

Desarrollo de las competencias profesionales en la formación de estudiantes del área económico-administrativa

MARTÍN VILLALOBOS MAGAÑA¹

Resumen

El modelo de aprendizaje basado en competencias sugiere no sólo la aplicación de una metodología continua de trabajo dentro del desarrollo y el diseño curricular en la educación superior, con el fin de alcanzar un alto desempeño de los estudiantes y una futura posición privilegiada para la inserción en el mundo laboral. Además de esto, la implementación de esta metodología plantea la necesidad de que los docentes, estudiantes y administradores de la educación construyan una reflexión argumentativa sobre las implicaciones pedagógicas, sociales y laborales que el establecimiento de esta metodología sugiere como proyecto educativo.

Antecedentes

A medida que los procesos de globalización de las economías se van extendiendo e imponiendo, el cambiante mundo de la economía y el trabajo pone énfasis en controlar y elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos con que las instituciones educativas forman los recursos necesarios para el mundo laboral, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza (Amezola, Pérez y Castellanos, 2001).

1. Profesor-investigador del Departamento de Economía, CUCEA, Universidad de Guadalajara. Correo electrónico: martinvi95@cucea.udg.mx

De esta manera, es necesario plantear una reflexión sobre las necesidades sociales, educativas y empresariales y las modificaciones que estos sectores deben realizar en torno a su finalidad, contenidos y métodos de enseñanza.

La necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación superior con el mundo del trabajo ha motivado al sector oficial —normalmente originado en las organizaciones internacionales: la UNESCO, el Banco Mundial, el FMI etc.— a promover la implementación de opciones educativas basadas en diferentes modelos de eficiencia que permita la movilidad laboral de los egresados del sistema educativo, no siempre en correspondencia con las finalidades sociales de la educación, pero con una opción clara en los objetivos organizacionales. Dentro de estos modelos se encuentra el denominado modelo de educación basado en el aprendizaje por competencias.

Génesis de la política oficial hacia el modelo de competencias

Contexto global: las declaraciones de la UNESCO sobre la calidad

Según la Comisión de la UNESCO y el texto de Jaques Delors *La educación encierra un tesoro* —quien lo señala puntualmente—, la educación de calidad debe girar en torno a cuatro ejes y/o habilidades: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir con los demás; éstas serían algunas de las habilidades y destrezas que deberán caracterizar a un buen profesional, pero para adquirirlas será necesario replantear el modelo educativo actual y sus componentes más generales y específicos. Transformación que se está realizando en la actualidad pero que se ha enfrentado a un factor importante: la inercia social.

El aporte de Jaques Delors (1996: 14) se refiere a la presentación de cuatro pilares fundamentales de la educación, como proveedora de las cartas náuticas y la brújula para el mundo complejo y agitado donde vivimos, permitiéndonos un futuro más humano y viable en términos de desarrollo sustentable.

Estos cuatro pilares, que incluyen el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, interactúan en diversas formas enriqueciendo las posibilidades de la educación y una visión más cercana para construcción de una educación con parámetros de calidad consensuados.

En su publicación el autor asegura que en cualquier sistema de enseñanza debidamente estructurado, cada uno de estos pilares deberá cumplir un papel fundamental en la construcción de un conocimiento significativo de los educandos, aportando una experiencia que involucre los planos cognoscitivo y práctico. En su motivada apuesta, Delors (1996: 24) anuncia que la Comisión Internacional de Educación de la UNESCO pretende aportar una nueva concepción de la educación que permita a las personas descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, activando el valioso tesoro que cada ser humano posee, trascendiendo la visión puramente mecanicista de la educación, para llegar a considerarla como una vía para la realización de todas las personas.

El aprender a conocer se centra en el dominio de los instrumentos mismos del saber, el medio y finalidad de la vida humana. Esto significa que cada persona aprende a comprender acerca del mundo que lo rodea, viviendo con dignidad y desarrollando sus capacidades profesionales y comunicacionales. La finalidad aporta una dimensión ontológica de significado, un lugar y una función significativa en el mundo. En los niveles de enseñanza secundaria y superior, la formación deberá promover la conciencia clara del progreso científico y la comprensión de los paradigmas de la época.

Delors hace referencia a que el conocer y el hacer son prácticas indisolubles, y relaciona este último con la formación profesional, desde un postulado que ya nos es familiar del *know-how* proveniente de la instrucción instrumentalista y los diseños del ambiente de la ingeniería. De allí que pronto salga a colación el concepto de competencias que, como se sabe, no nace de las ciencias de la educación, sino del mundo de la ingeniería y de su implementación en el entorno productivo (Argüelles, 2001).

En los estudios realizados, continúa Delors, se considera que el futuro de éstos estará estrechamente vinculado con la adquisición de una cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna, sin dejar de lado las capacidades concretas de innovación y creación que son inherentes al contexto local. El tercer pilar enunciado por Delors se refiere al aprender a vivir juntos, a vivir con los demás, como tarea de la educación contemporánea. La situación de violencia del planeta generada por la falta de convivencia con los demás, ha devenido en guerras que proliferan por razones religiosas, económicas, étnicas y culturales, y concluye que la educación ha impactado en forma muy limitada la reproducción y desarrollo de estas formas de violencia. La escuela contemporánea, anota, debe promover espacios de convivencia y a observar con cuidado y estudio la tendencia a la competencia y al éxito individual, estudiando el estilo económico de la competencia que provoca una tensión cada vez más desmedida entre los poseedores y los desposeídos, fragmentando el mundo y colocándolo en situación de rivalidad. La escuela debe generar un espacio de equidad, promoviendo proyectos conjuntos que hagan posible la cooperación y la amistad. La escuela deberá enseñar el respeto a la diferencia en todas sus dimensiones, a la diversidad y a la multiculturalidad para poder descubrir al otro y en el otro, dado que este proceso pasa por el necesario conocimiento de uno mismo.

Delors enuncia el último pilar: aprender a ser, donde la educación deberá contribuir al desarrollo global de cada persona en su mente, cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Todos los seres humanos debemos estar en condiciones de dotarnos de criterio, que incluye el pensamiento autónomo y crítico, para elaborar juicios y darnos una idea del mundo, una cosmogonía propia. La función de la educación será conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que se requieren para desarrollar sus talentos a plenitud y ser autogestivos de su propio destino.

Finaliza el autor comentando que la educación deberá aportar un campo de conocimiento científico, un afecto por la ciencia e, igualmente, un espíritu de amplia curiosidad y conocimiento por sí mismo y por el otro, descubriendo así nuevos espacios de

interacción, comunicación y cooperación entre los seres humanos, que hagan posible la convivencia y el trabajo basado en objetivos y en fines concertados y conjuntos.

Con lo anterior lo que se pretende decir es que los grupos sociales no educativos (empleadores) siguen preocupándose por aspectos poco significativos del rendimiento escolar; un ejemplo de ello es la excesiva credencialización en el mercado laboral. En México, al igual que en otros países, las orientaciones de la política educativa sufrieron un desplazamiento del vértice planificador al vértice evaluador, buscando con ello que el país lograra una mejor inserción en un mundo globalizado que reclama nuevas condiciones de producción y transmisión del conocimiento; aunado a ello el estado a exhortado a las IES a que exploren nuevas vías y/o estrategias para su financiamiento, por lo que dichas políticas han girado en torno a un nuevo modelo denominado educación basada en normas de competencia (EBNC), que en nuestro país se empezó a instaurar a mediados de los años noventa, tal como lo anota Argüelles (1997).

La importancia de dicho modelo radica en que representa el ejemplo más claro de las siguientes tendencias mundiales en ámbitos nacionales:

1. Es la expresión de las políticas educativas recomendadas por organismos financieros internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, etc., que señalan, entre otros aspectos, la privatización de la educación superior por ofrecer ésta, primordialmente, rendimientos privados.²
2. Representa un claro ejemplo de la transición de modelos educativos rígidos (modelo napoleónico) a los flexibles (modelo departamental por créditos).
3. Un cambio en el marco socioinstitucional a fin de incorporar el nuevo paradigma tecno-productivo, basado en la tercera revolución tecnológica industrial en el ámbito educativo.
4. Forma parte de la política económica de inversión en capital humano, que incluye la protección a la propiedad industrial, investigación y desarrollo, además de estímulos a la vinculación educación-sector productivo-empleo (buscando con ello una especie de “empresarialización” de la educación y “academización” de la empresa; véanse por ejemplo, las cada día más comunes ferias de negocios en las IES y el nuevo giro de apoyos económicos otorgados por el Conacyt).
5. Políticas de formación de recursos humanos en un marco de descentralización creciente, entrenamiento de la fuerza de trabajo, incentivos para que las empresas realicen capacitación, flexibilización laboral, curricular y educativa en general.
6. La flexibilización del marco socio-institucional-educativo se complementa con otros instrumentos creados previamente, como la adecuación del marco jurídico para la protección a la propiedad industrial (creación del IMPI, 1993), la creación de fideicomisos privados (como las unidades de transferencia tecnológica UTT, 1993) por la Secofi (hoy Secretaría de Economía), la Canacintra, la IBM, con la finalidad de brindar soluciones tecnológicas a pymes.

2. Cf. Psacharopoulos, 1992.

7. Formación de bloques comerciales (que en nuestro país se ha enfrentado con una inserción en los procesos de apertura comercial iniciados desde 1986, como lo fue el ingreso al GATT, denominada hoy OMC, la OCDE y el TLC).

Por lo que dicho modelo constituye una de las principales políticas educativas con las que se intenta de esta forma vincular la educación, principalmente en su nivel superior, con el sector productivo, justificándose en la distinta estructura comercial de México a partir de los años noventa.

Esto, principalmente (se dice desde la perspectiva oficial) por la creciente participación de la industria en los mercados mundiales y el cambio hacia los sectores altamente tecnológicos; dinámicas donde destacan las exportaciones del vidrio, automotriz, química básica, plástico, metales no ferrosos, petroquímica, electrodomésticos, computadoras, hierro y acero. Productos que contienen un nivel tecnológico intermedio, pero que han generado una internacionalización de la industria mexicana, cuyo coeficiente de exportación en relación con el PIB pasó de 4% en los años ochenta a 12% en los noventa, y el de importación de 12 a 22%, respectivamente (INEGI, 2000).

Contexto local

La política oficial se concretó en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre educación tecnológica y modernización de la capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Trabajo y Prevención Social. Originalmente fue propuesto principalmente por el doctor Ernesto Zedillo —en ese entonces secretario de Educación Pública— como parte de la reforma integral de la educación. Entre sus planteamientos se establecía que

Con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales (Ibarra, 1996).

Por lo tanto, uno de los problemas más agudos y complejos que deben enfrentar en la actualidad las instituciones de educación superior (IES), es sin lugar a dudas la pertinencia con el sector productivo o las relaciones entre la universidad y la empresa en términos de finalidades y aplicación de conocimientos adquiridos.

En los últimos 20 años en los países en vías de desarrollo se ha venido imponiendo la tendencia de la planeación en la educación, para que su desarrollo se someta a criterios racionales que consideren la evolución de la demanda, los requerimientos laborales, los costos y el financiamiento, además de una constante revisión de sus métodos y contenidos programáticos.

Desde antes de la década de los ochenta en el siglo pasado, los criterios de eficiencia y eficacia han estado íntimamente relacionados con el concepto de competitividad y éste, a su vez, con el de productividad, que para el caso de la educación superior en

nuestro país esto ha sido alimentado por crisis económicas cada vez más recurrentes que han impactado en forma directa el financiamiento público de las IES.

Como se mencionaba anteriormente, desde el ámbito oficial se han venido impulsando cambios sustanciales en la metodología y objetivos de las IES, intentando adecuarlas a las corrientes pedagógicas contemporáneas, principalmente hacia modelos con rasgos constructivistas. Como tal, esta corriente pedagógica plantea una coherencia-vinculación entre los contenidos curriculares y las necesidades laborales.

Los retos de la eficiencia y la calidad

De esta manera, se hace necesario que toda institución educativa contemporánea deba responder a las necesidades sociales con un proyecto educativo que se fundamente en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas de sus estudiantes.

Igualmente, las IES deberán responder a las necesidades del entorno con eficiencia y calidad, entendiendo por calidad no sólo las nociones tradicionales de la enseñanza e investigación de alto nivel y la de un nivel académico superior (posgrado), sino que deben enfocarse también en la importancia que tiene la educación y la investigación en la vida contemporánea y futura de los estudiantes. Al mismo tiempo, que promueva el desarrollo del país con un sentido de eficiencia y conciencia social.

La calidad, como concepto, está dotada de una naturaleza polisémica que complica su abordaje y su comprensión, dado que coexisten en ella motivaciones, estrategias y finalidades diferentes. Sin embargo, en todos los ámbitos de la existencia humana se presenta este concepto con las pretensiones de garantizar lo que se desea o lo que se aspira en forma perfectible, en los términos de confiabilidad y garantía. Por tanto, se asocia al reconocimiento, al valor y a la excelencia. En todas las sociedades contemporáneas se presenta el objetivo de la calidad como un aspecto relevante, necesario y urgente de incluir.

La calidad no es un aspecto que pueda separarse de las funciones sustantivas de las IES,

[...] más bien constituye el reflejo y producto de la variedad de componentes y características que definen a cada institución específica. Los determinantes de la calidad incluyen, por ejemplo, el sistema de administración y de dirección; las características propias de los maestros y los estudiantes; los programas de estudio y las técnicas y métodos de enseñanza; las bibliotecas, los laboratorios y otros servicios; las fuentes de financiamiento, recursos y la eficacia con que se les utiliza; las relaciones entre una universidad determinada y su comunidad [...] así como con el sector productivo y las organizaciones e instituciones educativas del extranjero [...] a fin de mejorar la calidad se requiere de una estrategia adaptable, pensada para fortalecer e integrar todos los componentes y características que la determinan (Coombs, 1991).

El modelo de EBNC es sólo una parte de una reconversión mucho más amplia del citado marco socio-institucional-educativo, que incluye la aparición de las universidades tecnológicas, los parques científico-tecnológicos y las incubadoras de empresas de base

tecnológica, a la vez que estos factores se ligan a la aparición de un nuevo concepto de competencia profesional, entendiendo por esto la capacidad de actividades de planificación, ejecución y control autónomo de conocimientos y destrezas a procesos productivos en nuevas situaciones (mercado global). Pasando por ello, que los objetivos del aprendizaje sean ahora la búsqueda de altos niveles de rendimiento y el certificado de logros constituido fundamentalmente por unidades de créditos (véase cómo para el caso de la Universidad de Guadalajara se instauraron como mecanismos de ingreso la prueba de aptitud académica y el sistema de créditos como modelo curricular).

La EBNC en México surgió de un acuerdo combinado entre la SEP y la STYPS con las consultas a organismos empresariales, sindicales y civiles, aunque siguiendo las directrices técnicas y financieras expuestas por el Banco Mundial. Ello derivó en el llamado sistema normalizado de competencias laborales (SNCL) el cual instaló su consejo el 2 de agosto de 1995 por decreto presidencial. Sus antecedentes se encuentran en un proyecto sobre educación tecnológica y modernización de la capacitación de la SEP-STYPS en 1993, con la participación de organismos corporativos de trabajadores y empresarios, que se materializaron en instituciones como los Conalep y los Cebeti, fundamentalmente.

Dicho SNCL se encargará de definir las “normas de competencia laboral” por ramas de actividad o grupo ocupacional, y el SCCL (sistema de certificación de competencia laboral) establecerá los mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos y habilidades y destrezas de los individuos, independientemente de la manera de adquisición, siempre y cuando satisfagan las normas técnicas de competencia laboral.

El contexto del sistema normalizado de competencias laborales (SNCL) mexicano

En la actualidad el sistema educativo de nivel superior en México suma 569 instituciones públicas, que incluyen universidades federales y estatales, universidades tecnológicas, institutos tecnológicos y escuelas normales, que atienden al 72% del total de estudiantes matriculados; el 28% restante consta de instituciones privadas (ANUIES, 2000).

De acuerdo con los análisis de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en 1997 el total de egresados ascendió a 183,417 estudiantes, 137,746 de escuelas públicas y 45,671 de privadas. El total de egresados apenas correspondió al 0.49% del total de la población económicamente activa (PEA) de ese año, que sumó 37.6 millones de personas, encontrando empleo tan sólo 61 mil, principalmente quienes estudiaron en instituciones privadas, que corresponden al 35% del total que concluyó el nivel superior. De acuerdo con un estudio realizado por Carlos Muñoz Izquierdo (1996), denominado *Diferenciación institucional de la educación superior y mercados de trabajo*, afirma que los pocos empleos que se ofrecen al año están dirigidos principalmente al perfil que presentan los egresados de escuelas privadas y después a los estudiantes de universidades e institutos públicos, aunado esto a las pocas posibilidades que tienen dichos egresados de incorporarse en un puesto laboral que co-

responda a su perfil profesional; por otro lado, para que el país pueda ofrecerles a los universitarios un empleo tendría que crecer a tasas anuales de 6 a 8%.

De acuerdo con información de la ANUIES (2000), durante la administración pasada (1994-2000) se crearon 73 nuevas instituciones públicas y la matrícula en educación superior creció en poco más de 30%, al pasar de un millón 450 mil estudiantes en el ciclo 1994-1995 a un millón 950 mil en el 1999-2000; pese a superarse con mucho la meta oficial, dicho monto ha resultado insuficiente frente a la cada día creciente demanda. Por otro lado, vale mencionar también que según cifras oficiales, en los últimos cuatro años tan sólo se han generado 2.5 millones de empleos, frente a una demanda de por lo menos 4.5 millones de plazas para atender al crecimiento natural de la población económicamente activa (PEA), lo que arroja un déficit de por lo menos dos millones de empleos, aspecto que explica en gran medida el crecimiento desmesurado del empleo informal que a la fecha, de acuerdo con estimaciones del INEGI, representa 52% de la PEA.

Existen estudios que demuestran cómo a partir de 1980 los salarios reales se han estancado y que las reformas impulsadas desde entonces, si bien han ejercido una considerable fuerza para elevar los salarios y disminuir las ganancias, en el caso de nuestro país, dado que existe una oferta ilimitada de mano de obra, los salarios reales no han aumentado, provocando tan sólo que el incremento en el empleo calificado que ha tenido lugar en todos los sectores económicos no obedezca a un cambio tecnológico generalizado real, sino que se deba al incremento de los requisitos formales de educación (credenciales educativas superiores), como una forma de conseguir empleo en un mercado cada día más estrecho laboralmente, ocasionando con ello una sobrecualificación del capital humano, que finalmente resulta en un desperdicio de recursos.³

Con base en los resultados preliminares que muestran el comportamiento del empleo en la PEA con educación superior tanto en áreas más urbanizadas como en las menos urbanizadas (Encuesta Nacional de Empleo, 1999 y 2002), nos sirven como punto de partida para el análisis de cómo los cambios ocurridos en el ámbito educativo han impactado al profesionista al momento que éste se incorpora en el mercado laboral y dar sustento, así, a la hipótesis de que lo que ha venido ocurriendo en los últimos años en el mundo laboral ha sido una creciente credencialización, que ha consistido fundamentalmente en la elevación de los requisitos de escolaridad en los empleos.

Al mismo tiempo, también como consecuencia de un aumento en la demanda relativa por trabajadores más educados, pero que esto no implica necesariamente que se estén gestando cambios tecnológicos que demanden fuerza laboral más calificada, ya que un cambio tecnológico implica una modificación en algunas o todas las relaciones entre los factores de la producción que traiga consigo un cambio en la productividad media del trabajo, sino más bien lo que se está presentando en la actualidad es, lo que algunos investigadores afirman, la sobrecualificación de la fuerza laboral (CUCEA, 2003).

3. Cf. Puyana y Romero, 2003.

El concepto de las competencias

El desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos. Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes.

Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica. En esta relación la práctica delimita la teoría necesaria. Malpica (1996), apoyándose en Schwartz, señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el individuo si la teoría cobra sentido a partir de la práctica; es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Como se hace evidente con los planteamientos previos, la demanda inicial era dar respuesta a las competencias formuladas desde el ámbito laboral, en estrecha relación con los procesos de capacitación en las empresas y con la formación tecnológica en las instituciones educativas. Sin embargo, con el tiempo gran parte de los rasgos de las competencias se han incorporado a las instituciones que forman profesionistas desde una visión más integral, no reducida al ámbito técnico. Desde esta visión holística e integral, se plantea que la formación promovida por la institución educativa (en este caso, la universidad) no sólo debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva por medio del empleo, sino más bien

[...] partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considere la realización de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables (Gonczi, 1996).

Este modelo no se refiere a las normas de competencia laboral que son reguladas por organismos nacionales e internacionales, sino más bien a los criterios de desempeño profesional que estarían normados por los colegios de profesionistas o asociaciones relacionadas con desempeños laborales en ciertas áreas o, también, aquellos criterios que pudieran establecerse mediante la vinculación entre las instituciones educativas y los profesionales que realizan determinada práctica profesional.

De este modo, un currículum por competencias profesionales integradas que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad laboral. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

Las competencias profesionales

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución (Gonczi, 1996).

Las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas por alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (Iberfop-OEI, 1998). La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las unidades de aprendizaje (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada por medio de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Como se señaló antes, ya que aborda los procesos formativos como una totalidad, la propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, para fines de análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, teóricos y valorativos. Los saberes prácticos incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una

habilidad; y los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los saberes teóricos definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. Finalmente, los saberes valorativos incluyen el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje; y el saber convivir, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales.

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de la finalidad de las organizaciones de trabajo, los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

Cualidades de la educación por competencias profesionales

Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y las organizaciones de trabajo se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. Una educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará), deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Otro aspecto problemático de la relación escuela/organizaciones de trabajo se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual, y de que existe un desfase entre las necesidades empresariales reales y la formación de los estudiantes en las escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La multirreferencialidad (referentes para comparar situaciones) es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la multirreferencialidad se alcancen, ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los estudiantes.

Punto crítico de la formación profesional

Otro punto crítico de la formación de profesionistas tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante. El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; este proceso se denomina formación en alternancia e implica integrar la capacitación en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje.

Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar y trabajar en continua alternancia entre los dos escenarios (Miklos, 1997). La vinculación de la educación con situaciones reales del trabajo es otra de las características de la educación por competencias profesionales integradas.

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar). Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos.

El reto innovador de las competencias

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de “desaprender” las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los estudiantes deben ser capaces de identificar y manejar el surgimiento de nuevas competencias. El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades los egresados pueden incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionistas.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en am-

bientes educativos como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no consideradas durante la formación (Miklos, 1997).

Como se observa, las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

Elementos mínimos para la enseñanza por competencias

Conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales no significa descalificar toda la experiencia anterior. Los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y retos a las instituciones educativas. En general, la propuesta de las competencias profesionales integradas constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente la currícula sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.

La educación superior aún no ha ingresado al proceso de formación basado en competencias; la discusión sobre el tipo de competencias que se deben adquirir en este nivel se deriva de las funciones, responsabilidades y objetivos que la sociedad le demanda a las universidades; ante esto se precisa identificar las competencias laborales, científicas y tecnológicas del egresado universitario. Se requiere precisar qué caracteriza a un profesional para considerarlo como tal, cuál es el dominio o el desempeño profesional que se debe reconocer en un egresado, ya que esto último se reflejará en sus acciones de trabajo.

Por lo tanto se destaca la necesidad de que las universidades identifiquen claramente las competencias tecnológicas, metodológicas, cooperativas, sociales y obviamente las laborales para el óptimo desempeño de un profesionista. Si se toman en cuenta las experiencias de países europeos (Alemania, Inglaterra, España) y latinoamericanos (Chile, Argentina), la discusión debe centrarse en la definición, clasificación y caracterización de competencias básicas, genéricas, específicas y laborales; lo preocupante podría ser que en las universidades siga predominando un desinterés por ofrecer formación profesional sin consultar a la sociedad, a los empresarios, a los gremios económicos y al imperativo desarrollo tecnológico del país.

En síntesis el objetivo fundamental debe ser, en la formación universitaria, que opere bajo el enfoque de competencias, articular el mundo educativo con el mundo del trabajo y además el compromiso social con el desarrollo tecnológico. Por lo tanto, el punto de partida para la identificación de las necesidades de formación es la inves-

tigación del mercado de trabajo y el empleo, o bien, la investigación de la oferta y la demanda laboral.

Conclusiones

- Con el nuevo modelo educativo de EBNC la política educativa pretende corregir el rezago educativo, ampliando la educación hacia los espacios productivos bajo esquemas de eficiencia y eficacia.
- Lograr una escolaridad más alta, reteniendo matrícula de estudiantes desfavorecidos mediante un sistema de becas altamente selectivo.
- Fomentar a gran escala la vinculación educación-producción mediante la implementación de contenidos programáticos-curriculares con una orientación empresarial que respondan a necesidades locales y/o regionales.
- Modernizar la capacitación para y en el trabajo, buscando complementariedad con la educación.
- Mejoramiento de la eficiencia en la fuerza laboral, buscando con ello elevar la productividad.
- Retomar y actualizar los programas “aprender haciendo”, “enseñar produciendo” y “aprender a hacer” recomendados por la UNESCO (1973).
- Revaloración social y capacitación dentro del enfoque de normas de competencia.
- Creación de áreas de investigación en problemas de vinculación, educación y capacitación, en conjunto con el sector empresarial.
- Llevar a cabo sistemáticamente estudios, mediante encuestas, para la detección de necesidades en recursos humanos, asistencia técnica y desarrollo tecnológico en el sector productivo.
- Revertir la estructura de la oferta educativa adecuándola en la medida de lo posible a los requerimientos del mercado laboral.
- Ampliar la participación social en educación, principalmente del sector productivo, mediante la formación de los consejos sociales, que ya en algunas universidades funcionan.
- Fomento de una cultura de selección, negociación, adaptación, generación y difusión de tecnologías locales y externas con promoción a la innovación técnica.
- Instauración permanente de programas de actualización, capacitación y mejoramiento docente.

En este modelo el papel del maestro sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Los profesores estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral del educando.

A partir de lo antes señalado, es claro que uno de los propósitos que se plantea la institución al adoptar un modelo educativo por competencias profesionales integradas es elevar la calidad de la educación impartida, así como mejorar de manera

continua la calidad del aprendizaje de los estudiantes, para ayudarles a conseguir sus propósitos en la vida y en el trabajo.

El modelo educativo por competencias profesionales integradas para la educación superior es una opción que busca 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 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 estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (coord.) (2001) *Educación en la sociedad de la información*, Desselé de Brouwer.
- Broking, Annie (1997) *El capital intelectual, el principal activo de las empresas*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2000) *La era de la información*, vol 1, Madrid.
- (2001) *La galaxia Internet*. Madrid: Plaza & Janés.
- Castillo, J. J., et al. (1999) *División del trabajo, cualificación, competencias: una guía para el análisis de las necesidades de formación para los trabajadores*. Madrid: Universidad Complutense-Departamento de Sociología.
- Confederación de Cámaras de Comercio/MECD (2002) *Manual de formación en centros de trabajo*, Madrid.
- Coombs, Phillip H. (coord.) (1991) *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*, informe para el secretario de Educación Pública realizado por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación. México: SEP/FCE, pp. 37 y 38.
- Delors, Jaques (1996) *La educación encierra un tesoro*. París: Correo de la UNESCO.
- Escorsa, P., y R. Maspons (2001) *De la vigilancia tecnológica a la inteligencia competitiva*. Madrid: Earson Educación.
- Escudero, J. M. (2001) *La educación y la sociedad de la información. Cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario*, F. Blázquez.
- Gonczy, Andrew (1996) "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas teóricas y prácticas en Australia", en A. Argüelles (comp.), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa/SEP/CNCL-Conalep.
- Ibarra Almada, A. (2000) "Formación de recursos humanos y competencia laboral", *Boletín Cinterfor*, núm. 149, mayo-agosto.
- Joyanes Aguilar, L. (1997) *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw-Hill.

- (1998) “El capital intelectual. La nueva riqueza de las empresas”, *Datamation*, núm. 147, septiembre, Barcelona, pp. 62-70.
- (1999) “La sociedad del conocimiento ¿Hacia una nueva utopía?”, *Convergencia IT*, vol. 1, núm. 1, pp. 45-51.
- (2000) “Portales de conocimiento de empresa”, *Datamation*, núm. 116, mayo, pp. 20-22.
- Lindemann, H. J. (2000) “Competencias fundamentales; competencias transversales; competencias clave: aportes teóricos para la reforma de la formación técnico profesional”, *Boletín Cinterfor*, OIT.
- Maldonado García, Miguel Ángel (2002) *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*, Col. Textos Universitarios. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Navarro, R. (2002) “Tendencias y factores clave en la nueva economía: el papel de la formación profesional”, *Recursos Humanos Magazine*, octubre.
- Psacharopoulos, George (1992) “Los rendimientos de la educación: un estudio comparativo internacional actualizado”, en Pablo Latapí (coord.), Martha del Río, Milagros Fernández y Florinda Riquer (comps.), *Educación y escuela, III. Problemas de política educativa*. México: SEP/Nueva Imagen.
- Puyana, Alicia, y José Romero (2003) “Reforma estructural y remuneraciones a los factores: La experiencia mexicana”, Documentos de trabajo, núm. V. México: Centro de Estudios Económicos-El Colegio de México.
- Sierra Bravo, R. (1986) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- Tejada Fernández, J. (1999) “Acerca de las competencias profesionales”, *Revista Herramientas*, núm. 57, Madrid.
- Udaondo Durán, M. (2003) *La gestión del conocimiento*. gestióndelconocimiento.com, marzo.
- Vargas Zúñiga, F. (2000) “De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas”, *Boletín Cinterfor*, núm. 149, mayo-agosto.
- Varios autores (2001) “Monográfico sobre la sociedad de la información. TIC y educación”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, sept-dic, OEI.