

**DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y TRABAJO
POR COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA.
ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN.**

Autor: Dr. Enrique Bambozzi

Resumen

El trabajo por competencias en el ámbito de la educación superior universitaria visibiliza su potencialidad a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en 1999 y su impacto en el ámbito Latinoamericano. En este sentido, los intentos de homologación de planes y títulos encuentran en el trabajo por competencias un camino viable en el establecimiento de desempeños vinculados a sistemas de educación superior y no tanto desempeños de instituciones aisladas.

En el marco de la polisemia del término y de los debates en torno a esta problemática, nuestra perspectiva de análisis es pedagógica y, por lo tanto, vinculada a la generación de políticas públicas de inclusión.

En la ponencia se expondrán experiencias que el autor viene desarrollando en distintos espacios universitarios con distintos equipos de investigación en torno a la problemática de las competencias y su significación para la educación superior universitaria.

Introducción

Acerca del concepto de competencia en el ámbito de la Educación Superior

Como toda categoría de análisis, ésta es el resultado de una construcción que intenta, de manera provisoria y nunca acabada, comprender un fenómeno de la realidad en el contexto de una trama relacional, también construida y provisoria.

En nuestro trabajo, asumimos la construcción de la categoría competencia desde una perspectiva pedagógica y crítica, estrechamente vinculada a las políticas de inclusión y a la democratización de conocimientos.

Sostener una categoría desde una perspectiva pedagógica y crítica significa, a nuestro entender, que lo que se construye asume la dimensión conflictiva y desigual de la problemática social e intenta, desde esa realidad, generar espacios o territorios en donde el poder y el saber se distribuyan en un intento formativo de generar más espacios de justicia y equidad.

En este sentido, aparece la categoría competencia que lejos de significarse desde un marco funcionalista – instrumental es pensada como posibilidad y construcción de espacios de justicia social al permitir que la voz de actores (docentes, alumnos, directivos) sea escuchada y considerada.

En el debate actual y a modo de síntesis, la categoría competencia es pensada de la siguiente manera: los autores acuerdan en establecer la existencia de competencias genéricas (también llamadas básicas) y competencias específicas.

Las competencias genéricas o básicas son aquellas que se entienden como necesarias para cualquier ámbito de estudio y, generalmente, están vinculadas a la resolución de problemas, comprensión y producción de textos, estrategias de aprendizaje, etc.

Las competencias específicas, por su lado, están estrechamente vinculadas con los campos disciplinares (contenidos específicos).

En este sentido, la definición de competencias impacta no sólo en la configuración de un plan de estudios sino también, en las modalidades y métodos de enseñanza, en las formas de evaluación, en la concepción de trabajo académico y, fundamentalmente, en la correspondencia, complementariedad y corresponsabilidad que tienen los distintos actores y espacios de un plan de estudios en la consecución de competencias.

Si bien en nuestro país, la modalidad de trabajo de currículo por competencias es incipiente, la experiencia más cercana es aquella correspondiente a las carreras que están siendo evaluadas por la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Estas carreras, de manera provisoria, han acordado competencias y estándares mínimos de calidad en

donde encontramos, entre ellos, disposiciones relativas al Contexto Institucional en donde se desarrolla la carrera, el Plan de Estudios, etc.

En algunos caso, también encontramos esta clasificación para el ámbito laboral es decir, la existencia de competencias genéricas propias para cualquier ámbito laboral y luego, competencias específicas vinculadas a un mayor nivel de especificidad por tarea.

Más allá de las discusiones y diferencias, todas las clasificaciones dan cuenta que no sólo es necesario saber (conocimientos), saber ser (actitudes, valores) y saber hacer (procedimientos, habilidades) sino que una competencia es cuando un sujeto moviliza todos estos saberes en la resolución de tareas específicas en contextos específicos.

Es decir, que la competencia no está dada por la posesión de determinado tipo de saber sino por la puesta en acto de ese conocimiento en la resolución de tareas contextualizadas. Así, por ejemplo, un sujeto puede haber aprendido la gramática de una segunda lengua pero llegado el caso de hablar en esa lengua en situaciones corrientes u ordinarias de la vida, el sujeto da cuenta de una gran dificultad para sortear la situación.

Similares ejemplos son utilizados para el ámbito laboral.

Carlos Cullen, en su reflexión sobre las competencias científico-tecnológicas, nos introduce en algunos planteos pedagógicos de esta problemática y señala que:

“Hoy día hay una marcada tendencia a hablar en el ámbito educativo, de formación de competencias. Se observa con creciente frecuencia en las escuelas un deterioro de la educación, que se traduce fundamentalmente en la falta de competencias adecuadas, en los egresados de la institución escolar, para desempeñarse eficazmente en la vida social. Por otro lado, todos los intentos de reforma o transformación del sistema educativo buscan formular las competencias necesarias para satisfacer la demanda social de aprendizajes.

Pero, ¿Qué son las competencias?

“...las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables

en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”. (Cullen: 1997: 89-90).

En este sentido, se puede observar que la especificidad de la competencia está vinculada con un sujeto que pueda desempeñarse en contextos específicos.

Nuestra experiencia de investigación

En el marco de las investigaciones que estamos llevando a cabo en distintos ámbitos universitarios, como fruto de años de trabajo y de discusiones, podemos compartir algunas de las siguientes cuestiones:

El trabajo por competencias tanto genéricas como específicas impacta fuertemente en las políticas de admisión universitaria. En este sentido, hace un tiempo que venimos trabajando con profesionales de distintas áreas (medicina, farmacia, bioquímica, ingenierías) en el intento de definir competencias específicas para el ingreso y permanencia en la Universidad.

En este sentido, se realizó un trabajo exhaustivo de análisis bibliográfico de materiales correspondiente a distintos niveles educativos con la finalidad de identificar, definir, construir competencias de ingreso para cada una de las áreas de conocimiento establecidas y desde el contexto particular de cada una de las instituciones universitarias de procedencia (gestión estatal y gestión privada). La investigación, también avanzó en la consulta a informantes clave (responsables de cursos de ingreso, profesores de primer año de distintas carreras).

Más allá de los resultados provisorios de estas investigaciones, lo central es la ausencia de muchas de ellas a la hora de pensar en los dispositivos de admisión por no contar las carreras con definiciones sobre competencias de ingreso.

En este ejemplo, se evidencia cómo desde un posicionamiento pedagógico y crítico, se avanza en la construcción de acuerdos y dispositivos que, socializados a las instituciones educativas de nivel medio, colaborarán en la planificación de las asignaturas de cara a los ingresos universitarios.

Por otra parte, con los equipos que venimos trabajando la problemática de las competencias genéricas, más allá de algunas diferencias, aquí podemos observar cómo las culturas institucionales, desde la voz de los directivos, generan otros desempeños que, sin estar vinculados a las competencias específicas también gravitan a la hora de transitar hacia espacios de educación superior.

Este tipo de competencias está siendo cada vez más trabajado en las investigaciones debido a que resultados de entrevistas a alumnos “desertores” dan cuenta que, en muchos casos, no existía un “déficit disciplinar” sino una ausencia de otros tipos de desempeños que gravitaron, en definitiva, en la decisión de abandonar los estudios.

En este sentido, ilustramos el desarrollo de una competencia, la evaluativa, través de la voz de uno de los directivos de nuestra investigación:

Es interesante observar, cómo las culturas institucionales desarrollan criterios de evaluación, representaciones en torno de la excelencia académica y cómo esta categoría es construida:

Sostiene nuestro director: “cuando un profe no está a la altura de las circunstancias queda muy en evidencia, porque un chico le hace una pregunta ... los otros días yo estuve en una clase y le preguntaron sobre violencia familiar y la profe no pudo sostener esto...ahora yo voy a hablar el lunes con la profesora para darle la devolución... y es así, cuando los chicos tienen el capital cultural alto porque es hijo, no de un nombre, sino de abogados, de jueces, de profesionales muy activos que en su casa hablan de esto, si uno se da cuenta en el acto... uno no tiene necesidad de evaluar si la bibliografía es buena o mala, evalúa de una forma directa” .

En este caso, observamos cómo una cultura institucional forma a sus alumnos en una conciencia de exigencia, de búsqueda del conocimiento, de exigir al otro lo que se entiende debe dar: conocimiento específico que constituirán las competencias de ciclo/tramo, hitos necesarios para la organización secuencial de los conocimientos y grados de complejidad que aseguren el desarrollo cognitivo de los sujetos del aprendizaje.

Algunas conclusiones

En nuestras investigaciones, podemos advertir que el trabajo por competencias adquiere una relevancia particular debido a que se vincula estrechamente, con las políticas de admisión, con problematizar futuros fracasos escolares, con la posibilidad de socializar los conocimientos, con la posibilidad, entre otras, de pensar en dispositivos de formación docente.

Sin desconocer la polisemia del término y los problemas aún sin resolver, entendemos que la problemática del trabajo por competencias, desde nuestro posicionamiento pedagógico y crítico, abona elementos concretos para pensar una política pública de inclusión.

Notas

1. El autor dirige proyectos de investigación sobre la problemática de competencias en la Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María (Córdoba) y Universidad Tecnológica Nacional (Facultad Regional Córdoba).
2. El trabajo realizado por la Prof. Estela Zalba de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) ha sido para nosotros una investigación básica y referencial.

Bibliografía

BAMBOZZI, Enrique y otros (2008). *Gestión pedagógica en la provincia de Córdoba: aportes desde la investigación educativa*. Córdoba. Editorial El Copista (Publicaciones del IAPCH de la Universidad Nacional de Villa María).

CULLEN, Carlos. *Crítica de la razones de educar*. Temas de la Educación. Buenos Aires. Paidós. 1997.

TEJADA, José (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 7 (2).

ZALBA, Estela y Gutiérrez, Beatriz. (2006). *Una aproximación a la educación basada en competencias en la educación superior*. Documento de Trabajo de la Universidad Nacional de Cuyo.