



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

**"Formación profesional docente y enfoque por competencias".  
I Congreso ACOFADE de Educación y Derecho para el Siglo  
XXI.**

**Bogotá, Colombia. 16 y 17 de mayo de 2007.**

**Alex Pavié Nova  
Universidad de Los Lagos, Chile.**

Para hablar de la formación profesional docente bajo el enfoque por competencias debemos iniciar este acto reflexivo pensando en la necesaria transformación de un nuevo currículo formativo del profesorado. Lo realizamos también pensando en base a algunas preguntas que puedan servir como pauta a las decisiones que se tomarán en un futuro cercano. Así, preguntas como: ¿Existe un perfil para el profesional de la educación?, ¿Qué competencias se pretende desarrollar, según los textos legales y los currículos oficiales? o ¿es posible, en un área profesional donde el conocimiento cambia, determinar anticipadamente el conocimiento necesario para lograr una competencia?

Es indudable que no es una tarea fácil dar una respuesta tan inmediata a estas cuestiones pero intentaremos considerar algunos antecedentes que a nuestro juicio son importantes para comenzar este proceso de reflexión.

## **1. El rol del profesor en función de la formación por competencias**

No es nada nuevo decir que el rol del profesional de la educación está cambiando y regularmente estamos escuchando acerca de las nuevas demandas al perfil profesional del docente. Demandas que se ven influenciadas por un contexto marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado, una creciente importancia hacia el dominio de varios idiomas, la inclusión (y toma de conciencia) de la idea del desarrollo sustentable, el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje de las



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

materias científicas, la inclusión de las nuevas tecnologías de la información, el énfasis en las cuestiones de género, de diversidad, convivencia, etc. De lo anterior se desprende, por ejemplo, que los docentes deberían ejercer un compromiso social abierto con los más necesitados. En definitiva, las visiones de la escuela y de su papel social en cada momento histórico y en cada país van variando y eso obliga a reorientar, también, la idea de docente que sirva de base a la formación.

Otro factor que se puede considerar como un buen ejemplo de lo que afirmamos es lo que sucede en Europa ahora desde el punto de vista burocrático, ya que en la actualidad se está diseñando un nuevo modelo de formación inicial para el profesorado, de acuerdo con el complicado proceso de adaptación de los títulos al llamado Espacio Europeo de Educación Superior, y atendiendo al peso creciente que tienen las decisiones tomadas en el seno de la Unión Europea.

El segundo tema es la formación basada en competencias. Es bastante reciente la introducción y el uso del término 'competencia' en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, se comenzó a utilizar este término desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea.

Así, decimos que todo proceso formativo destinado a la formación de profesionales bajo el enfoque por competencias está explícitamente presente la idea del *lifelong learning*, esto es, la imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Esta misma situación se da, por cierto, en el caso de los docentes.



Nos encontramos, pues, con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los currículos oficiales y que afecta también a la formación del profesorado. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la educación, periódicamente se producen movimientos que acusan, dentro del terreno educativo, los avances o novedades que se han producido o están produciéndose en otros ámbitos, como puede ser el terreno político, psicológico, etc. Así sucedió con los contenidos 'procedimentales', o con los 'temas transversales', por aludir sólo a algunas modas terminológicas de aparición no muy lejana a nuestro contexto. Tales novedades no suelen ser gratuitas, sino que obedecen a razones que es importante conocer para comprender tanto su sentido como las implicaciones que se derivan de su uso. Es este el caso de las 'competencias'. Un término de moda en todos los niveles educativos, y cuya implantación tiene razones que lo justifican e implicaciones importantes.

## **2. El concepto de competencia**

El término de competencia ha tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo de diferentes países y se ha utilizado indistintamente para referirse a autoridad, competición, incumbencia, cualificación, etc. Mertens (1996) indica que bajo el paraguas de competencia, hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones.

La apreciación anterior sugiere que hay una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas, que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa. Un ejemplo de la diversidad de interpretaciones (Mertens, 1996), es que hay quienes postulan que el lenguaje del marco de interpretación es fundamental, otros autores dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un sistema práctico y



balanceado. Autores como Gonzci y Athanasou (1996) argumentan que el enfoque de la educación y la capacitación basada en competencias constituyen en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad. No obstante, hay diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de las competencias. Si no se adopta la apropiada o si las formas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no sólo no se desarrollará dicho potencial, sino que, a mediano plazo, se perjudicará la estructura de desarrollo de habilidades.

Mertens (1996) clasifica en **cuatro enfoques**, o “niveles de aplicación” esta diversidad de interpretaciones, en las que unos postulan que el lenguaje del marco de interpretación es lo fundamental, mientras otros dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un “sistema práctico”. De esta manera podemos indicar, y a modo de marco de referencia inicial, que estos enfoques consideran los siguientes aspectos en relación a las competencias: **i)** en el enfoque **conductista**, las competencias son atributos (ejecución satisfactoria) que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en sus futuros empleados, es decir, la competencia como conductas asociadas a tareas concretas, se basa en el proceso del *cómo* se hace y se ha desarrollado en Estados Unidos; **ii)** en el **funcionalista** -la versión inglesa- competencia es el conjunto de habilidades y conocimientos que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo y se basa en el *resultado* del trabajo; **iii)** en el **constructivista**, la competencia consistirá a partir de la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permitan apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Aquí se concede importancia al *contexto* donde se ejecutan y a las personas, a sus objetivos y a sus posibilidades y **iv)** en el enfoque **holístico o integrado**, competente es la persona que posee los atributos necesarios (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), para el desempeño del trabajo de acuerdo con la norma apropiada. Basada en una visión que trata de integrar lo mejor de



los procesos anteriores. Conecta el enfoque de los atributos generales con el contexto en el que éstos se ponen en juego. Su principal representante es Australia.

En el ámbito de la formación universitaria, la idea de competencia posee un carácter integrador. Su definición surge de las características de un determinado perfil profesional, del análisis pormenorizado de una actividad o puesto de trabajo, de las demandas específicas que se hacen a los proveedores de formación (las nuevas funciones que se pretenden cubrir con esa titulación) y, finalmente, de los propósitos formativos que se pretenda dar al a una titulación o plan curricular.

Pero, ¿cómo se define el término 'competencia'? El propósito de esto es reconocer en forma preliminar las definiciones que muestra la literatura de formación en relación con este concepto. Claro está también que aquí prescindimos de los diversos enfoques que estas definiciones puedan contener, ya que la idea es que sirva como ejemplo de los diferentes aspectos que este término conlleva:

- i) *“Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado”.* (Mertens, 1996:60).
- ii) *“Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.”* (Le Boterf, 2000:87).

Huelga decir también que en el sector de la formación de profesores existe una tendencia 'natural' a subdividir las competencias en tipos; **genéricas**, que son la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación y **específicas**, que son aquellas competencias que se derivan de las exigencias



de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

Y a lo anterior, ahora agregamos un ejemplo de categorización desde la empresa, consideramos lo que propone CINTERFOR/OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación Sobre Formación Profesional/ Organización Internacional del Trabajo) para la formación y cualificación de futuros trabajadores en América Latina:

### **Cuadro 1: Clasificación de competencias genéricas:**

<b>ÁREA DE COMPETENCIA</b>	<b>CONTENIDOS</b>
Cognitiva	Lenguaje, comunicación, pensamiento lógico matemático
Resolución de problemas	Observación, análisis, identificación de componentes del problema, planteamiento de soluciones creativas, pensamiento crítico, planificación y gestión de proyectos, adaptación al contexto
Autoaprendizaje y autoconocimiento	Informarse, motivación hacia el aprendizaje, aprender a aprender, preocuparse por el propio desarrollo, conocimiento de las propias capacidades, transferir conocimientos de un contexto a otro
Social	Trabajo en equipo, capacidad de negociación, argumentación, interacción. Hacer entender a otro los propios puntos de vista. Autoconfianza, buscar y sostener redes de contacto social.
Motivación hacia el trabajo	Iniciativa, responsabilidad en las tareas, compromiso e interés en las tareas.

Fuente: Vargas (2004).

Por lo presentado, no es necesario analizar muy profundamente el listado para darse cuenta de la notable coincidencia que se presenta entre un listado y otro. Corominas (2006) subraya que al concluir el análisis bibliográfico es necesario hacer un trabajo conjunto de conceptualización entre las asociaciones de empresarios, las universidades y las organizaciones gubernamentales para hacer un informe de la terminología y las definiciones.



Otro ejemplo importante que podemos mencionar por su carácter sistemático es la **tipología de competencias** propuesta por Delamare Le Deist y Winterton (2005:39), quienes clasifican las competencias bajo cuatro grandes criterios y que resumen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 2: *Typology of competence***

	<i>Occupational</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	<i>Cognitive Competence</i>	<i>Meta Competence</i>
<i>Operational</i>	<i>Functional Competence</i>	<i>Social Competence</i>

Fuente: Delamare Le Deist y Winterton (2005:39)

Dentro del terreno educativo, la clasificación más extendida y que parece más útil para su utilización en la práctica es la que distingue entre competencias genéricas y competencias específicas, que se han relacionado con la formación inicial y la formación continua:

*“La lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente lo reubica y dota de “nuevas competencias” e incluso los integra. Ya hemos apuntado que por la misma dinámica del cambio, la formación inicial debe abocarse más hacia la adquisición y generación de competencias genéricas, de amplio espectro, transversales; mientras que la formación ocupacional y continua debe apuntar hacia la generación y desarrollo de competencias específicas” (Tejada y Navío, 2005:10).*

En los 90' también ha tenido mucha difusión la distinción de competencia hecha por Ronald Barnett (2001:224) quien postula dos versiones de la idea de competencia. Una es la competencia *académica* construida en torno al dominio de la disciplina por parte del estudiante y, la otra, con una concepción *operacional* que reproduce el interés de la sociedad en el desempeño,



destacando los tipos de performance que mejoran los resultados económicos, en este caso, en el ámbito netamente laboral.

A propósito clasificaciones, González (2004) advierte que cuando se habla de competencias transversales (por ejemplo, el trabajo en equipo) o específicas (por ejemplo, las relacionadas con los procesos de laboratorio para los químicos), se pervierte el término 'competencia'. Coloquialmente se pueden llamar así, pero en sentido estricto no son tales. Lo que se denomina competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática en un contexto particular.

Hay que tener en cuenta esta advertencia, porque las competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y comprenden las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, suelen asociarse con las competencias universitarias de egreso. Además, adquirir el estándar de desempeño adecuado en todas las competencias que requiere un profesional de calificación óptima es muy difícil. De ahí que al término de su carrera no se puede pretender que el estudiante cuente con competencias laborales propiamente dichas. Cabe decir, entonces, que como docente no se puede saber a ciencia cierta si un alumno posee o no una competencia al final de su formación inicial. Tan sólo se puede tener las competencias como referentes últimos a los que apuntar.

Las diferentes aproximaciones planteadas anteriormente de los enfoques teóricos de competencia, suelen concretarse en modelos que grafican lo que se entiende sobre este concepto. Como este espacio no alcanza para presentar latamente los diferentes modelos, mencionamos como los más destacados el Modelo Dinámico de Le Boterf (2000), el Modelo Interpretativo de Velde (1999), o el Modelo Comprensivo de Cheetman y





Cheevers (1998, en Navío 2005), que abiertamente hace alusión al tipo de que más suele identificarse con la formación inicial del profesor al hacer el esfuerzo por explicar de qué manera los discentes (futuros profesionales) adquieren y mantienen su competencia.

Así, considerando lo anterior, un modelo destacado por Moral (1998) es el de Dreyfus (1981). Establece cinco niveles de adquisición de competencias para explicar el desarrollo de la competencia profesional, fundamentada en el desarrollo de la *comprensión situacional* para la toma de decisiones en el campo de negocios, considerándose que este modelo puede ser aplicado igualmente a otras profesiones como la profesión de la enseñanza. Además concuerda con otros autores de la línea de los negocios al entender la competencia como el ejercicio del “conocimiento técnico inteligente”.

En el siguiente cuadro se resumen los cinco niveles de adquisición de competencias de Dreyfus, señalando los rasgos que caracterizan cada uno de dichos niveles:

**Cuadro 3: Modelo de Dreyfus de Adquisición de competencias:**

<b>Nivel 1: Novicio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Rígida adherencia a reglas y planes</li><li>• Percepción situacional reducida</li><li>• Juicios no discrepantes.</li></ul>
<b>Nivel 2: Avance a principiante</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos</li><li>• Percepciones situacionales aún limitadas</li><li>• Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia.</li></ul>
<b>Nivel 3: Competente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ahora ve las acciones al menos parcialmente en términos de metas de largo alcance</li><li>• Planificación consciente y deliberada</li><li>• Procedimientos estandarizados y rutinizados</li></ul>
<b>Nivel 4: Pericia, habilidad.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ve las situaciones holísticamente en vez de en términos de aspectos separados</li><li>• Ve lo que es más importante en una situación</li><li>• Percibe las desviaciones del patrón normalizado</li><li>• La toma de decisiones es menos laboriosa</li><li>• Usa máximas para su actuación, pero máximas que poseen un significado que varía según la situación.</li></ul>
<b>Nivel 5: Experto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita</li><li>• Aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas</li></ul>



o cuando un problema ocurre

- Visión de lo que puede ser posible.

Fuente: González S. (1995).

Este modelo de adquisición de competencias, que está centrado en indicadores de calidad más que indicadores de ejecución, ofrece buenos resultados en los procesos de formación de profesores, pero no suele ser utilizado en un contexto real debido a que los procesos de transformación requeridos para aplicarlo son difíciles de concretar y esto hace que se continúe con un modelo de racionalidad técnica (Evans, 1993 en Moral, 1998). Por lo anterior, lo que importa para hacer efectivo este modelo es implementar un procedimiento que no limite y confunda el desarrollo de competencias sólo a la enseñanza efectiva de un grupo de habilidades concreto. Por esto, hay que tener presente que las habilidades requeridas para la facilitación del aprendizaje y que la competencia para la enseñanza no se desarrollan exclusivamente adquiriendo conductas especificadas previamente sino también desarrollando rasgos, cualidades y habilidades personales que promueven una actitud flexible, de innovación permanente. En adición a lo anterior, conjuga también el desarrollo del conocimiento del contenido y su conocimiento didáctico, además de tener “conciencia”, por parte del docente, de su propio contexto de trabajo. Dicho desarrollo de la competencia para la enseñanza debe incluir también una comprensión situacional como elemento clave para la buena gestión de la profesión docente.

### 3. Repercusiones para la formación

Luego de intentar reconocer un concepto del término competencia proveniente de distintos ámbitos en donde es o ha sido aplicado, resulta inevitable señalar que este término se define tanto por el contexto profesional donde se desarrolla, como en relación con otros contextos que también lo desarrollan o, al menos, lo complementan. En este sentido, como hemos



apreciado en el apartado anterior, un contexto de interés es el de la formación. La utilización del concepto de competencia no es exclusiva de la gestión de los Recursos Humanos, sino que ya es un concepto tan amplio que tiene muchas incidencias en la planificación educativa y en la organización del trabajo. Esto es debido también a que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente los reubica e incluso los integra.

Históricamente, la relación entre el estudio de las competencias con el ámbito de la formación emergió, en la relación educación-empleo, a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Gillet, 1998). Este fenómeno coincide con un cambio en la visión del trabajo. En este mismo sentido, según Navío (2005) la citada emergencia supone el desplazamiento a un segundo plano del concepto que incluye a este la acepción de 'cualificación'.

Más tarde, Claude Lévy-Leboyer (2003) establece diferencias entre formación y desarrollo, y nos indica que el desarrollo de competencias es una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo. Siguiendo con esta idea, las relaciones que se establecen entre actividad de trabajo y desarrollo son diferentes de las que se establecen entre actividad de trabajo y formación. Bien es cierto que, analizando las etapas de desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos. En una etapa inicial el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento cuando aparece el sentido genuino



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

de las competencias. De este modo, la adquisición de las competencias no precede al trabajo sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante éste (sus actividades) como se desarrollan. Aquí es cuando el concepto de competencia toma su actual sentido: no sólo se desarrolla por la experiencia sino que, además, son fruto de la experiencia puesta en juego con el fin de construir competencias inéditas.

Como punto de encuentro de lo presentado hasta ahora con respecto a la formación (y su relación con el desarrollo de competencias) destaca la **acción**, puesto que es en este hecho en que se diferencian las organizaciones dinámicas del resto. Además añadir que al proceso de formación se agregan también elementos experienciales y contextuales. Como complemento de lo anterior, está también las aportaciones de Bunk (1994) al indicar que la transmisión de competencias (a través de programas de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (competencias dinámicas) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y sea validada. Así, en los procesos de formación basados en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción participativa del discente tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

Tenemos entonces que la influencia del concepto de competencia en la formación no consiste sólo en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollar las competencias deseables para el ejercicio de una profesión, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas.



Una repercusión inmediata en la formación que merece ser destacada, la encontramos en los Estados Unidos. La preocupación por los retos que plantean a la formación las nuevas demandas que el mercado laboral hace sobre las personas, derivó en el informe SCANS (Informe Scans, 1992).

Otro ejemplo es el **Proyecto Tuning**, que recogemos debido a la incidencia que está teniendo en la formulación de los currículos de los estudios universitarios en Europa. Aquí, las competencias representan una combinación dinámica de atributos – con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades – que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso). De este modo, para las instituciones de educación superior significa la sintonización en términos de estructuras y programas para la enseñanza propiamente dichas (González, Wagenaar, 2003).

En una línea afín está el Programa PISA (Programme for International Student Assessment) que fue fundado en 1997 por los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) con el objetivo de monitorear el alcance que consiguen los estudiantes, al terminar su enseñanza obligatoria, en lo referente al conocimiento y habilidades esenciales que adquieren en este periodo de tiempo y que les proporcionaría las herramientas necesarias para insertarse y participar de forma integrada y efectiva en la sociedad dentro de un marco internacional común.

#### **4. El profesor como profesional y el profesional competente**

La creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo



como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo.

¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y se asegura su aplicación. Además de lo anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente de su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. Los profesionales o el ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación (Liston y Zeichner, 1993).

#### Cuadro 4: Características del profesional competente

<b>1. Saber actuar y reaccionar con pertinencia.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Saber qué hay que hacer</li><li>• saber ir más allá de lo prescrito</li><li>• saber elegir en una urgencia</li><li>• saber arbitrar, negociar</li><li>• saber encadenar las acciones según la finalidad.</li></ul>
<b>2. Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• saber construir competencias a partir de los recursos</li><li>• saber sacar partido de los recursos propios y de los recursos del entorno.</li></ul>
<b>3. Saber transferir.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo</li><li>• saber tomar perspectiva</li><li>• saber utilizar los metaconocimientos para modelar</li><li>• saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos</li><li>• saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles.</li></ul>
<b>4. Saber aprender y aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• saber sacar lecciones de la experiencia, saber</li></ul>



<b>a aprender.</b>	transformar su acción en experiencia • saber describir cómo se aprende.
<b>5. Saber comprometerse.</b>	• saber sacar lecciones de la experiencia, saber transformar su acción en experiencia • saber describir cómo se aprende.

Fuente: Le Boterf (2000).

Todo ello combinado conlleva tener una competencia. Por eso, contrariamente a lo que defendían algunos autores, actualmente parece claro que las competencias no son un estado ni un conocimiento que se posee y, por lo tanto, no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer. Tener conocimientos o habilidades no implica ser competente (Parcerisa, 2004 citado en Cano 2005). Las competencias integran y contienen recursos (conocimientos, habilidades y actitudes), pero van más allá, orquestándolos. Por lo tanto, hay que enfatizar el componente aplicativo, el carácter contextualizador de las competencias.

Coincidiendo con este esquema del profesional competente, existe otro elemento clave que señala Le Boterf y que tiene que ver con la transferibilidad de las competencias y los conocimientos. Para lo cual el autor plantea cuatro interesantes hipótesis de trabajo (Le Boterf, 2000):

- Cada competencia y conocimiento está contextualizado en relación con un campo de aplicación de tareas profesionales y un tipo de situación.
- La transferencia no es una característica de ciertas competencias o conocimientos. No puede ser una propiedad intrínseca de estos.
- La transferencia existe a un nivel de saber combinatorio que es un saber transferir. Es este el que creará las nuevas combinaciones posibles, los nuevos esquemas de acción que serán adoptados en los diversos contextos y campos de aplicación.
- El saber transferible supone:
  - La reflexividad



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

- El reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o situaciones.
- Gran repertorio de soluciones para situaciones variadas.
- Voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones y convertirlas en oportunidades de transferir.

En definitiva Le Boterf presenta un modelo sistémico y dinámico sobre la competencia. Para este autor, la competencia es un proceso. De esta manera, ser un profesional competente significará saber proceder e implica saber movilizar y transferir las diferentes funciones y elementos que hemos descrito con anterioridad.

Siguiendo esta línea, no necesariamente en el oficio docente se realiza una acción pensada para afrontar las situaciones que se presentan. La resolución efectiva de problemas emergentes no surgirá a partir de la búsqueda de soluciones en una base o repertorio de conocimientos (teóricos y/o prácticos adquiridos) acerca de la disciplina, sino que surgirá, más bien, como un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión sobre su misma práctica, o sea, ser profesor no significa necesariamente tener el carácter de profesional. Por esto, se puede pensar entonces, que el sistema “funciona” con este perfil de profesor que no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una “máquina repetidora DE RECETAS MÁGICAS” que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas. Además, y de acuerdo con Barnett (2001) el hecho de vivir en una sociedad en permanente cambio, implica que ser un profesional competente hoy no garantiza serlo en un mañana no tan lejano. Así, el profesional debe ser capaz de reorientar las demandas de su profesión hacia nuevas competencias, evaluarlas permanentemente, adquirir nuevas y desechar las que ya no serán parte de su desempeño profesional.





Ya para culminar podemos decir que no está del todo claro los límites que determinan que una o varias competencias sean *exclusivamente* docentes, ya que en sus enunciados tales competencias no difieren mucho de otras que tienen un campo de aplicación distinto como, por ejemplo, las del ámbito netamente laboral. Por lo mismo, quizás el mérito mayor de la propuesta hecha por los autores consultados es que han elaborado una transferencia hacia el ámbito docente contextualizando las necesidades que dicho ámbito precisa, porque al apreciar los listados de competencias revisados, las diferencias de esquemas y estructura en la organización de un programa de formación por competencias entre uno y otro campo no son significativas. Lo importante aquí es seguir desarrollando la idea de cómo se genera la relación entre formación y desarrollo de competencias.

Lo anterior no impide que podamos hacer una síntesis caracterizadora de las competencias, aunque es evidente por lo aportado hasta ahora la dificultad de concretar un concepto universal y compartido de lo que es competencia, pero intentaremos llegar a nuestra propia **descripción conceptual** (Pavié, 2007) de la misma, que incluirá las posibles competencias docentes:

- i) La competencia es un **grupo de elementos combinados** (conocimientos, destrezas, habilidades, capacidades, etc.) que se **movilizan** e integran en virtud de una serie de atributos personales, tomando como referencia el contexto donde estos atributos se manifiesten.
- ii) Que es **educable**, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje es teórico y experiencial.
- iii) Que tiene un componente **dinámico**, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones, la combinación varios conocimientos en uso, de la puesta en práctica de la teoría.



- iv) Que demuestra una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se exige que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.
- v) Que una **aplicación práctica** con competencia debe tener como contexto de ejecución una labor profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan una serie de conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de **transferirlo** a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).
- vi) Que, por último, el proceso de **adquisición de competencias** supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su condición relativa en el espacio y tiempo, lo que quiere decir que ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto. Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a una interpretación eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.

## 5. Conclusiones.

Hemos visto que el concepto de competencia surgió vinculado al mundo laboral dentro del que se detectan diferentes enfoques. De un planteamiento de bases conductistas se fue llegando a un concepto mucho más amplio, rico y



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

flexible de competencia. Muy pronto comenzó a trasladarse al campo de la formación, lo que supuso que las políticas educativas tuvieran en cuenta las necesidades que se apreciaban en el mercado laboral. Esto dio lugar a enfoques curriculares basados en las competencias que inicialmente se entroncaron con la entonces dominante 'pedagogía por objetivos' de índole conductista, para adoptar después perspectivas menos mecanicistas. En el ámbito de la formación para la profesión docente, las distintas tendencias revisadas dan cuenta también de estos desarrollos. Por poner sólo un ejemplo destacado, podemos recoger ahora la importancia que ha tenido el concepto de profesional reflexivo en la formación docente, que confluye con la importancia que dentro del estudio de las competencias profesionales se otorgó también a la reflexión.

Podemos consignar también que para ser un *profesional* de la educación *competente*, éste debiera ser capaz de transferir y adaptar, dentro de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presenten, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Lo anterior debido a que las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican así sin más, sino que se crean y se reorientan continuamente en la práctica.

Otro punto a considerar, es que la formación del profesorado debería considerar más a menudo planteamientos de tipo valórico. Así, los diversos agentes que desarrollan la formación consideren los códigos deontológicos, el respeto a la multiculturalidad y a la diversidad, al sentido de la tolerancia y la alteridad, la capacidad crítica, etc. Lo axiológico debe ser un campo prioritario para el desarrollo formativo.

Es importante señalar también que la adopción de un concepto de competencia como el precisado trae consigo la necesidad de fomentar cambios



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

de fondo en las instituciones, ya que requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadoras, la superación de la situación burocrática a la que se someten los títulos y a la correspondencia efectiva entre título y competencia, la que no siempre se produce. Por esto, habrá que desarrollar mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo, así como la capacitación y actualización del personal docente y administrativo. También los procesos de ingreso, evaluación y certificación sufren el impacto de esta nueva forma de administrar la educación, ya que la formación a lo largo de la vida, concepto actualmente en vigor y que se respalda en aquella manera de entender las competencias, tiene como consecuencia la posibilidad de ingreso y salida, de acuerdo a las necesidades del discente, y que pueda certificarse progresivamente de acuerdo con sus personales requerimientos.

## Referencias.

- ALTET, M. (1994) “La formation professionnelle des enseignants” en PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- BUNK, G. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA”, *Revista Europea de Formación Profesional*, nº1, Pág. 8-14, 1994.
- ESCUDERO, J.M.; Gómez, A. (2006) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GILLET, P. (1998) “Pour une écologie du concept de compétence”. Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GONZÁLEZ, L. (2004) *Formación universitaria por competencias*, en [www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez](http://www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez)
- GONZALEZ, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZCI, A. y Athanasou, J. (1996). “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia”, en *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.



# Educación & Derecho

Asociación Colombiana de Facultades de Derecho

- LISTON, D.P.; Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. La Coruña: Ediciones Morata.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- PAVIÉ, A. (2007) “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”. (En prensa) en *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 2007, ISSN: 1133-9810. España: Graó.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- TEJADA, J.; Navío, A. (2005) “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. En Revista Iberoamericana de Educación, N37/2. [www.rieoei.org/boletin37\\_2.htm](http://www.rieoei.org/boletin37_2.htm)
- ZARIFIAN, P. (1999). *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo: CINTERFOR.