

EN TORNO A LA INNOVACION DOCENTE: COMPETENCIA VERSUS CONOCIMIENTO

*Fany Tarabay
**Adolfo Perinat

*Profesora Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado

**Catedrático Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de
Barcelona, España.

En los pocos años que corren del siglo XXI la Universidad está viéndose sometida a fuertes presiones de cambio. Parece como si el viejo modelo de la enseñanza disciplinar hubiera quedado obsoleto y tuviéramos que proceder, a toda prisa, a sustituirlo por otro que se garantice como más eficiente. En este artículo vamos a plantear con la mayor objetividad posible los fundamentos y las consecuencias de este movimiento en pro de la renovación de la universidad que llega enarbolando el eslogan de la *competencia*. En primer lugar vamos a discutir qué es lo que aporta esta noción, aparentemente novedosa, frente a la tradicional de *conocimiento* y las razones de que se quiera imponer aquella frente a ésta. En segundo lugar, vamos a razonar que la Universidad, lejos de rechazar el propósito de que sus egresados sean competentes en sus desempeños (profesionales u otros), ha de asumir una formación *para* la competencia (lo cual no es lo mismo exactamente que *por* competencias). Por último, haremos algunas sugerencias para que la Universidad logre un equilibrio en la formación, en el conocimiento y en competencias siguiendo su mejor tradición pero renovada de acuerdo con las exigencias sociales que afloran en el siglo que comenzamos.

COMPETENCIAS VERSUS CONOCIMIENTO

Aunque la noción de conocimiento es susceptible de ser desglosada en sus múltiples dimensiones, la idea genérica que encierra es la de *construir modelos del mundo y del hombre*. La cosmogonía antigua y la “revolución copernicana” constituyeron sendos modelos del universo que

fueron reformulados por Newton y, mas tarde, por Einstein. La Física persigue su modelo de la materia. Las religiones y los mitos primordiales nos dieron su modelo del hombre que, por primera vez, adquirió un carácter biológico-científico con Charles Darwin. Freud nos ofrece un modelo alternativo también del hombre. En el fondo cualquier disciplina universitaria tradicional –llámese Economía, Psicología, Historia, Derecho, etc. - remite a un modelo de la sociedad y del hombre. La historia del pensamiento humano, que a partir de la Edad Media se encarna en la Universidad, es pues la de los sucesivos modelos del mundo y del hombre que –repetimos- subyace en cualquier intento de “hacer ciencia” o de progreso.

Este tipo de conocimiento ha estado siempre urgido por una motivación intrínseca por conocer. Se le ha dado el nombre de *especulativo*, una acepción hoy pretendidamente peyorativa. No buscaba, en la mente de los que lo cultivaban, aplicaciones prácticas que se tradujesen en lo que hoy denominamos progreso. Pero indudablemente produjeron progreso porque existían otras mentes capaces de extraer sus consecuencias. Además, aquellas aplicaciones revertían sobre las teorías sobre las que se sustentaban perfilándolas mejor y abriendo el paso a nuevas predicciones. Este panorama, un tanto esquemático, ha ido cambiando en el reciente pasado. Gran parte del conocimiento aplicado se ha producido en los laboratorios de las Facultades de Ciencias universitarias; sin embargo, su docencia se ha mantenido preferentemente en el plano teórico: los principios básicos de toda disciplina llámese química, física, biología, economía, ciencias humanas, etc. Este desequilibrio entre la enseñanza teórica y la de sus aplicaciones tiene diversas causas, la primera de ellas es la tendencia tradicional de la universidad a

disertar sobre los modelos del mundo lo cual es particularmente objeto de la clase magistral. Otra, ya más prosaica, son las carencias presupuestarias que dificultan conseguir profesores que guíen las prácticas de los estudiantes. Finalmente, la reticencia de las empresas a aceptar estudiantes que se inicien en la práctica (pasantías).

A todo esto hay que añadir que, en los países tecnológicamente avanzados, se han creado otras instancias de investigación que compiten con la Universidad en la creación del conocimiento. La Universidad ha perdido aquí su monopolio. Las instancias de que hablamos conciben el conocimiento como una inversión sumamente rentable en cuanto genera innovaciones tecnológicas susceptibles de transformarse en productos del mercado. De ahí una nueva visión social de lo que es conocer: no se trata de crear modelos del mundo (“contemplantarlo” para luego representárnoslo de alguna manera) sino de un conocimiento que logra efectos materiales, el que mejora la competitividad económica y la eficiencia empresarial.

Pero hay más. En la era de la Globalización la empresa no sólo quiere controlar la producción y los mercados sino que quiere hacerse con el control de la ciencia. David Noble (cit por Apple, 1997), que ha estudiado las relaciones entre ciencia, universidad e industria dio hace ya casi 30 años el siguiente diagnóstico: “En los inicios fue el control de las patentes (los productos de la tecnología científica). Sobrevino enseguida el control de la producción científica a través de la investigación financiada (*piénsese en las multinacionales farmacéuticas*). Finalmente llega el control de las instituciones que producen científicos y conocimiento científico (la Universidad). La revolución científico-técnica no la han constituido solo los grandes

inventos sino el modo de producción totalizante en que están integradas la producción de ciencia e ingeniería como parte de su funcionamiento. En una palabra, la innovación revolucionaria radica en la transformación de la ciencia en capital”.

Michael Apple (1997) remacha el clavo: “En la medida que la industria está ligada cada vez más a las innovaciones tecnológicas, si se quiere la expansión sus productos, fortalecer el mercado y avivar el consumo, necesita acumular dos tipos de capital: económico y cultural. Esto exige mucha mayor influencia por parte de la industria en los lugares donde los agentes y el conocimiento se producen, o sea, la universidad. Caminamos, entonces, hacia una integración ente las universidades y los grandes fines económicos. Su etapa final es definir ‘qué tipo de conocimiento vale la pena’”. Dentro de una perspectiva macro social, Barnett (1997) describe así el mismo fenómeno: la dirección en que, hasta ahora, se movía el conocimiento –de la Universidad, que lo creaba, a la sociedad que lo aprovechaba- se está invirtiendo: ahora es ésta quien, a la búsqueda de aplicaciones prácticas, quiere que la Universidad imparta el tipo de conocimiento que se traduce *inmediatamente* en innovaciones tecnológicas con su correspondiente beneficio económico. El punto de vista puramente académico lo expresa de manera patética sociólogo inglés Basil Bernstein (1996): es la “desacralización del conocimiento”.

En este ambiente ideológico, se hace del todo conveniente introducir cambios en la terminología. Es bien sabido que las revoluciones renuevan el vocabulario. No podemos seguir denominando conocimiento a esta nueva manera de concebirlo, que pretende ser revolucionaria (aunque diste mucho de serlo). Nace así, pues, el término-concepto de *competencia*. Remite a primera vista a la noción

de *ser competente* en algún aspecto de la actividad humana. Pero, dados los precedentes denunciados, hay indudablemente segundas intenciones por debajo de esta “inocua” sustitución de términos. Competencia es un término ambivalente: remite etimológicamente a ser competente y a competir. Refleja, en ambas acepciones, el espíritu de nuestro tiempo obsesionado en su carrera del progreso tecnológico y subsiguientes beneficios económicos. Caricaturizando un poco, la competencia queda personificada en el joven profesional o joven científico experto en su dominio y competitivo, a la vez. Pero, una vez despojada de sus oropeles ideológicos, la noción de competencia no es sino otra manera de denominar conocimiento, como constataremos enseguida (Perinat, 2004).

La universidad no puede por menos de ser reticente a esta versión desacralizadora de su noción de conocimiento. Pero está apresada en una contradicción estructural: por una parte debe distribuir conocimientos (docencia), por otra no puede quedarse atrás en la creación de nuevos conocimientos (investigación) y, hasta cierto punto, debe sintonizar con las preocupaciones de la sociedad de la globalización. Por razones epistemológicas y de ética universitaria, éste no puede estar exclusivamente orientado a, ni regido por, un ansia desmedida de producciones utilitarias. Enaltecer la utilidad práctica despreciando la teoría es poner la carreta delante de los bueyes. Toda aplicación práctica se basa, aunque sea implícitamente, en ideas y estas son la teoría. Como dice el viejo adagio universitario, “no hay nada más práctico que una buena teoría”. Puede existir conocimiento gestado en la acción pero inmediatamente ha de producirse un bucle retroactivo –hacia la teoría- que lo fundamente y le dé nuevos impulsos. Si no, se convertirá inevitablemente en otra rutina. En contrapartida, la universidad no puede dar las

espaldas a las nuevas ideas sobre la competencia en lo que estas tienen de reivindicación razonable sobre todo en lo que respecta a preparar profesionales competentes. Seguir especulando (contemplar el mundo) queda reservado a una élite académica; la mayoría de personas que hoy frecuentan las aulas universitarias buscan un trabajo bien remunerado en algún campo de actividad. Es imperativo prepararlos, hacer ellos personas competentes.

Otro argumento hay que añadir para rechazar la pretensión de que toda la docencia universitaria se concentre en la productividad económica y se encamine al progreso tecnológico. ¿Cuál sería el destino de las disciplinas humanísticas, Filosofía, Lingüística, Historia, etc, en este proceso en pro del conocimiento crematístico? Aquí no hay en juego sólo una lucha de gremios en defensa de sus predios disciplinarios sino que se trata de la supervivencia de nuestra especie. Bruner lo ha expresado así: “ (*Se ha pretendido que*) la Historia, las Humanidades, la Literatura carecen de rigor; ‘saldos’ cuya temática no puede ser objeto de demostración. Y así, cuando exigentes profesores de ciencias tildaban estos temas de ‘poca monta’ Europa desfilaba una vez más hacia la guerra haciendo trágica realidad las representaciones histórico-literarias que ‘sólo sirven para enriquecer la mente’” (Bruner, 1997).

LA RESPUESTA DE LA UNIVERSIDAD AL DESAFÍO DE LA COMPETENCIA

Una respuesta de la universidad, quizás la más instintiva, pudiera ser rechazar de plano estas ingerencias y seguir encerrada en la “torre de marfil” de su autonomía para continuar decidiendo de sus programas y su modo de docencia. No creemos que sea la más adecuada.

La institución universitaria o, si se quiere, el cuerpo profesores son prisioneros de una tradición (una cultura) que necesita aires renovadores. Esta crisis de su noción de conocimiento puede ser una buena oportunidad. La universidad ha de reinterpretar los deseos de la sociedad dentro de su tradición de cultivo de conocimiento insistiendo también en sus vertientes prácticas para hacer de sus egresados profesionales competentes. La universidad es una institución “situada” en un medio social y debe en gran medida contribuir a su mejora, por ejemplo, organizando sus currícula (o algunos de ellos, por lo menos) de acuerdo con los recursos naturales a explotar o conservar, al tipo de producción industrial, a la estructura del empleo o, incluso, anticipando las demandas de ocupación a tenor de las innovaciones o de la planificación económico-tecnológica. Obviamente, siempre contribuye a la prosperidad económica aunque no sea más que procurando a sus egresados una formación de máxima calidad. El concepto de competencia debe ubicarse en este contexto socio-económico.

La noción de competencia que expone el “Proyecto Tuning”, adoptado por las universidades europeas, traduce bien este espíritu renovador a la vez que universitario. Habla de que los programas educativos han de procurar una combinación dinámica de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades. Un documento de trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona (2004) dice que “ser competente” remite a saber, a capacidad para hacer frente a una situación (sobre todo novedosa), a poseer habilidades y recursos. Ser competente, se insiste en el mismo documento, implica no sólo saber y saber hacer sino también un sentido ético y de compromiso ante la profesión y la sociedad.

Por su parte, la Universidad Centroccidental

Lisandro Alvarado (UCLA) inserta como uno de sus ejes estratégicos y lineamientos básicos, “formar profesionales integrales conforme a los principios de la democracia y respeto a la dignidad humana, altamente calificados en lo científico, tecnológico y humanístico; conscientes de su rol social, capaces de atender eficientemente las demandas del mercado laboral y convertirse en agentes de cambio social orientados al desarrollo sostenible de su medio” (UCLA. Políticas Académicas, 2004). Son numerosos los expertos que hoy día hacen sus aproximaciones a la competencia pero núcleo del concepto queda suficientemente bien expresado en las citas precedentes (una lista de estos autores y sus respectivas definiciones puede consultarse en el estudio de Hernández, 2004). El consenso universitario en torno a la competencia no la erige, por lo tanto, en oponente al conocimiento sino que toma en consideración los aspectos prácticos, la proyección profesional que en el momento histórico actual han de tener los saberes que cultiva la universidad. La noción de competencia ni sustituye ni revoluciona la tradicional de conocimiento. Le añade la dimensión de conocimiento en ejercicio y también, con algunos matices, la de conocimiento gestado en la práctica.

En este sentido, afirmamos que una formación para la competencia es una formación que debe tener un cierto sesgo profesional. Este no es inmediato para todas las disciplinas (por ejemplo, en las Matemáticas puras, en la Historia, la Filosofía y otras) pero sí en una gran parte de aquéllas. Y ello implica que no sólo se impartan conocimientos teóricos y prácticos sino que se forme a los estudiantes en actitudes frente al trabajo profesional que les aguarda. Es este un aspecto al que la universidad no ha dado suficiente importancia y constituye otro de los campos en que debe renovarse.

FORMACIÓN PARA EL CONOCIMIENTO Y LA COMPETENCIA

La formación en el conocimiento que hace profesionales competentes puede abordarse en dos niveles. Uno, el más general, es el que hace referencia a las transformaciones que ha de experimentar la docencia universitaria. Otro, particular, es el que habrá de traducirse en un rediseño del currículo de cada carrera universitaria al efecto de precisar y cultivar las competencias que han de exhibir los aspirantes en determinadas profesiones. Aquí, por razones obvias, nos limitaremos a unas consideraciones sobre las dimensiones que integran la competencia genérica de un egresado y que han de ser cultivadas al mismo nivel que los aprendizajes universitarios.

Hace un momento hemos dicho que la docencia universitaria debe experimentar cambios profundos. Por docencia hay que entender bastante más que la estricta transmisión de conocimientos. Ha de cambiar la relación tradicional entre profesores y estudiantes: la manera de entender y poner en práctica sus respectivos roles. Ha de cambiar la representación que los estudiantes tienen de sus profesores como detentadores de la palabra y dotados del (temible) poder de aprobar/reprobar. Recíprocamente, ha de cambiar la representación que los profesores tienen de sus estudiantes: ignorantes, pasivos, desmotivados,... Y, como consecuencia, cambiará la representación que tienen de sí mismos profesores y estudiantes. ¿Por qué se exige un cambio en las representaciones sociales? Porque estas son operativas: crean expectativas que luego se trasladan a formas de actuación.

El cambio de las representaciones mutuas no puede ser efecto de otro discurso

(académico): necesita implementarse en un cambio en el modo de la trasmisión/adquisición de los conocimientos. Una de las innovaciones que la Unión Europea quiere imponer en sus universidades es que los estudiantes sean, cada vez más, gestores y responsables de sus estudios y su formación. No es, ciertamente, una propuesta revolucionaria pero sí va contra corriente de una pedagogía mal entendida que erige al maestro o profesor en gran responsable del aprovechamiento de sus alumnos. La psicología cognitiva deja bien claro que el aprendizaje es un proceso, interno y personal, a cargo del aprendiz; el maestro o profesor es un coadyuvante imprescindible pero sus enseñanzas *no determinan*: simplemente *desencadenan* ese proceso. Hay que ir a una sustitución paulatina de la clase magistral por el estudio personalizado y la adquisición de conocimientos a través de consultas en biblioteca o internet, discusión en equipo, elaboración de informes, etc.

No se trata de eliminar de un plumazo la tradicional clase magistral que, como asegura Tarabay (2003), tiene sus virtudes y su vigencia sino de dosificarla desplazando la “entrega” de conocimientos (a veces objeto de elaboración excesiva) hacia una búsqueda y síntesis de los mismos a cargo de los estudiantes. El proyecto “UCLA Políticas Académicas, 2004” asume esta nueva orientación cuando caracteriza la Educación como “proceso de aprendizaje centrado en el alumno como agente activo, responsable y crítico en la construcción de su conocimiento, enfatizando el “aprender a aprender” (Pregrado. Política I). Más adelante se plantea, en la misma línea, “promover la actuación del estudiante como gestor del talento y conocimiento, dirigida al desarrollo de competencias profesionales” (Desarrollo Estudiantil. Política V).

Todo este proceso tiene implicaciones no triviales en el modo de evaluación a que se

somete a los estudiantes. Hay que erradicar el examen en su forma tradicional. No es ningún secreto que nuestros universitarios no estudian para saber sino para pasar sus exámenes. Organizar la adquisición de conocimiento en función de tipo de examen es una de las disfunciones más graves que afecta a los aprendizajes universitarios. Ahora bien, responsabilizar a los estudiantes de sus aprendizajes supone incorporarlos de alguna manera en la evaluación (obligada) del nivel de sus conocimientos adquiridos. Simultáneamente conlleva que los profesores tengan un contacto más frecuente y estrecho con sus alumnos y la manera de realizarlo son las *asesorías*. A través de las mismas es posible una *evaluación continuada*. Pero esta modalidad obliga a los profesores a una dedicación más intensa y personalizada. Y esto, reconozcámoslo abiertamente, es incómodo dada la tremenda pesantez de los hábitos profesoriales y la masificación del alumnado.

En el fondo, cuando afirmamos que ha de cambiar la relación entre profesores y alumnos estamos augurando que las pautas de los docentes y de los estudiantes van a sufrir alteraciones profundas. El proyecto UCLA. Políticas Académicas no lo ignora y prueba de ello son las abundante llamadas que hace a los profesores para que estén abiertos a las innovaciones educativas, experimenten nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, participen en el desarrollo de asesorías y tutorías (Pregrado. Política III). En el capítulo de Formación de los recursos humanos (Política I) se propone “desarrollar programas de capacitación y actualización docente... Establecer un plan de formación de doctorado, fomentar encuentros para la utilización de tecnologías actuales de información y comunicación, cursos y actividades sobre innovación educativa con personal de la institución y con expertos extranjeros”. Todo este plan de renovación, necesario y atrevido,

no va ser fácil de implementar. Las pautas de los profesores no van a transformarse de la noche a la mañana y, menos aun, por decreto (rectoral o ministerial). La universidad ha de ingeniárselas, además, para incentivar el cambio.

Una formación en competencias ha de ir más allá de inculcar conocimientos y asegurar que los estudiantes se inician en sus prácticas. Ha de hacerse extensiva a la formación de las personas. Lo hemos anticipado líneas arriba; vamos ahora a hacer algunas precisiones. La formación universitaria de la persona ha de inculcar un tipo de relación respetuosa con el conocimiento, incentivar trabajos en los que haya intercambios: compartir información, discutirla en grupo, darle forma en un texto construido conjuntamente, etc. Todo ello se resume en la formación para *trabajar en equipo*, aspecto que el sistema escolar lejos de considerar relevante trata más bien de distorsionador (Perinat, 2004). Sin embargo, aparte de sus virtudes intrínsecas (siempre que se realice de manera adecuada) parece que la empresa moderna le atribuye una considerable importancia.

Otros elementos esenciales de la formación que debe impartir la Universidad son: saber organizar la información, desarrollar habilidades comunicativas orales y escritas, promover la creatividad, el sentido crítico. Y coronando estos procesos, una actitud ético-profesional. Resulta sumamente interesante que estas cualidades, que son propias de la cultura humanista, empiecen hoy a tener cabida dentro de la cultura de la empresa. En efecto, se habla actualmente del “paradigma flexible” en el que se integra una nueva ola de profesionales que afrontan su faena con otra mentalidad, diferente de la tradicional “burocrática”.

El ejercicio de una profesión burocratizada se traduce en la incapacidad de innovar, crear,

improvisar, buscar alternativas, etc., Judith Hernández (2004: 26-28) cita una serie de estudios sobre la actividad gerencial en Venezuela que, en conjunto, arrojan un panorama decepcionante. El tipo de gerente allí descrito es autocrático, rígido y vertical; la organización que preside es típicamente burocrática: “procesos altamente cerrados, lineales y jerárquicos lo que no permite la acción cooperativa del trabajo en equipo, la comunicación efectiva, ni tampoco la gestión global del gerente hacia un enfoque abierto al medio; su atención está centrada en los aspectos relativos al funcionamiento interno de la organización.

Hoy día se promueve otro tipo de organización “flexible” que se presenta como la antítesis de la burocrática: “. Existe la expectativa, al menos en relación con los altos ejecutivos, de que sean aptos para trabajar en un entorno caracterizado por un cambio rápido, que más que seguir las reglas sepan inventárselas, dúctiles para trabajar en equipo y conseguir una buena ‘química personal’ con los otros participantes en la organización. Los empresarios ponen énfasis en la necesidad de que los empleados posean buenas cualidades personales y de relación social, junto con un cierto “saber hacer” disponible en la práctica (Brown, Halsey, Lauder y Wells, 1997). Todas estas cualidades son las que valoran en el al ejecutivo “flexible”, que en Venezuela recibe también el calificativo de “visionario”. El sistema universitario, en el momento actual, está lejos de fomentar personalidades dotadas de estas cualidades. Tampoco las exposiciones filosófico-humanistas son el medio más apto para fomentar su cultivo: hay que crear situaciones en que los estudiantes las pongan por obra, por ejemplo, a través de proyectos a realizar en equipo. Los mentores habrán de poseer amplias miras para superar los ensayos, fracasos, errores, rectificaciones que este programa humanístico comporta.

En lo que atañe a las competencias propias de una carrera, sus responsables deben analizar y decidir acerca de sus conocimientos básicos y posibles ampliaciones, de los requerimientos actualizados para los puestos de trabajo que son la salida profesional de los titulados y de las prácticas a realizar en los ámbitos profesionales.

Esto último significa que la formación para la competencia no compete únicamente al profesorado. Tiene que existir una aportación de expertos de la empresa. La universidad debe concertarse con la empresa y ésta ha de entender que su colaboración con aquélla es crucial para los futuros egresados. Las pasantías son una de las formas más apropiadas de esta colaboración. Judit Hernández (2004) ha hecho un estudio sobre las prácticas profesionales de estudiantes del programa de Administración Comercial del Decanato de Administración y Contaduría de la UCLA. Entrevistó a empresarios, tutores académicos y estudiantes en prácticas. Su trabajo está repleto de ricas sugerencias para este tipo de actividad. En él se reconoce, por ejemplo, que muchos estudiantes no cumplen sus expectativas de iniciación en la actividad propiamente organizativa de la empresa porque ésta les proporciona una ocupación sólo a nivel operativo. Lo cual parece exigir que se negocie mejor el consenso que ha de regir la relación universidad-empresa. Al mismo tiempo, en un feedback indispensable, la autora hace útiles recomendaciones a la Universidad con respecto a mejoras en el plan de estudios y en el perfil profesional del estudiante. Y es que el universitario tiene una competencia para el empleo sólo potencial. La irá actualizando en sus primeros tiempos de profesional. Pero si la avanza en una pasantía seriamente organizada, su integración en el trabajo tendrá mayores garantías. El universitario debe salir a la profesión con un “plano del terreno” lo más completo posible. Es decir, no solo debe

mostrar su competencia en el ejercicio de su actividad operativa (químico, ingeniero, abogado, profesor,...) sino tener idea de los problemas burocráticos, humanos, sociales que son inherentes a la actividad en el seno de una empresa.

Como colofón a esta serie de comentarios (profesorales) acerca de la competencia, nos parece del todo conveniente escuchar las opiniones de los estudiantes universitarios en torno a la docencia que reciben y, más concretamente, con respecto al tema de la competencia. Una encuesta internacional a estudiantes allá por los años de 1980 (Husén, 1988) deparó testimonios como los que siguen. “La escuela no está en contacto con las cosas importantes que ocurren en el mundo”, “Bajo la presión del sistema de puntuaciones, nos convierten en autómatas y conformistas en venta a los mejores postores del mundo empresarial”, “Lo que quiero de la escuela es interacción entre ideas y sentimientos, no sólo conocimientos neutros y grises”. Etcétera. Todo esto son pinceladas que retratan fielmente (y con un deje de amargura) la enseñanza más tradicional. Recientemente se ha publicado un libro, resultado de una serie de cuidadas entrevistas, que contiene “relatos de profesores y estudiantes” (Fabra y Doménech, 2001). Volveríamos a los senderos trillados si reproducimos las quejas de los estudiantes frente al sistema. Preferimos traer a colación algunas críticas que los universitarios hacen de su propia actividad, de sus actitudes pues ello demuestra que las reformas que están en camino pueden caer en un terreno abonado. Los estudiantes autocríticos reconocen que “tomar apuntes” es una de sus faenas típicamente universitaria pero que, al mismo tiempo, es poco universitaria (;). No llevan la materia al día, no preguntan, no consultan, se limitan muchas veces a un aprendizaje repetitivo. Tienen pocas clases prácticas y en

más de un caso desfasadas o mal encajadas con la teoría. Hay profesores que no las valoran en la calificación final de su asignatura. No aparece en esta investigación ninguna alusión al trabajo en equipo lo cual lleva suponer que es algo que ni se plantean.

Todos estos son retazos que describen los aspectos más negativos de la *cultura universitaria* (Perinat, 2004) . Los hay altamente positivos como es la dedicación a investigar, que está en auge, pero la docencia se ha tornado rutinaria, es presa del espíritu burocrático, sus resultados –cognitivamente hablando- son pobres.

En contrapartida, una encuesta del año 2003 que reporta un documento de trabajo de la Unidad para la Innovación Docente en Educación Superior (IDES) de la Universidad Autónoma de Barcelona los estudiantes hacen propuestas sumamente constructivas en vistas a las reformas universitarias. En primer lugar, apuntan hacia un *perfil de formación* que conjugue la homogeneidad y la especificidad, que guarde un equilibrio entre la imposición y la autonomía. Piden cambios en su *formación*: aprender tanto de la teoría como de la práctica, que las asesorías sean medios efectivos de aprendizaje. Piden, asimismo, un *cambio de mentalidad en los profesores*: que su actuación no se limite a impartir clases. Piden más dotaciones para bibliotecas, equipos informáticos, laboratorios, etc. Que se tome en serio el aprendizaje de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés –la *lingua franca* de nuestros días. Reconocen la importancia de los *mecanismos de evaluación* pero rechazan los exámenes tradicionales en cuanto son determinantes de la forma de estudiar y asimilar las materias. Por último hacen una llamada para que la Universidad ponga por obra programas de *formación permanente*, o sea, son conscientes de la necesidad de renovar sus

conocimientos a lo largo de la vida y manifiestan su propósito de actualizarlos. Son, como puede apreciarse, propuestas muy en consonancia con las que hemos ido enunciando a lo largo de este artículo, lo cual nos da la persuasión de que el consenso acerca de cuáles han de ser los grandes ejes de la docencia universitaria a comienzos del siglo XXI es sumamente amplio. Ahora toca pasar de los acuerdos a las realizaciones.

SÍNTESIS Y CONCLUSIÓN

El conocimiento –la noción de- sigue en vigor dentro de la tradición universitaria y de la cultura occidental, heredera de la sabiduría que nos legaron los griegos. La pretensión de sustituirla por la idea de competencia es fruto de un movimiento (¿intelectual?) que cifra el progreso en las realizaciones tecnológicas en tanto cuanto éstas alimentan e impulsan la economía. La competencia, en este sentido reduccionista, equivale a habilidad o destreza en un campo de actividad profesional o a encontrar soluciones a problemas (incluso graves y urgentes) desdendiendo analizar a fondo sus orígenes o sus causas. Competencia y conocimiento están íntimamente fusionados: una persona competente en un dominio de actividad posee conocimientos amplios y/o profundos en él. ¿O que acaso puede ser competente en el manejo de un ingenio quien no ha adquirido por el estudio un conocimiento sistémico del mismo y una visión holística de su funcionamiento? ¿Puede ser competente un investigador en biogenética que desconozca los principios y la dinámica de los procesos que ha de controlar en vista a nuevos descubrimientos? ¿Puede ser competente un cirujano de exquisita destreza que no tiene en cuenta el estado del organismo en la fase preoperatoria y postoperatoria? ¿Podemos llamar competente a un dirigente político que quiere traer la paz o la democracia a un pueblo

ignorando su cultura, sus creencias y su estructura social? Ahora bien, si lo que busca el movimiento en pro de la competencia es que salgan al mercado del empleo profesionales competentes (en el sentido que estamos defendiendo) y que la Universidad se responsabilice de procurarles esa competencia, sea bienvenido.

Hemos de reconocer, no sin sonrojo, que la Universidad ha descuidado a menudo la preparación de profesionales competentes en diversos campos de la actividad humana. ¡Como si su función primera fuese seguir transmitiendo los modelos del mundo y seguir especulando sobre otros nuevos! Eso sería retrotraerse a la Universidad Medieval... Hoy día las dos grandes funciones de la Universidad son la investigación (crear modelos de la materia, del universo, del hombre) y la docencia entendida como preparación para una profesión ejercida con competencia. Esto, insistimos, no es repudiar su depósito de cultura y renunciar a cultivar el conocimiento que ésta ha acumulado. Pero es, también, conjugar éste, y todos sus avances, con las aplicaciones prácticas en diversos campos socio-profesionales a fin de que sus egresados sean personas competentes.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1997). *What postmodernists forget: Cultural capital and official knowledge*. En A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells. (Eds.). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- BARNETT, R. (1997). *Beyond competence*. En F. Coffield y B. Williamson, (Eds.). *Repositioning Higher Education*. Open University Press.
- BROWN, P., HALSEY, A.H., LAUDER, H. Y WELLS, A.S. (1997). *The transformation of education and society: An introduction*. En A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells. (Eds.). *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- FABRA, M.L Y DOMÉNECH, M. (2001). *Hablar y Escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- HERNANDEZ, J. (2004). *El desarrollo de las competencias en la práctica profesional de los estudiantes del décimo semestre del Programa de Administración Comercial*. (Trabajo de Ascenso) Decanato de Administración y Contaduría, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Barquisimeto.
- HUSEN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- PERINAT, A. (2004). *Conocimiento y Educación Superior. Nuevos Horizontes para la Universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- TARABAY, F. (2003). *Estrategias argumentativas del discurso docente en la clase magistral universitaria*. Tesis doctoral. Universidad de los Andes- Mérida.
- UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA. UNITAT D'INNOVACIÓ DOCENT EN EDUCACIÓ SUPERIOR (IDES). *Las competencias en la revisión de los Planes de Estudio en función de los*

parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Documento de trabajo a cargo de Maite Martínez y Joan Rué.

UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL
LISANDRO ALVARADO (UCLA).
Políticas académicas. Barquisimeto, 2004.