



Nicolás Bentancur

Docente del Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, en régimen de dedicación total.  
nicobent63@gmail.com

María Ester Mancebo

Docente del Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, en régimen de dedicación total.  
memancebo@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018  
Aceptado: 00/00/2018

Citación recomendada

Bentancur, N., Mancebo, M. (2018). Las competencias en la educación superior: nudos críticos y oportunidades de innovación. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 104-115.

## Las competencias en la educación superior: nudos críticos y oportunidades de innovación

Competencies in higher education: critical knots and innovation opportunities

Competências no ensino superior: nós críticos e oportunidades de inovação

### Resumen

*Este texto revisa parte de los principales desarrollos teóricos sobre el concepto de competencias en la esfera educativa, con énfasis en los producidos en nuestra región y su traslación a la educación superior. Se presenta la discusión sobre su origen, componentes y categorización, su compleja relación con la enseñanza de conocimientos, sus finalidades y mérito. Se finaliza con algunas reflexiones e interrogantes sobre la pertinencia y aplicabilidad del enfoque de competencias en la educación de grado y posgrado.*

### Palabras claves:

competencias, enseñanza, educación superior.

### Abstract

*This article summarizes the main theoretical developments on the concept of competencies in education, with emphasis on the studies produced in our region and its translation to higher education. The text presents the discussion, components and categorization of competencies, its complex relationship with the teaching of substantive knowledge, its purposes and merit. In the last section the document displays some reflections and questions about the relevance and applicability of the competency approach in undergraduate and postgraduate education.*

### Keywords:

competencies, teaching, higher education.

### Resumo

*Este texto revisa parte dos principais desenvolvimentos teóricos sobre o conceito de competências na esfera educacional, com ênfase naqueles produzidos em nossa região e sua tradução para o ensino superior. A discussão sobre sua origem, componentes e categorização é apresentada, sua complexa relação com o ensino do conhecimento, seus propósitos e méritos. Termina com algumas reflexões e questionamentos sobre a relevância e aplicabilidade da abordagem das competências no ensino de graduação e pós-graduação.*

### Palavras-chave:

competências, ensino, ensino superior.

## Introducción

Este artículo aborda la inclusión de las competencias en la educación superior, una cuestión que ha sido objeto de fuertes controversias en las últimas décadas. Además de esta introducción, el texto consta de cinco apartados en los que se presenta la conceptualización del término, se explicitan las principales clasificaciones esbozadas en la literatura internacional y se plantea el llamado *modelo mixto* de conocimientos y competencias. Por último, se explicitan los fundamentos de esta alternativa en la educación superior y se reflexiona en torno a los nudos críticos y las oportunidades de innovación que ella abre.

El artículo se apoya en una exhaustiva revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto «La inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política: insumos para la revisión de la calidad de la enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales», desarrollado en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República entre los años 2014 y 2016.<sup>1</sup> Además de la sistematización bibliográfica, el proyecto permitió relevar datos comparativos sobre las carreras de grado en Ciencia Política en doce países iberoamericanos, lo cual nutrió significativamente el análisis que a continuación se presenta.

### ¿Qué son las competencias? Origen y concepto

El concepto de competencias encuentra su origen en las reflexiones sobre la formación profesional en las últimas dos décadas del siglo XX en los países industrializados, a partir de la necesidad de relacionar el sistema educativo con el productivo (Cejas, 2003). Es una idea que vino del mundo del trabajo, cuando distintos estudiosos comenzaron a analizar cuáles

eran los criterios científicos que explicaban la eficiencia de las personas en su desempeño laboral (González Maura y González Tirados, 2008). En sus orígenes suele relacionárselo con los estudios sobre el denominado *capital humano* llevados adelante por los economistas Teodoro Schultz y Gary Becker a principios de la década de 1960.

Posteriormente el concepto de competencias se trasladó al debate educativo, generando en este fuertes controversias (Aguerrondo, 2008) que llevaron a una complejización de la comprensión del término y a la aparición de visiones alternativas que procuraban desplazar las motivaciones originarias de funcionalización de la enseñanza a los requerimientos del mercado laboral.

En efecto, hoy es posible identificar diversos enfoques en el abordaje de las competencias según las distintas fuentes, perspectivas y epistemologías que han desarrollado el concepto y lo han aplicado al campo de la educación y al de las organizaciones. Tobón (2007) identifica cuatro de estas perspectivas:

- conductual: competencias como comportamientos claves de las personas para la competitividad de las organizaciones;
- funcionalista: las define como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales enmarcados en funciones definidas;
- constructivista: asume que son habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales en el marco organizacional;
- compleja: competencias entendidas como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal,

la calidad de vida, el desarrollo social y económico sostenible y un equilibrio con el medioambiente.

Más allá de las diferencias según las corrientes, el concepto de competencia remite, como señala Inés Aguerro (2008), a la idea de *aprendizaje significativo*, es decir, a la capacidad (expresada mediante los conocimientos, habilidades y actitudes) que se requiere para ejecutar una tarea de manera «inteligente» en un entorno real. En un sentido similar, el ya citado Tobón (2007) plantea que el concepto de competencia puede ser entendido como «procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad», y por lo tanto es una noción que incluye en general los siguientes elementos:

- referencia a procesos, considerados como aquellas acciones con un inicio y un fin identificables, que cumplen con determinados propósitos o demandas del contexto, por lo que las competencias no son estáticas, sino dinámicas, dadas las características y demandas del ámbito de desempeño;
- complejidad, debida al carácter multidimensional y evolutivo de situaciones problema «inciertas», dada la dinámica del avance en lo disciplinar, lo tecnológico y de problemas sociales del grupo de referencia;
- desempeño, esto es, el ejercicio de las habilidades en la situación problema susceptibles a la observación y cualificación;
- idoneidad, esto es, la adecuación del desempeño a la resolución de la situación problema en función de los criterios de eficacia, eficiencia y pertinencia, según sea el caso;
- contexto, referido al campo disciplinar, profesional, social y cul-

<sup>1</sup> Este texto constituye uno de los productos derivados del referido proyecto que obtuvo financiamiento en el Primer Llamado Conjunto CSE-CSIC «Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (PIMCEU)» de la Universidad de la República.

tural, el cual denota el sentido funcional de significación;

- responsabilidad, como la capacidad de prever los efectos, las consecuencias y los posibles errores del desempeño, lo que implica un ejercicio ético.

Por su parte, Posada señala que una definición general de competencias puede ser la de un «saber hacer en un contexto». Pero este «saber hacer» no puede ser comprendido únicamente en su dimensión instrumental, sino como aquel desempeño integrado por conocimientos (teóricos, prácticos o ambos), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento:

el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño. En este sentido, hablar del desarrollo de la competencia necesariamente implica que el individuo establezca relaciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones problemas de manera inteligente y crítica. (Posada, 2004: 1)

La multidimensionalidad del concepto se expresa bien en el planteo de Beneitone (2008: 3) según el cual las competencias representan una combinación de atributos con respecto al «conocer y comprender» (conocimiento teórico de un campo académico); el «saber cómo actuar» (la aplicación práctica y operativa a partir del conocimiento) y el «saber cómo ser» (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto).

En un sentido similar, las competencias profesionales se han definido como

la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de cali-

dad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales. (Rodríguez González *et al.*, 2007, citados en González Maura y González Tirados, 2008: 189)

Para Le Boterf (2001), las competencias profesionales incluyen aquellas de índole técnica, referidas al «saber y el saber hacer» en una profesión específica, y las de índole social, relacionadas con el «saber ser» profesional. El mismo autor señala que una persona es competente cuando sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.).

Una definición similar ofrecen Zabala y Arnau (2007: 40), para quienes las competencias implican la ejecución de acciones eficaces ante situaciones y problemas de distinta índole, los cuales demandan la utilización de los recursos de que se dispone: «la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales».

Por su parte, Coll y Martín (2006) hacen hincapié en cuatro componentes esenciales del concepto de competencia:

- la movilización de los conocimientos, esto es, la capacidad de activar y utilizar ante un problema el conocimiento que el estudiante tiene;
- la integración de los distintos tipos de conocimientos;
- la contextualización de los aprendizajes, la capacidad de transferir

lo aprendido en una situación concreta a otras;

- las capacidades metacognitivas que posibiliten un aprendizaje autónomo, lo cual es fundamental para aprender a lo largo de la vida.

Por todo lo anterior, tal como sostiene Wattiez (en Rué, 2002), una «pedagogía de las competencias» obliga a estructurar:

- conocimientos a adquirir,
- capacidades cognitivas a aprender,
- habilidades (aptitudes personales en el actuar),
- actitudes.

### Competencias y conocimientos: ¿términos excluyentes?

En el contexto de la sociedad de la información y de un mundo crecientemente globalizado, la enseñanza en general y la enseñanza superior en particular enfrentan desafíos profundos que operan en diversos sentidos. Uno de los principales retos es la superación de modelos de enseñanza y aprendizaje que prioricen notoriamente la incorporación de contenidos. En la actualidad los conocimientos cambian constante y rápidamente, y también se han modificado drásticamente el acceso a ellos y la manera como fluyen. Como consecuencia de esta «provisionalidad de los saberes», los procesos de adquisición, clasificación, disponibilidad, uso y generación del conocimiento demandan nuevos lenguajes y requieren de un cambio de concepción (Irigoyen *et al.*, 2011: 244).

Quienes defienden el enfoque de las competencias en la educación señalan que hasta el momento la enseñanza ha tendido a centrarse en el contenido de las asignaturas, soslayando el desarrollo de habilidades como desempeños efectivos y pertinentes, razón por la cual hoy se vuelve imprescindible pensar en la funcionalidad y puesta en práctica de dichos conocimientos. Zabala y Arnau (2007: 45) comentan al respecto:

La escuela heredada es una escuela basada en el saber, en un conocimiento académico desligado, la mayoría de las veces, de su función. Se aprenden fórmulas, tablas, principios, conceptos, algoritmos, en los que se valora fundamentalmente la capacidad de reproducir y no tanto para aplicarlos. Sabemos la ley de Ohm, pero somos incapaces de interpretar un simple circuito eléctrico de una linterna. Sabemos el principio de Arquímedes, pero nos cuesta relacionarlo con lo que sucede cuando nos sumergimos en una piscina. Sabemos qué es un sintagma nominal, pero no sabemos utilizarlo para mejorar una frase escrita. Sabemos resolver una ecuación de segundo grado sin saber qué es lo que representa. En fin, sabemos mucho y somos incapaces de utilizarlo para resolver situaciones en las que este conocimiento que tenemos nos podría ser muy valioso.

El enfoque de las competencias, en este sentido, viene a modificar los puntos de vista convencionales sobre las formas de aprender y de enseñar. Desde este punto de vista, el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas (Rué, 2002).

De este modo, el concepto de competencias no «olvida» el conocimiento, sino que lo incorpora, en la medida en que refiere a la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.

El concepto de educación general, muy relacionado con el de formación integral, está lejos de ser una propuesta etérea que apunta a entidades abstractas. Se trata de un proyecto formativo que se propone una sólida y firme formación en determinadas capacidades que hacen al «carácter» y la persona más allá de la dimensión intelectual. El problema ha sido que

se ha evolucionado hacia una identificación de la noción de «educación general» con el de «cultura general», y a estas con la noción de formación enciclopédica [...] Como bien expresa Perrenoud, el enfoque por competencias solo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren (Aristimuño, 2011: 3).

No obstante, es preciso reconocer que existe una tensión entre la adquisición de los saberes —como valiosos en sí mismos, y no de manera instrumental—, la transmisión de conocimiento y la instrucción, y el tiempo/ el esfuerzo/ los recursos dedicados a la adquisición de competencias. El alcance y el límite de la preocupación por este dilema conocimientos *versus* competencias han sido planteados con meridiana claridad por Perrenoud:

Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada. Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes, al contrario. Está fundamentada, porque no se puede desarrollar las competencias en la escuela sin limitar el tiempo consagrado a la asimilación de saberes, ni sin poner en cuestión su organización en disciplinas compartimentalizadas. Si la competencia se manifiesta en la acción, no es improvisada sobre el terreno: si los recursos a movilizar fueran insuficientes, no hay competencia; si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellas no existiesen. (2006: 4)

## Categorizaciones de las competencias

Un concepto tan amplio como el que se viene presentando justifica los ensayos de categorización de sus diversas manifestaciones. Surgen así diversas clasificaciones y tipologías, algunas de las cuales reseñamos en los párrafos siguientes, sin pretensión de exhaustividad. Como se verá, varias de ellas evidencian el ya referido origen vinculado a la producción y el mercado de trabajo.

Comenzaremos con la clasificación de más extendido predicamento y uso, que distingue las competencias genéricas de las específicas:

La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes, etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el saber profesional, el saber hacer y el saber guiar el hacer de otras personas, mientras que las competencias genéricas se sitúan en el saber estar y el saber ser. Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales. (Corominas Rovira, 2001: 307)

Por su parte, Vargas (1997) plantea una categorización en tres tipos, también referida al mundo de la producción y del trabajo, a saber:

- Competencias básicas, que se adquieren como resultado de la educación básica, e incluyen las habilidades para lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas básicas (denominadas *basic*



*skills* en Estados Unidos, *core skills* en el Reino Unido y *key competencies* en Australia). Son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Se caracterizan por constituir la base para la formación de las demás competencias. Posibilitan interpretar, argumentar y proponer soluciones a problemas de la vida cotidiana, y actúan como eje en el procesamiento de información.

- Competencias genéricas, que refieren a comportamientos laborales propios de desempeños en diferentes sectores o actividades, usualmente relacionados con la interacción con tecnologías de uso general. Tal es el caso del manejo de algunos equipos y herramientas o competencias como la negociación, la planificación del trabajo, el control, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la interacción con clientes, etcétera (*core behaviors* en Estados Unidos, *generic units* en Reino Unido y *cross industry standards* en Australia). Por ejemplo, los profesionales de áreas de administración de empresas, contaduría y economía comparten un conjunto de competencias genéricas en las áreas de humanidades, economía, análisis financiero, gestión empresarial, entre otras, las cuales les permiten afrontar los continuos cambios del entorno laboral profesional.
- Competencias específicas, que están directamente relacionadas con el ejercicio de ocupaciones concretas y no son fácilmente transferibles de uno a otro ámbito, dadas sus características tecnológicas. Es el caso de competencias como la operación de maquinaria de control numérico, el chequeo de pacientes, la elaboración de estados financieros (*industry specific standards* en Reino Unido y Australia).

Otro desarrollo en la misma línea es el de Bunk, frecuentemente referenciado en los estudios sobre com-

petencias. Este autor argumenta que es competente «quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible» (1994: 2) y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. Pero su categorización va más allá de las competencias de naturaleza técnica que se asocian inmediatamente al trabajo, identifica además otras competencias profesionales reunidas en la siguiente tipología:

- competencia técnica, que es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo, así como de los conocimientos y las destrezas necesarios para ello;
- competencias metodológicas, que suponen la capacidad de transferir el «saber hacer» a diferentes contextos profesionales;
- competencias sociales, que comprenden habilidades comunicativas y de interacción social;
- competencias participativas, entre las que incluye la pertenencia a un grupo, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

Tobón (2006) también se concentra en las competencias laborales, e identifica cuatro tipos: básicas, obligatorias, optativas y adicionales:

- competencias laborales básicas, comunes a todo el campo ocupacional; se requieren como apoyo a las demás competencias, por ejemplo, trabajo en equipo, resolución de conflictos, entre otras;
- competencias laborales obligatorias, comunes a los puestos de trabajo de una determinada ocupación o campo ocupacional; son indispensables para obtener titulación;
- competencias laborales optativas, específicas de un grupo de puestos de trabajo de la ocupación o del campo ocupacional; para lograr la titulación se requiere competencia en una o varias optativas;

- competencias laborales adicionales, que responden a funciones muy especializadas de personas que laboran en el campo ocupacional, debido a la especialización tecnológica o productiva inherente a ella.

Si las tipologías precedentes se focalizan en la formación de trabajadores aptos para la producción, otras procuran la redefinición de la concepción de las competencias para atender los fines más amplios de los sistemas educativos.

En ese apartado debe necesariamente citarse al denominado Proyecto Tuning, destinado a favorecer la convergencia de la educación superior, al que se hará referencia con mayor extensión más adelante. Este proyecto recoge la ya citada distinción entre competencias genéricas y específicas. En esta versión, dentro de las competencias genéricas (o transversales, comunes a todas las profesiones) se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, que se expresan a través de tres tipos de competencias: instrumentales (instrumentos aplicables en la formación y el aprendizaje), personales (mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y de trabajo con terceros) y sistémicas (integradoras, en cuanto requieren de las instrumentales y las interpersonales para dar una visión de conjunto al gestionar la actuación como un todo).

En su versión para América Latina, el Proyecto Tuning (2007) arribó a la identificación de 27 competencias genéricas, a saber:

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- capacidad para organizar y planificar el tiempo;
- conocimientos sobre el área de estudio y la profesión;
- responsabilidad social y compromiso ciudadano;
- capacidad de comunicación oral y escrita;
- capacidad de comunicación en un segundo idioma;

- habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación;
- capacidad de investigación;
- capacidad de aprender y actualizarse permanentemente;
- habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas;
- capacidad crítica y autocrítica;
- capacidad para actuar en nuevas situaciones;
- capacidad creativa;
- capacidad para identificar, plantear y resolver problemas;
- capacidad para tomar decisiones;
- capacidad de trabajo en equipo;
- habilidades interpersonales;
- capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes;
- compromiso con la preservación del medioambiente;
- compromiso con su medio sociocultural;
- valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad;
- habilidad para trabajar en contextos internacionales;
- habilidad para trabajar en forma autónoma;
- capacidad para formular y gestionar proyectos;
- compromiso ético;
- compromiso con la calidad.

Las competencias específicas, por su parte, son consideradas en este marco como relativas a una profesión determinada.

También la UNESCO ha ingresado en el terreno de las competencias. En el multicitado Informe Delors de la denominada Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), se parte del cuestionamiento de la noción estrecha de calificación profesional, que habría caducado ante el dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa en los sistemas de producción contemporáneos. Como consecuencia se tiende a privilegiar la competencia personal, para desarrollar la cual los sistemas educativos deberían basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sobre esta base, Rodríguez

Zambrano (2007) propone esta categorización de competencias:

- competencias cognitivas: aprender a conocer, aprender a comprender;
- competencias técnicas: aprender a hacer; relacionadas con lo práctico, lo técnico y lo científico;
- competencias formativas: aprender a ser y convivir; relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras.

Las categorías de competencias que reconoce Moreno Olivos (2009) guardan similitud con las recién referidas. Este autor mexicano identifica:

- competencias básicas (también llamadas *claves* o *nucleares*): son multifuncionales y transdisciplinarias, útiles para lograr muchos objetivos importantes, dominar diferentes tareas y actuar en situaciones con las que no se está familiarizado;
- metacompetencias: tienen que ver con un conocimiento del individuo acerca de sus propias fortalezas y debilidades intelectuales, es decir, cómo aplicar habilidades y conocimientos en varias situaciones de tarea y cómo adquirir competencias faltantes;
- competencias ciudadanas, en sus distintas dimensiones: competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas; comprenden todas las formas de conocimiento que preparan a las personas de una manera eficaz y constructiva para la vida social y profesional.

Como puede apreciarse, en las versiones actuales la mirada excede las preocupaciones de sus antecedentes ligados a la producción y el trabajo, y se expande a otras dimensiones personales y sociales que interpelan de manera muy directa la organización y las finalidades de los sistemas educativos. En el apartado siguiente consideramos algunos aspectos de esta interpelación a nivel de la educación superior.

## Competencias en educación superior: ¿por qué y para qué?

La aparición del enfoque de competencias en la educación superior responde, por un lado, a los desafíos internos que enfrentan los sistemas de educación superior: las fortísimas novedades en los modos de producción de conocimiento; la rapidez con la cual los conocimientos se vuelven obsoletos; una atención mayor a la formación del estudiantado en tanto ciudadanos y personas en general, junto con la preocupación por la adquisición de saberes académicos y/o profesionales; la necesidad de aceptar la articulación de la universidad con el medio social en el cual está inserta, por citar solo algunas dimensiones.

El cambio en el contexto es un dato ineludible. Las sociedades contemporáneas y el mundo del trabajo en particular ofrecen nuevos escenarios signados por fenómenos como la globalización y la sociedad del conocimiento, los cuales imponen nuevas exigencias para el desempeño profesional. Al decir de Alsina (2011: 5):

A lo largo del siglo xx, el conocimiento ha variado sustancialmente su naturaleza y su papel en la sociedad, lo que ha comportado la necesidad de modificar nuestra relación con él: hemos pasado de una relación de dominio (propia de ese siglo) a otra de gestión y uso competente de este conocimiento (en el siglo XXI). Este hecho ha provocado un cambio muy profundo en nuestras concepciones sobre formación, instrucción y docencia, y también —y de forma muy especial— en los planteamientos evaluadores de los aprendizajes.

Por otro lado, el enfoque de competencias ha sido impulsado en el ámbito de la educación superior por la búsqueda de la competitividad, la empleabilidad y la movilidad de los profesionales a partir de titulaciones comparables. Este factor en particular motivó el surgimiento de la reciente reforma curricular universitaria eu-

ropea (Project Tuning, 2003), proceso que se problematiza en el párrafo siguiente:

... otro aspecto no menos relevante: la creciente demanda de compatibilización de los programas de formación entre universidades, dentro del mismo país como de otros, para favorecer la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesores, tanto en grado como en posgrado. La complejidad y dinamismo de los procesos previamente enunciados, hace que las universidades asuman la actualización continua de los contenidos de sus programas académicos, así como promuevan con creatividad la armonización de los estudios [...] No es, por lo tanto, difícil pensar que la globalización conduzca a la transformación de las universidades, en cuanto a su oferta académica, sus programas de investigación y, especialmente, en cuanto a los parámetros de evaluación y acreditación. (Beneitone, 2008: 4)

Ganga *et al.* (2015) identifican tres ventajas de un modelo de educación superior que incorpore el enfoque por competencias: 1) propicia el vínculo entre teoría y práctica, entre mundo disciplinario y mundo laboral, entre formación teórica y práctica, llevando a repensar la relación entre universidad y sociedad; 2) permite flexibilizar los diseños curriculares centrados en asignaturas, avanzando hacia propuestas modulares, facilitando la compatibilización o convergencia curricular sin cambiar estructuras curriculares, y 3) favorece la descentración de enfoques puramente epistemológicos y disciplinares, profundizando el recorte curricular desde la profesión. Sin perjuicio de lo anterior, el enfoque de las competencias en la educación superior tiene sus críticos. Barnett (citado en Aristimuño, 2011: 2) considera que su incorporación representa un retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario y supone un cambio de la concepción de la educación de un bien cultural a un bien económico. Por su parte, au-

tores como Díaz Barriga (2006), Jonnaert *et al.* (2006) y Escudero (2009) cuestionan la poca atención teórico-conceptual que se ha dado al término y los peligros que la vaguedad e indefinición que campean sobre él suponen para su aplicación práctica. En referencia específica al Proyecto Tuning América Latina, se ha señalado que posibilita una mayor influencia de las empresas sobre las universidades, fragmenta la formación profesional de los estudiantes e impacta negativamente en la identidad de profesores y estudiantes como actores centrales de la transformación universitaria (Aboites, 2009). En general, las críticas se dirigen ya sea al origen de la concepción en el ámbito de la producción y el trabajo, a la inconveniencia de su traslación a la esfera educativa, o al riesgo de sustitución de una formación más amplia y tradicional centrada en la transmisión de conocimientos por otra recortada a propósitos no culturales sino instrumentales. En este marco, es posible adscribirse a una perspectiva «mixta», al decir de Díaz Barriga (2006), que al momento de analizar y/o construir un plan de estudios atiende tanto a las capacidades y destrezas para el ejercicio profesional como al conocimiento disciplinario y básico impartido. Para este autor, lo que caracteriza a este enfoque integrador es que

la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos [...] reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etcétera) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido [...]. El valor del primero es la construcción de un mapa general de competencias, con la dificultad de encontrar un mecanismo coherente para diseminar esta postulación en una cons-

trucción curricular, mientras que el mérito del segundo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos se puedan aprender. (2006: 28 y 34)

Asimismo, el pedagogo mexicano se inclina por este enfoque ecléctico por su potencialidad para articular distintos cometidos formativos con modalidades de enseñanza diversas:

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición. Más aún, en el fondo permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica (ciencias básicas), centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas, y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales [...]. El enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar. (Díaz Barriga, 2006: 7-36)



## Reflexiones finales sobre la pertinencia del enfoque de competencias en la educación superior

A nivel de la educación superior los planes de estudio han privilegiado históricamente una concepción orientada fundamentalmente a los contenidos y han sido estructurados en función de los conocimientos estimados necesarios y deseables para quienes se forman en una disciplina. Aun cuando se dispone de escaso conocimiento sistematizado sobre este objeto, algunas indagaciones preliminares indican que las competencias específicas a una disciplina y/o profesión aparecen ocasionalmente mencionadas en los componentes programáticos de los planes de estudio (enunciación de objetivos, perfiles de egreso, etc.), pero se trasladan con dificultad a los programas de los cursos y a las prácticas de enseñanza; en particular, las competencias de tipo genérico reciben muy escasa atención, tal vez por considerárselas habilidades personales o sociales que los estudiantes debieran haber incorporado en etapas previas de sus trayectorias educativas y no requieren ser desarrolladas en los estudios universitarios (Bentancur y Mancebo, 2018).

Algunas de estas asunciones deberían ser revisadas a la luz de las transformaciones sociales y educativas de las últimas décadas. En tal sentido parece pertinente atender a dos tendencias particularmente significativas. En primer término, los cambios vertiginosos en las ciencias, las tecnologías y el mercado laboral tienden a hacer rápidamente perocederos los saberes específicos de una rama del conocimiento y a revalorizar formaciones más generales que permitan una mejor adaptación a esas mutaciones. En segundo lugar, la democratización del acceso a la educación superior supone el creciente ingreso a las universidades de estudiantes que no necesariamente cuentan con el conjunto de competencias genéricas requeridas para su posterior desempeño académico-profesional. Ambas tendencias

obligan a pensar en la necesidad de una formación universitaria que, junto a los conocimientos, atienda también a las competencias de distinto rango.

Como varios analistas de la temática han alertado, la introducción de un discurso que promueva la formación en competencias supone ciertos riesgos. En una versión extrema, puede conducir a un modelo educativo vaciado de contenidos propiamente educativos y meramente adaptativo a las demandas del entorno, con su correlato en el empobrecimiento intelectual de los propios egresados universitarios y de la sociedad en su conjunto. Este riesgo es de más probable verificación en países donde ya existe un modelo universitario fuertemente orientado por las fuerzas del mercado y resulta más improbable en universidades públicas como la Udelar, que responden a otras dinámicas.

Sin embargo, aun asumiendo la que puede estimarse como la mejor versión de estos enfoques —el de carácter mixto, de conocimientos más competencias—, también puede presentarse la tentación de tomar atajos para evitar caminos difíciles. Asegurar al mismo tiempo una enseñanza de calidad en los diferentes temas de una disciplina o profesión y la formación para movilizar esos saberes en diferentes contextos es una faena por demás exigente. Es obvio que excelencia, inclusión y pertinencia social deben ser valores de primer orden para cualquier institución universitaria de nuestros tiempos y que su realización conjunta es un objetivo desafiante. En la peor hipótesis, una formación excesivamente centrada en las competencias de los estudiantes puede resolver ese dilema a expensas de una educación de calidad integral.

Pero la introducción del enfoque de competencias abre también oportunidades importantes para la innovación: en la relevancia de las titulaciones, en la puesta al día de temáticas y perspectivas, en las estrategias de enseñanza, en las modalidades de evaluación, en la incorporación de tecnologías

para el aprendizaje. Favorece la elaboración de respuestas válidas tanto para las cambiantes demandas sociales como para las expectativas y características de nuevas y diferentes generaciones de estudiantes, y también contribuye a situar el conocimiento en unas condiciones temporales y geográficas específicas, conectando mejor la praxis universitaria con las necesidades de la sociedad en la que se desarrolla.

El foco en las competencias de los egresados universitarios supone, además, el involucramiento de un número mayor de actores a la hora de validar un plan de estudios y las prácticas educativas a él asociadas. Si un programa de formación basado exclusivamente en conocimientos podría legitimarse con la única opinión de los expertos en una disciplina —por sus investigadores y cultores—, un enfoque mixto valora especialmente los juicios de los egresados de esos planes y de sus empleadores. Esta perspectiva favorece una mirada más amplia sobre la calidad y pertinencia de la formación de grado y posgrado, y previene contra sesgos endogámicos del sistema educativo.

En términos más instrumentales, una revisión de la enseñanza a partir de un enfoque integrado de conocimientos y competencias requiere operar en varios niveles de la vida universitaria:

- hay que trabajar a nivel de los planes de estudio, especialmente en la definición de sus objetivos formativos y perfiles de egreso, de forma tal de concretar, en los documentos fundamentales de cada carrera, la enunciación tanto de los conocimientos como de las competencias a jerarquizar;
- es necesario revisar los programas de los cursos promoviendo la integración de conocimientos y competencias en la presentación de los objetivos y las estrategias de enseñanza; también habrá que reconceptualizar las modalidades de evaluación, porque, como señalan Brown y Pickford, «tradicionalmente, los profesionales de la educación superior

- se han encontrado más cómodos evaluando los contenidos de los programas que evaluando las competencias que pretenden promover» (2013: 10);
- se requiere impulsar instancias de desarrollo profesional de los formadores de la educación superior porque muchos de ellos se han socializado en metodologías de enseñanza universitaria tradicionales y tienden a reproducirlas en sus prácticas docentes cotidianas;
  - las prácticas docentes deben ser analizadas en profundidad, considerando en qué medida responden al modelo mixto, generan estrategias de enseñanza y evaluación alternativas a las tradicionales en la educación superior, y contribuyen a la adquisición de aprendizajes significativos por los estudiantes.
- Las necesarias transformaciones en la educación superior no se asegurarán con un mero remozamiento de los formatos y enunciaciones de planes y programas de estudio, sino que exigen articular innovaciones en las múltiples dimensiones conectadas con el fenómeno de la enseñanza. En palabras de Villa y Villa (2007: 19): «... sin un cambio metodológico claro y sin un cambio en la forma de pensar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias será una moda pasajera, una oportunidad perdida, un sueño educativo más».

## Referencias bibliográficas

- ABOITES, Hugo (2009). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización al Proyecto Tuning de competencias. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5 (9): 122-144.
- AGUERRONDO, Inés (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Working Papers on Curriculum Issues*, 8. Ginebra: UNESCO-IBE.
- ALSINA, Josep (2011). Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18. Barcelona: ICE-OCTAEDRO.
- ARISTIMUÑO, Adriana (2011). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? *Revista Unimar*, 47. En línea: [http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las competencias en la educacion superior.demonio u oportunidad\\_Aristimuno.pdf](http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20competencias%20en%20la%20educacion%20superior.demonio%20u%20oportunidad_Aristimuno.pdf) (acceso 3/6/14).
- BENEITONE, Pablo (2008). La convergencia de la educación superior en América Latina: el impacto del Proyecto Tuning. *Revista A-mérika*, 1 (1): 1-12. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BENEITONE, Pablo et al. (eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto-Universidad de Groningen. Disponible en [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=DESC).
- BENTANCUR, Nicolás y MANCEBO, María Ester (2017a). La formación e inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política de la Universidad de la República: entre el legado histórico y los desafíos a futuro. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, n.º 26.2. Montevideo: FCS.
- BENTANCUR, Nicolás y MANCEBO, María Ester (2017b). ¿Cómo se forma a los científicos políticos en Iberoamérica? Análisis de la oferta de carreras de grado en doce países de la región. *Revista Española de Ciencia Política* n.º 43. ISSN: 1575-6548. Disponible en [https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/issue/view/43\\_2017/showToc](https://recyt.fecyt.es/index.php/recp/issue/view/43_2017/showToc).
- BENTANCUR, Nicolás y MANCEBO, María Ester (2018). *Formación e inserción profesional de los licenciados en Ciencia Política de la Udelar: legados históricos y desafíos*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza-Udelar.
- BROWN, Sally y PICKFORD, Ruth (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BUNK, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 8.
- CEJAS, Magda (2003). La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo. Disponible en [http://juancarlos.webcindario.com/La\\_educacion\\_basada\\_en\\_competencias\\_Magda\\_Cejas\\_.pdf](http://juancarlos.webcindario.com/La_educacion_basada_en_competencias_Magda_Cejas_.pdf).
- COLL, César y MARTÍN, Elena (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. UNESCO-OREALC. Disponible en <http://psyed.edu.es/mipe-dipe/file/view/378/coll-y-martn-2006-vigencia-del-debate-curricular>.
- COROMINAS ROVIRA, Enric (2001). Competencias genéricas en la educación universitaria. *Revista de Educación*, 325: 299-321.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, xxviii (111): 7-36.

- ESCUADERO, Juan M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16: 65-82.
- GANGA, FRANCISCO; GONZÁLEZ, Adolfo y SMITH VELÁSQUEZ, Claudia (2015). Enfoque por competencias en la educación superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En LEYVA CORDERO, Oswaldo *et al.*, *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Monterrey: Tirant lo Blanch.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana y GONZÁLEZ TIRADOS, Rosa María (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47: 185-209.
- IRIGOYEN, Juan José; JIMÉNEZ, Miriam Yerith y ACUÑA, Karla Fabiola (2011). Competencias y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48): 243-266.
- JONNAERT, Philippe; BARRETTE, Johanne; MASCOTRA, Domenico y YAYA, Mane (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Ginebra, Observatorio de Reformas Educativas, Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Disponible en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencias/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf).
- LE BOTERE, Guy (2001). *Ingeniería de las competencias*. Caracas: Gestión 2000 SA.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, xxxi (124): 69-92.
- PERRENOUD, Philippe (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste. J. C. Sáez Editor.
- POSADA, Rodolfo (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada..PDF>
- PROJECT TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. *Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, xv (1): 145-165.
- RUÉ, Joan (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós.
- TOBÓN, Sergio (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Disponible en <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>.
- (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16: 14-28.
- VARGAS, Fernando (1997). *La formación por competencias. Instrumento para incrementar la empleabilidad*. Montevideo: Cinterfor.
- VILLA, Aurelio y VILLA, Olga (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40: 15-48.
- ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

