio del 2014 en <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80003510.pdf>.

Hymes Dell, Hathaway (1972). *Hacia etnografías de la comunicación en Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM. México; D.F.

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. Barcelona; España. Tercera edición.

Reale Giovanni y Antiseri Dario (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico tomo III. Del Romanticismo hasta hoy*. Herder. Barcelona; España.

Ruiz Iglesias, M. (2010c). *El concepto de competencias desde la complejidad*. Trillas. México; D.F.

Tobón Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. Bogotá; Colombia.

Tobón Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. ECOE. Bogotá; Colombia.

Tobón Tobón, S. (2010). *Formación Integral y Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE. Bogotá; Colombia.

Tuning Educational Structure in Europe. (2002). *Informe final de la primera fase del proyecto*. Consultado en junio del 2014 en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?>

Tuning (2003). *Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates*. Consultado en de junio del 2014 en http://ec.europa.eu/education/policies/education/tuning/tuning_es.html..