

GESTIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

MARÍA TERESA MORENO

Pontificia Universidad Católica del Perú
moreno.mt@pucp.edu.pe

GONZALO COBO

Pontificia Universidad Católica del Perú
gcobo@pucp.edu.pe

RESUMEN

En el mundo universitario se extienden cada vez con mayor amplitud los enfoques curriculares por competencias. El presente texto describe brevemente la evolución histórica de estos enfoques. Asimismo, se formulan algunas ideas acerca de cómo se está comprendiendo en la PUCP el enfoque curricular por competencias. Finalmente, se presentan las principales implicancias de un enfoque por competencias para la docencia universitaria.

.....

Palabras clave: Enfoques curriculares, evolución histórica, competencias, docencia universitaria.



COMPETENCIA, UN CONCEPTO POLISÉMICO

Es importante tener en cuenta que la noción de competencia en el ámbito educativo es un concepto polisémico. Esto requiere que se precise el sentido que se confiere al concepto de competencia y al enfoque curricular por competencias en la educación superior universitaria.

Una correcta comprensión del sentido de la formación desde un enfoque por competencias permitirá establecer los fundamentos para una docencia y una práctica de evaluación acordes con las características del ámbito universitario. Como se verá más adelante, en este artículo se opta por abordar la formación por competencias desde el enfoque denominado "situado".

La necesidad de precisar qué se comprende por "competencia" en el diseño curricular se hace patente al analizar las dificultades y retos que ha supuesto la incorporación de este enfoque en otras latitudes. Frida Díaz Barriga, reconocida experta mexicana en materia de educación por competencias, señala lo siguiente:

Reconocemos que no existe una definición consensuada del término, menos una perspectiva unificada respecto a

cómo se aprenden, enseñan y evalúan las competencias, cuestión que se complejiza si añadimos el asunto de los contenidos, las disciplinas y profesiones, los niveles y contextos educativos (Díaz Barriga, 2014).

Con el ánimo de avanzar hacia una mejor comprensión de lo que implica la formación por competencias en el ámbito universitario, se plantea a continuación una breve síntesis de la implementación de los enfoques curriculares por competencias.

UNA MIRADA HISTÓRICA Y EVOLUTIVA DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESDE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Los primeros usos del concepto de competencia en la formación profesional en el decenio de 1970 pusieron como finalidad de la formación el lograr el éxito en las tareas que se asumían en el mundo del trabajo. La capacidad de llevar a cabo eficientemente una actividad laboral llegaba a considerarse como equivalente a una competencia. Esta concepción limitada de la competencia contribuyó a que se desarrollara un modelo sustentado en un enfoque formativo-conductista, el cual privilegió el conocimiento de corte procedural, es decir, el desarrollo de habilidades. En este enfoque, el competente es el *skillful*.

Sobre esta mirada reducida de la competencia y los rezagos que de ella pudieran aún permanecer, señala Frida Díaz Barriga, aludiendo a la experiencia en México:

A partir de la revisión del corpus de publicaciones generadas sobre el tema en la última década en nuestro país, hemos encontrado que una importante crítica al currículo por competencias es que en la práctica lo que sucede es que se adopta una visión pragmática, reduccionista y técnica, neoconductista, que al parecer es la que está proliferando hoy en la implantación de muchos proyectos educativos y curriculares. Esto entra en contradicción con la afirmación que aparece en muchos modelos educativos y curriculares, donde, por el contrario, hay un pronunciamiento a favor de las competencias desde la perspectiva sociocultural y con

fundamento en el socioconstructivismo, el aprendizaje por proyectos, y la visión situada y socialmente responsable del conocimiento (Díaz Barriga, 2014).

Entre fines del milenio pasado e inicios del actual, en el ámbito universitario, a raíz del acuerdo de Boloña y los proyectos Tuning de Estructuras Educativas para Europa y para América Latina, se entiende a la persona competente no solo como el individuo skillfull — concepción que no armoniza con la universidad como espacio caracterizado por la gestión del conocimiento— sino como el que “sabe hacer”. A partir del desarrollo del llamado enfoque “genérico”, se comienza a entender la competencia como un saber hacer que integra tres tipos de contenidos: conocimientos, habilidades y actitudes. Esta definición buscaba complementar la anterior, que ponía de relieve sustancialmente el desarrollo de habilidades.

El enfoque genérico funcionó mejor en el ámbito del diseño curricular pero derivó, en algunos casos, en implementaciones que atomizaban los tres tipos de contenidos, al planificar la enseñanza y el aprendizaje. Ello generó que la competencia perdiera su complejidad y su carácter integrador, que justamente forman parte del valor agregado en una formación por competencias.

El siguiente texto de Díaz Barriga busca ilustrar cuán compleja y retadora es esta tarea, y los problemas que resultan de no afrontarla con éxito:

Uno de los principales problemas con el currículo por competencias ha sido pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas y sociofuncionales que no pueden plantearse en términos de tareas discretas y puntuales. En otros casos, la noción de competencia remite a delimitar la sumatoria de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, supuestamente integrales, pero que al momento de traducirse en programas de estudios concretos y, sobre todo, en formas e instrumentos de evaluación, vuelve a privilegiar los primeros en detrimento de los dos últimos y no logra establecer su articulación. En muchos casos, la principal contradicción es que al momento de elaborar programas supuestamente por competencias, se regresa a la lógica de los objetivos conductuales que aparentemente se buscaba superar y al planteamiento

de temas enraizados en los contenidos de las disciplinas, y no se logra plantear situaciones problema vinculadas con contextos significativos (Díaz Barriga, 2014).

Desde el decenio de 1990, la reflexión curricular en el ámbito universitario se ha caracterizado por el esfuerzo por conservar el carácter holístico de la competencia y salvaguardar su complejidad, tanto en el diseño como en la implementación. Gracias a ello ideas como “sistema de conocimientos” y “familia de situaciones” han llegado a tener un carácter esencial. Gillet define a la competencia en el contexto de los enfoques de formación como

un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales organizados en esquemas operatorios, que posibilitan —al interior de una familia de situaciones— la identificación de un problema y su resolución a través de una acción eficaz (Gillet, 1991).

Asimismo, gracias a la influencia de la psicología cognitiva y del paradigma socioconstructivista en la implementación curricular, se empiezan a formalizar concepciones que destacan la relevancia de los contextos y las situaciones en el actuar competente. Una primera formalización de la competencia y del enfoque de formación por competencias la propone Tardiff:

- : Un sistema de conocimientos declarativos (el
- : qué) de condiciones (el cuándo y el por qué)
- : y procedimientos (el cómo) organizados en
- : esquemas operatorios, que posibilitan —al
- : interior de una familia de situaciones— la
- : identificación y resolución de problemas a partir
- : de una acción eficaz (Tardiff, 1996).

Como puede notarse, a fines del siglo pasado e inicios del actual empieza a ponerse de relieve la importancia de que los procesos educativos actúen con eficacia en situaciones complejas. A continuación, se verá en qué consiste esta actuación eficaz y cuál es el rol que los saberes o contenidos —o “la movilización de recursos”— tienen en esta actuación competente.

A lo largo de la evolución del término “competencia” y del enfoque de formación por competencias, van apareciendo algunas ideas-fuerza: “sistemas de conocimientos” organizados en “sistemas operatorios”.

Esto implica que una competencia no solo incorpora un tipo particular de contenido o de contenidos, sino que considera una naturaleza variada de contenidos que se desarrollan en la lógica de un sistema. La otra condición es que este sistema de contenidos o saberes específicos está estructurado en función de la acción; la bibliografía se refiere a estos tipos de contenido o saberes específicos como "recursos" (Le Boterf) .

Los "recursos" son tanto internos como externos. Entre los recursos internos están los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, los esquemas de pensamiento y los hábitos. Los externos dan cuenta de las relaciones entre las personas, la disponibilidad de TIC, los documentos escritos o audiovisuales, los equipos, los laboratorios experimentales y de servicio, etc. Los recursos internos y externos incorporan y superan la concepción anterior de tipos de contenido (conceptual, procedimental y actitudinal), y tienen además un carácter englobante.

La comprensión del concepto "recursos" centra la atención en la combinación y la movilización de los mismos para una actuación eficaz en situación. Esto es lo que caracteriza una actuación competente: la eficaz combinación y movilización de recursos. Así, dependiendo de la situación, en ocasiones habrá que combinar y movilizar recursos de tipo actitudinal y conceptual; en otras, recursos de tipo procedimental, junto con el uso de equipamiento sofisticado (recursos externos). El énfasis ya no está puesto en "¿qué contenidos debo enseñar?" sino en "¿qué recursos requiere movilizar el estudiante para resolver con éxito las situaciones que la vida profesional y académica le pone en frente?". Así, el enfoque de formación por competencias se concibe como una aproximación centrada en el estudiante y en las exigencias que las situaciones de la vida profesional le imponen.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA COMO "ACTUACIÓN COMPETENTE EN SITUACIÓN"

Antes de analizar la definición de competencia como "saber actuar", conviene distinguir los matices de diferencia entre la lógica del "saber hacer" y el "saber actuar".

- El "saber hacer" puede tener un carácter algorítmico en las actividades de enseñanza en la implementación curricular; el "saber actuar" tiene un carácter más bien heurístico en el diseño, la implementación y la evaluación curricular.
- Existe el riesgo de una eventual automatización de tareas, debido a la descontextualización que propone el "saber hacer". Esta automatización es improbable en la actuación: no es posible estabilizar ni formalizar la combinación de saberes específicos (recursos); esta es infinita y depende de la situación.
- Finalmente, la descontextualización puede propiciar tareas o actividades de bajo nivel de complejidad; al demandar una "actuación" competente en una situación problemática propia del ejercicio profesional, se propone niveles mayores de complejidad.

Díaz Barriga señala los riesgos que se corre en el proceso de implementación curricular cuando se coloca demasiado énfasis en la concepción de la competencia como un "saber hacer":

En un sentido estrecho, la competencia se concibe como una prescripción estricta, y se restringe a "saber ejecutar" algún procedimiento entendido como plan preconcebido o rutina centrada en seguir instrucciones o consignas. Puede decirse que este saber-hacer referido a una prescripción estricta constituye el grado más elemental de una competencia. Esta concepción está ligada, de manera general, a la concepción neoconductista del aprendizaje y a la derivación de competencias como un listado de tareas o acciones discretas (Díaz Barriga, 2014).

Es probable que hoy todavía se puedan detectar, en contextos de implementación curricular, algunos rezagos de un excesivo énfasis puesto en la lógica del “saber hacer”. En estos casos es necesario emprender los ajustes necesarios que conduzcan a una implementación curricular que salvaguarde la complejidad de la competencia y la integración de los diferentes tipos de contenido, en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DE LA COMPETENCIA DESDE EL ENFOQUE SITUADO

Una vez establecida la relevancia del “saber actuar” sobre el “saber hacer”, conviene citar a Tardiff (2003), quien define la competencia como “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos, en una determinada situación”.

La definición anterior se ubica dentro del llamado “enfoque situado” de la competencia y de la formación por competencias. Desde este enfoque, la competencia tiene las siguientes características:

- Es compleja en tanto requiere de la integración eficaz de recursos diferentes y variados para una actuación competente. Cada competencia se apoya sobre una orquestación de recursos, según la situación.
- Tiene un carácter combinatorio, puesto que cada competencia resulta de la organización dinámica (compleja) de sus componentes, más que de la sumatoria de estos.
- Es evolutiva, se desarrolla en el tiempo; por tanto, se espera que, al integrar diversos recursos en diferentes situaciones, la persona continúe desarrollando una determinada competencia u otras nuevas, a lo largo de toda la vida.
- Tiene un carácter contextual, pues cada competencia se despliega dentro de contextos específicos de actuación.

Cabe señalar, finalmente, que desde el enfoque situado la persona competente tiene iniciativa, toma decisiones, gestiona la incertidumbre y logra autorregularse. Sobre esto último, Díaz Barriga señala:

En el sentido amplio, la competencia se concibe como una prescripción abierta e implica la capacidad de afrontar una situación compleja, movilizandovarios saberes. Se requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, reconstruya el conocimiento, invente algo, proponga una solución o tome decisiones. Además se necesita responder de la manera más pertinente posible a los requerimientos de la situación o el problema que se afronta, e implica el ejercicio conveniente de un rol o una función dada. Implica además una acción responsable y autorregulada, es decir, consciente, realizada con todo conocimiento de causa, por lo que involucra un saber ser. Esta acepción enraizada en el constructivismo sociocultural es la defendida por varios teóricos de las comunidades académicas francocanadienses y europeas (Díaz Barriga, 2014).

LAS COMPETENCIAS EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) inició, desde fines de la década de los noventa, una reflexión importante en torno a los enfoques curriculares por competencias. Esta aproximación a las competencias ha sido gradual y flexible, y ha estado siempre abierta a procesar nuevas tendencias que contribuyan a una formación integral y humanista, principios centrales de la formación que brinda nuestra casa de estudios. En este marco, el enfoque situado aparece en escena con muy buen potencial.

Los modelos curriculares orientados al desarrollo de competencias están arraigándose fuertemente en varias universidades del país y de la región. Esto forma parte de una tendencia a nivel internacional que tiene fuerza en importantes ámbitos, como el Espacio Europeo de Educación Superior (Angulo, 2008). Es posible identificar al menos cuatro fuerzas que han impulsado el avance de los enfoques curriculares por competencias en el ámbito universitario: la necesidad de armonizar la formación universitaria con los requerimientos del ámbito profesional, o, si se quiere, del mundo del trabajo; en segundo lugar, las exigencias del mundo académico en relación a la gestión del conocimiento, y el avance de la tecnología y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el país

y la sociedad demandan una práctica más consistente con los principios de ética y ciudadanía, en una sociedad que aspira a ser realmente libre, justa y democrática. Finalmente, cabe señalar las propias demandas institucionales establecidas en el modelo PUCP: los principios de formación, las competencias genéricas PUCP y los lineamientos curriculares institucionales.

El enfoque situado se presenta como una respuesta desde el ámbito curricular a estos requerimientos en la medida que el perfil de egreso y el plan de estudios ponen de relieve el desarrollo de aprendizajes que integran distintos y variados tipos de contenido, incluidos los actitudinales y valorativos, para lograr un desempeño competente en situación; y también en la medida en que estos aprendizajes han de poderse evaluar y cuantificar con un reconocido grado de confiabilidad, dando lugar así a la rendición de cuentas y a la transparencia hacia la nación y la sociedad.

Se ha mencionado que en los cambios curriculares actuales en educación superior influyen las exigencias por parte de organizaciones estatales y de la sociedad civil, por una rendición de cuentas de las universidades respecto al servicio educativo que ofrecen a los estudiantes y sus familias. En el caso específico del Perú, el problema de la baja calidad de las instituciones de educación superior universitaria es vista claramente como uno de los elementos que está lastrando la capacidad del país de avanzar hacia un desarrollo sostenible. El 9 de julio de 2014, luego de un prolongado proceso de debate y negociación, fue promulgada la nueva Ley Universitaria N° 30220, norma que envía un claro mensaje de compromiso con la búsqueda de la calidad.

La normativa mencionada consolida un proceso que comenzó a inicios del presente milenio en el Perú: la acreditación. Estos procesos de acreditación de las carreras y universidades han sido las vías por la que muchas instituciones iniciaron, como parte del proceso de mejora continua requerido por las instituciones acreditadoras internacionales, el proceso de transformación curricular, que incluye el perfil y el plan de estudios, para empezar a trabajar de forma acorde con un enfoque por competencias.

LA DOCENCIA EN LA PUCP DESDE UN ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El proceso de apropiación por parte de la PUCP de un enfoque por competencias situado constituye la oportunidad para reflexionar sobre una labor docente coherente con los principios de formación integral y humanista, centrales en nuestra labor formativa, y el principio de búsqueda de la excelencia, que se ve reflejado en la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El enfoque situado propone expresar los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en términos de “actuaciones”: una competencia es un saber actuar que integra diversos conocimientos, habilidades, actitudes y otros recursos, para lograr un desempeño exitoso en situaciones complejas. Esto representa un reto para los docentes, quienes habitualmente piensan en los cursos básicamente en función a los contenidos conceptuales.

La reflexión sobre los aprendizajes a lograr como un “saber actuar”, fundamentado en el conocimiento pero expresado en términos de actuaciones en situaciones complejas, representa un avance y facilita la adecuada planificación de los procesos de enseñanza. Esto porque la reflexión sobre la competencia a lograr por los estudiantes lleva a identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que han de movilizar los estudiantes, y a pensar en aquellas situaciones que requieran al alumno reflexionar, analizar, tomar decisiones y formular propuestas. La preparación de los cursos y las sesiones se vuelve así más demandante, pero muchos docentes reportan que este trabajo les ha resultado productivo (McKeachie y Svinicki, 2010).

El enfoque situado por competencias está vinculado a una visión del aprendizaje que recoge lo que la investigación de las últimas décadas ha logrado comprender acerca de cómo los seres humanos construimos conocimiento, especialmente el conocimiento académico. En forma de apretada síntesis, se puede señalar que en la actualidad las disciplinas que estudian el aprendizaje coinciden en señalar que este es un proceso en que el estudiante construye y reconstruye las estructuras y esquemas con que comprende la realidad y actúa sobre ella. Este proceso puede ser orientado y acompañado por un guía pero requiere de la actividad cognitiva y afectiva de la

propia persona que aprende. Es un proceso, además, mediante el cual el estudiante puede ganar consciencia y autonomía. Con frecuencia este proceso se optimiza al llevarse a cabo de forma colaborativa. Finalmente, los enfoques actuales sobre el aprendizaje muestran muy claramente el valor educativo del error: la equivocación no es vista como algo a sancionar negativamente, sino como una oportunidad para la reflexión y el aprendizaje (OCDE, 2010).

Ya muchos profesores PUCP basan de forma más o menos consciente su práctica docente en estas concepciones sobre el aprendizaje. Estos profesores tienen claro que el aprendizaje no es solo fruto de lo que él diga, sino también de lo que sus estudiantes hacen. Al centrarnos en lo que los estudiantes hacen, no nos referimos únicamente a una acción concreta, sino fundamentalmente a la puesta en ejecución de procesos cognitivos complejos; o, dicho de otra manera, a una propuesta de docencia caracterizada por una alta demanda cognitiva. A consecuencia de ello, nuestros docentes interactúan con sus estudiantes, motivándolos a analizar y comprender problemas y situaciones reales o realistas, invitándolos a generar propuestas, brindándoles retroalimentación y orientación sobre sus desempeños. Es especialmente relevante notar que estos docentes invitan a sus estudiantes a reflexionar sobre la manera como lograron construir conocimientos, ayudándolos así a ganar consciencia y control sobre su propio proceso de aprendizaje (McKeachie y Svinicki, 2010).

A pesar de que en algunas interpretaciones de los enfoques curriculares por competencias se ha señalado que el estudiante es el protagonista de sus propios procesos de aprendizaje y que el docente ha de limitarse a un rol meramente "facilitador", desde la comprensión de la PUCP el docente sigue cumpliendo un rol estratégico, pues no solo piensa en lo que él dirá o hará, sino en lo que logrará desencadenar a nivel cognitivo y afectivo en sus estudiantes (Bain, 2004). La preparación de las sesiones y de todo lo que involucra el dictado de clases se vuelve imprescindible, porque solo a través de una planificación bien pensada el docente logrará involucrar a todos los estudiantes en el tipo de situaciones complejas a las que se aludió antes, al presentar el enfoque situado. Esto lo logra planteando las preguntas correctas, presentando casos problemáticos y retadores, asegurando así el

desequilibrio que motiva a cada estudiante a cuestionar sus ideas previas y construir nuevo conocimiento.

El desarrollo de un enfoque curricular situado en el contexto de una formación por competencias en la PUCP representa para los docentes una oportunidad para repensar y enriquecer su labor en el aula, fortalecer su rol como creadores de situaciones complejas y retadoras que estimulen la actividad del alumno, y a la vez conservar la dimensión humanista y la excelencia académica que son y seguirán siendo el sello de esta casa de estudios.



BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, Félix

2008 La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En: JIMENO SACRISTÁN, José. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

BAIN, Ken

2007 *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

MCKEACHIE, Wilbert y SVINICKI, Marilla

2010 *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*.

OCDE

2010 *The Nature of Learning. Using Research to inspire Practice*. OCDE.

DÍAZ BARRIGA, Frida

2014 "Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior". Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional Universitario: El currículo por competencias en la educación superior. Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima, 23 de octubre de 2014.

GUILLET, 1991

Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. París: PUF.

JONNAERT, Phillipe

2001 "Competencias y constructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio". Texto de apoyo del Dr. Jonnaert en la 2ª. Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media. 18 diciembre de 2001, Burkina Faso.

LE BOTERF, Guy

1997 *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

TARDIF, Jacques

2003 "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a la puesta en marcha". Traducido de *Pédagogie Collégiale*, volumen 16, número 3, por Oscar CORVALÁN. Consultado el 30 de agosto de 2013.

<http://www.escuparteras.fmed.edu.uy/sites/www.escuparteras.fmed.edu.uy/files/Noticias/Desarrollo%20de%20un%20programa%20por%20competencias.%20J%20TARDIF%20%281%29.pdf>

TARDIF, Jacques

2006 *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chancelière Education.

