

Las competencias en educación superior, un tema pendiente en la universidad mexicana

Saknicté Pisté Beltrán¹, Francisco Ávila Álvarez²

Valeria Aguirre Holguin², Jesús Manuel Sáenz Villena²

¹Universidad Carlos III de Madrid

²Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

Se realiza una revisión del estudio de las competencias en su transitar desde el ámbito laboral a la educación superior, con el propósito de analizar como el enfoque no es unidimensional, sino que es una propuesta a través de la cual es posible dotar de significado a la actividad escolar e innovar en el currículo. El análisis y reflexión que se presenta es resultado de una investigación doctoral en la que se abordó de manera comparativa el análisis documental sobre las competencias en educación superior.

Palabras Clave: Competencias, Educación Superior, Universidad.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha llevado a cabo una restructuración en la educación superior, entre los cambios destaca la importancia que han adquirido los modelos pedagógicos que otorgan mayor protagonismo al estudiante, al autoaprendizaje y al aprendizaje a largo de la vida. Se presenta una ruptura con los viejos modelos en los que la memorización de información y la pura transmisión de conocimientos era la actividad central de la enseñanza. En contraste, encontramos que hoy en día se reconoce y valora el desarrollo de habilidades y competencias que permitan al estudiante a asumir su responsabilidad

en el proceso de aprendizaje de forma activa, capaces de responder eficientemente y de forma innovadora a las necesidades de su entorno caracterizado por el cambio constante y la saturación de información.

la Unesco (1998) a principios del siglo XXI ya lo apuntaba en La Declaración Mundial de la Educación Superior que para lograr que los estudiantes se conviertan en ciudadanos bien informados, provistos de sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad y asumir responsabilidades sociales podría ser necesario restructurar

los planes de estudio y utilizar métodos pedagógicos innovadores, que permitan a la educación a superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas para avanzar hacia la adquisición de conocimientos prácticos, *competencias* y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales (Unesco, 1998).

La incorporación de las competencias tanto al lenguaje como a los contenidos

de la formación universitaria está motivada por el deseo de acercar y vincular a la universidad tanto con la sociedad como con el ámbito laboral, en muchos casos dicha incorporación obedece a recomendaciones oficiales de órganos de gobierno educativos. Pero, además, tiene que ver con el reto de llegar a ofrecer una enseñanza pertinente con la sociedad; que favorezca el aprendizaje y permita a los alumnos a participar en un aprendizaje dinámico e integral. (Yaniz, 2008)

Las competencias en la educación superior en México

La introducción del enfoque de competencias en la universidad mexicana se justifica como una respuesta para solucionar la endeble vinculación entre los conocimientos aprendidos en la universidad y las demandas reales del mundo laboral. Parte de la realidad indica que la educación superior podría ser considerada *cuasi profesional* o educación en general; puesto que se producen graduados que no logran ubicarse profesionalmente en el campo que corresponde a sus estudios profesionales (CENEVAL, 2005). Desde la perspectiva, el perfil de egreso es un conjunto articulado de competencias profesionales que permitirán que los estudiantes realicen un desempeño exitoso (pertinente, eficaz y eficiente) cuando tengan que resolver problemas en el campo de su profesión. De esta forma, la competencia profesional es vista como la *«capacidad para realizar una actividad o tarea profesional*

determinada, que implica poner en acción, en forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), y actitudes y valores que guían la toma decisiones y la acción (saber ser)» (CENEVAL, 2005, p.8). El perfil de egreso en términos de competencia favorece la utilización de un lenguaje que pueda ser comprendido y compartido, no sólo entre las IES de México y otros países, sino que otros sectores como los empleadores, gobierno y sociedad podrán también encontrar referencias claras y objetivas de los resultados de aprendizaje de un programa y su relación con el entorno. Otro aspecto sumamente importante es que se abre la posibilidad de formular la evaluación de la calidad de los aprendizajes, a partir de la medición de diferentes resultados, que den cuenta de los niveles de desempeño alcanzados en tareas y actividades de ejercicio profesional. (CENEVAL, 2005)

En el proceso de reforma de la educación superior, que oficialmente dio inicio a finales de los ochenta y principios de los noventa en México, el tema del currículo ha adquirido relevancia entre académicos; se ha convertido también en un aspecto del que se da cuenta en los planes y programas de desarrollo en las universidades, tal y como lo confirma Rene Pedroza (2006) quien tras realizar una revisión de documentos oficiales, programas y planes de desarrollo institucionales de las UPES en México comenta que como parte del proceso de modernización, el currículo universitario fue sometido a evaluación, los resultados dieron cuenta entre otras cosas de la existencia de una fuerte tradición disciplinar; de una carga de estudio esencialmente teórica y con escasa atención a los contenidos prácticos; de una estructura rígida y vertical que no permitía la movilidad; así como de una tendencia hacia los contenidos repetitivos, atrasados y desactualizados. Aunado a ello, también se encontró un desequilibrio entre los contenidos básicos y los especializados, que alentaba la especialización temprana y por lo tanto la desvinculación social; la carencia de entradas y salidas laterales en los programas y la ausencia del uso de créditos académicos. Todas estas problemáticas fueron asociadas a la rigidez de la estructura curricular, que impedía que la dinámica académica y científica fuera posible. No obstante, el autor añade desde su perspectiva que la rigidez era más bien a nivel estructural en la universidad pública en donde está inmersa la cuestión curricular. Por lo

tanto, en el contexto mexicano (desde la lógica del proceso de modernización educativa) la flexibilidad curricular y las competencias profesionales no pueden ser concebidas desligadas de la innovación, calidad y evaluación, que son definidas a partir de la rigidez que se pretende superar. (Pedroza, 2006)

El análisis de los planes de desarrollo institucionales llevado a cabo por Pedroza (2006, p.103), mostró que las dimensiones de las competencias profesionales se han convertido, en el currículo, en eje sustantivo de la reestructuración y cambio relacionado con la pertinencia social y la inserción laboral. No obstante, la diversidad de planteamientos es amplia, por lo que el autor resume esta variedad de enfoques y de entender las competencias señalando la siguiente tipología construida a partir de lo encontrado en la revisión de los Planes de Desarrollo Institucional de las IES:

- 1.- Competencias básicas: adquisición de lenguajes cognitivos comunes.
- 2.- Competencias disciplinares: adquisición de las estructuras de la disciplina.
- 3.- Competencias especializadas: propias para el desempeño en campos de trabajo particulares.
- 4.- Competencias sociales: son las referidas a la realización de la vida en una sociedad democrática.

Tras analizar esta y otras líneas Pedroza encontró que no existía consenso acerca de las competencias, ni de la flexibilidad

curricular. Las competencias son entendidas como rasgos, disposiciones, conocimientos, actitudes, entre otras. El panorama entre las universidades mexicanas reviste un discurso impregnado por las propuestas gubernamentales y de instituciones como la ANUIES; pero que al momento de ser trasladado a la interpretación y práctica existe una gran diversificación y aun impera la falta de concesión (Pedroza, 2006).

Por su parte, Quiroz (2007) apunta un aspecto importante en la problemática, las IES se han abocado a conseguir y mostrar los resultados deseables en los procesos de evaluación; descentrando su atención de los procesos que se requieren desarrollar para lograr y conseguir la calidad; es así que se han descuidado los aspectos cualitativos en la formación de los alumnos. En medio de todo el proceso no se han considerado los aspectos de fondo por mantener mayor interés en cuidar las formas con miras a obtener resultados positivos en las evaluaciones.

Pese a todo lo anterior, empleadores, gobierno y las IES están impulsando la propuesta de que los diseños curriculares se centren en el desarrollo de competencias profesionales, de modo que los egresados sean capaces de desenvolverse y actuar con las competencias adecuadas según el contexto.

Según Quiroz (2007) a pesar de la fuerte base teórica de la propuesta del modelo de competencias profesionales, se podía

constatar que las competencias no se aplicaban en toda su extensión en las IES y que sólo se habían incorporado algunos de los elementos. Esto se debía en parte, a que las IES no contaban con la información y formación suficiente en competencias, aunado a la resistencia al cambio que se presenta siempre que se introduce una innovación, a la falta de infraestructura y a una organización administrativa que funcionará de acuerdo con el modelo.

A diez años del estudio de Quiroz (2007) y de Pedroza (2006), la falta de profundización sobre las competencias en educación superior o su reduccionismo a su proximidad a la ideologías de mercado ha resultado en un desdén del modelo por un sector de académicos, quienes omiten que el modelo competencial tiene aristas que contemplan la formación integral del individuo para ser ciudadano en un mundo complejo, aunque el enfoque emerge del mundo laboral, esto no implica que su evolución, y adaptación haya dejado completamente de lado la dimensión humana, social, crítica y holística. Las competencias mal entendidas se asumen como un modelo que lleva a los estudiantes a competir entre ellos de manera individualista. Sin embargo, ni siquiera en su definición el término (competencia) se reduce a un sólo significado, sino que el término es polisémico.¹

Análisis conceptual de las competencias desde el ámbito laboral a la educación superior.

1

Como hemos mencionado, el interés en la formación por competencias viene del ámbito laboral, a partir de allí se va trazando una línea conceptual sobre el tema, a la que se van integrando diversos especialistas. Según Mertens (1996), el concepto de *competencia laboral* emergió del mundo del trabajo en los años ochenta en algunos países industrializados, especialmente entre los que tenían problemas para vincular el sistema educativo con el sistema productivo. El problema que estos países visualizaron tenía que ver con el desfase entre los sistemas de educación y las nuevas demandas y signos de los tiempos. La solución que se comenzó a explorar fue la *competencia laboral*; entendida como un enfoque integral de formación que permitiera conectar los diferentes sistemas: laboral, educativo y la sociedad en general. Este enfoque de competencias, según Mertens (1996), guarda estrecha relación con las transformaciones que se suscitaron a partir de los años ochenta en la transformación productiva tales como: el desarrollo de políticas y estrategias para obtener y generar ventajas competitivas en el mercado globalizado; el desarrollo de la productividad y la innovación tecnológica; la gestión de los recursos humanos, así como la importancia de tomar en cuenta a los diversos actores sociales.

A partir de entonces se han desarrollado diversas propuestas, por ejemplo, para Boyatzis (2008) una competencia es definida como un grupo de habilidades o aptitudes, se trata de un conjunto de

conductas relacionadas pero diferentes, organizadas alrededor de un constructo subyacente; las conductas se convierten en las manifestaciones alternas de este constructo subyacente. Desde esta perspectiva las competencias se convierten en un enfoque de conducta que integra la inteligencia emocional, social y cognitiva; que ofrece una estructura teórica para la organización de la personalidad unida a la teoría de la acción y desempeño del trabajo.

Marzal (2008), reseña que en los años noventa se presentó un cambio conceptual en el que las competencias son valoradas en función de las acciones y las conductas, como ejemplo apunta a Bunk, Gilbert y M. Parlier. En este sentido, Bunk (2004) encuentra que las exigencias del mundo laboral exigen un dominio más allá de las competencias técnicas, por lo tanto, es necesario el desarrollo de competencias *metodológicas, sociales y de cooperación*. Pero, además, considera que es igualmente necesaria la transmisión de estas competencias, así como su estudio que debe dirigirse hacia una formación en competencias de orientación a la *acción profesional* que integre todas las competencias antes mencionadas. Esta propuesta de Bunk (2004) se presenta en un momento en el que se comenzaba a dejar de utilizar el término *cualificación*, definido como el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes en la realización de las actividades propias con un margen además de flexibilidad y autonomía (Bunk, 2004),

De esta manera, se comienza a prestar atención al término de *competencias*, entendidas como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que se aplican en el entorno profesional y en la organización del trabajo, en el que además se es capaz de organizar y planificar (Bunk, 2004). En pocas palabras, se pretende superar el concepto de cualificaciones al añadir aspectos de comportamiento personal, social y de cooperación, así como de participación en la organización y en la toma de decisiones. Bunk (2004) propone cuatro tipos de competencias cuya integración da lugar a la competencia de acción. La primera es la *competencia técnica* que se refiere al conocimiento, dominio, destrezas en la realización de las tareas en el área de trabajo. La *competencia metodológica*, en la que ante una situación determinada es posible aplicar la metodología adecuada para la resolución de los problemas de forma independiente y además se es capaz de aplicar el conocimiento y experiencia obtenidos en otras circunstancias. En la *competencia social*, se requiere la participación colaborativa, disposición comunicativa y sentido de grupo y la *competencia participativa*, se posee cuando se sabe participar en el puesto de trabajo y en el entorno de este, también cuando se aceptan responsabilidades puesto que se es capaz de organizar y tomar decisiones.

Para Leboterf (2001) las competencias también resultan de la combinación y movilización de diferentes recursos; en su estudio apunta que en los años noventa el

tema de las competencias profesionales adquirió mayor importancia en las grandes empresas y también entre los individuos, puesto que las direcciones operativas se dieron cuenta de que las competencias podrían ser un recurso clave para obtener resultados y ventajas competitivas. Desde esta perspectiva, se espera que los trabajadores respondan de manera apropiada y tomen las iniciativas acertadas; pero se entiende que para que esto sea posible los empleados requerirán *construir* las competencias adecuadas. Por su parte, los trabajadores comenzaron a tomar interés por las competencias a causa del contexto económico difícil y de falta de empleos, y en este panorama encontraron que poseer una cartera de competencias es un activo a su favor, *el capital de competencias*, se hace así necesario para gestionar mejor la movilidad profesional y las posibilidades de empleo. (Leboterf, 2001).

Levy-Leboyer (1997) apoya en gran medida esta idea y encuentra que para adquirir competencias, las capacidades cognitivas y las aptitudes intelectuales deben ser consideradas vitales. En términos de Levy-Leboyer las competencias están ancladas en comportamientos que es posible observar cuando se lleva a cabo un ejercicio en un empleo; y se traducen en comportamientos que permiten obtener el éxito profesional. De allí se desprende la idea de que las competencias: «*constituyen un vínculo entre las misiones a llevar acabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las*

calidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra». (Levy-Leboyer, 1997, p.47)

En principio, establece la existencia de una clara diferencia entre aptitudes, rasgos de personalidad y lo que son las competencias. Las aptitudes y los rasgos de personalidad permiten caracterizar a los individuos y explicar las variaciones de sus comportamientos cuando llevan a cabo tareas específicas. Las competencias, por su parte, afectan la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos necesarios para cumplir bien una misión. Lo que Levy-Leboyer (1997) pretende dejar claro es que no se puede decir que las competencias no están relacionadas con las aptitudes y rasgos de personalidad, pero sí que son una categoría específica de características individuales que mantiene lazos estrechos con los valores y conocimientos adquiridos.

Ahora bien, no es posible que las competencias se desarrollen si no están presentes las aptitudes necesarias; pero queda claro que una competencia no se reduce a una aptitud y que son distintas a las conductas inteligentes que se desarrollan sin mantener un vínculo entre ellas. En consecuencia, Levy-Leboyer (1997) define una competencia, más bien como un conjunto de conductas que se encuentran organizadas en el seno de una estructura mental que se encuentra organizada, que es relativamente estable y capaz de movilizarse cuando se requiere;

añade que las competencias implican una experiencia y dominio real de la tarea debido. Las competencias, desde esta perspectiva, están ligadas a una actividad determinada, aunque puedan aplicarse a un conjunto de actividades. En esta misma línea, las competencias además de ser consecuencia de la experiencia también constituyen saberes articulados que deben estar integrados y automatizados, es decir, la persona que posee la competencia moviliza este saber cuando se requiere sin necesidad de tener que investigar o estudiar cuál podría ser la acción que debería llevarse a cabo. Muchas de las aptitudes que mencionamos que se requieren para adquirir una competencia tienen un papel que está directamente relacionado con la fase del aprendizaje y están además limitadas a esta fase hasta que es posible realizar la tarea de forma automatizada. Sin embargo en entornos demasiado cambiantes, donde las actividades no son rutinarias se requiere constantemente de las aptitudes mentales y procesos cognitivos (Levy-Leboyer, 1997).

El aporte de estos enfoques proporciona elementos para la discusión en el ámbito académico y universitario, la educación superior es aludida en su misión de ser formadora de los profesionales que se demandan en la sociedad. Es indudable que uno de los deseos más profundos de la escuela, como institución, ha sido que los conocimientos y enseñanzas que imparte sean realmente útiles. Desafortunadamente no siempre se ha logrado materializar dicho objetivo, durante mucho tiempo los esfuerzos de la

escuela se han dirigido a la transmisión de un cúmulo de saberes teóricos e información que se espera que algún día sean útiles. Partiendo de aquí, Perrenoud (2008) encuentra que desarrollar competencias desde la escuela no es solo una moda, sino un camino para volver a las fuentes y devolver así su esencia y razón de ser a la escolaridad. En el ámbito de la educación, las dimensiones que integran el concepto de competencia nos llevarían a relacionarlas con los modelos que existen para el desarrollo curricular; y entonces, sería posible plantear un modelo de diseño que pudiera ser más congruente con determinada concepción de las competencias. Según Escudero (2008), el concepto de competencia se refiere, más bien, a un fenómeno que tiene múltiples dimensiones y que por ello no es posible afirmar que exista una teoría integradora, postura que comparte con Weinert, Barnett, Eraut; Delamare y Winterton. Estas dimensiones tienen que ver con aspectos: epistemológicos, ontológicos, sociológicos y políticos; que podrían acercarnos a explorar la naturaleza de las competencias. De acuerdo con esto, el conjunto de capacidades que deben caracterizar a los profesionales universitarios son las acciones inteligentes; es decir, todas aquellas respuestas, de acuerdo al contexto, que solucionen problemas gracias a su acertada definición y juicio (Escudero, 2008).

Las *meta competencias*, por su parte, se refieren al desarrollo de capacidades meta cognitivas a las que se hace referencia en la teoría sobre el aprendizaje humano,

como un elemento necesario en los procesos de modificación del aprendizaje autónomo por parte de los individuos (Escudero, 2008). Las competencias cognitivas especializadas, hacen referencia a los contenidos y procedimientos relacionados con la construcción del conocimiento. No obstante, las competencias profesionales no ofrecen pautas para seleccionar contenidos; opina que dichos contenidos no deben ser marginados y que su selección no debe estar en relación con su contribución instrumental al desarrollo de determinadas competencias; puesto que hay contenidos que son relevantes, pero que no entran en los criterios pragmáticos de utilidad o rentabilidad. No obstante, advierte sobre los riesgos que existen de tener como referente para la selección de contenidos únicamente los intereses *academicistas*. Escudero (2008) propone más bien un modelo de diseño *con competencias*, y no *basado en competencias*, que se refiere a la búsqueda de interacción y relación entre contenidos y experiencias que permitan desarrollar operaciones cognitivas superiores y atribuir significado a lo que se aprende para ser capaz de aplicarlos a problemas complejos y situaciones reales.

Una competencia, de acuerdo con Rey (1996 citado en Yaniz, 2008), es considerada como la capacidad de generar aplicaciones y adaptar soluciones de acuerdo con cada situación; habla también de una movilización de recursos que permiten regular el proceso necesario para alcanzar una meta. Rey matiza entre *competencia* y *competencias*, en el primer

caso habla de: «*sistemas de reconocimientos conceptuales y procedurales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de operaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz*» al referirse a *competencias* habla de la capacidad de cumplir con una tarea determinada. (Rey, 1996 citado en Yaniz, 2008, p.3).

No obstante, además de la discusión conceptual sobre las competencias y su aplicación y desarrollo en los programas de estudios en la educación superior, es importante no dejar de lado que este actual debate sobre el nuevo diseño de las titulaciones conlleva también aspectos políticos e ideológicos y no solamente técnicos. Se trata de la discusión de un antiguo debate para definir cómo y cuál debe ser la función de la universidad en relación con la formación; de alguna forma se discute por un parte, la pertinencia del modelo de universidad académico o *Humboldtiana* y por otra, el modelo profesionalizador de corte anglosajón o neoliberal. (Bolívar, 2008)

Aunado a ello, debe ser considerado que no es posible en el desarrollo de competencias mantener una visión estandarizada y homogénea, porque pese a que en una universidad se imparte formación orientada a la profesionalización, también es cierto que se imparte formación pre-profesionalizadora que aunque no va dirigida a una profesión en específico si es necesaria en varios campos

profesionales. De igual forma, en las universidades también se imparte formación académica que se pretende que favorezca el desarrollo de la investigación. Como es sabido, el desarrollo de competencias no puede darse del mismo modo en cada una de las líneas apuntadas anteriormente; la forma en que las competencias se articulan no será del mismo modo en las titulaciones orientadas a la práctica profesional directa y en las que la aplicación y transferencia del conocimiento se hace de formas más indirectas (Rué, 2008). La competencia planeada desde un enfoque humanista y socioconstructivista implica el desarrollo de dichas competencias como un medio estratégico para el desarrollo personal, que redunde en el ejercicio profesional, social, cívico y en general de una manera más amplia (Rué, 2008, p.9). En este enfoque de raíz kantiana y revitalizado por Sen:

«existe una diferencia de valoración crucial entre el enfoque del capital humano y el enfoque de la capacitación humana, una diferencia que se relaciona hasta cierto punto con la distinción entre medios y fines...Ello es debido a que los seres humanos no son sólo medios de producción son también el balance final del ejercicio». (Sen,1995,1999 citado en Rué, 2008, p.510)

El orden de preferencias de esta propuesta no se contradice con las necesidades de la economía del conocimiento, ni tampoco con las ideas de desarrollo personal.

Su relevancia directa con el bien-hacer humano y en la libertad de la gente:

Su papel indirecto al incidir en la producción y el desarrollo económico.

Su papel indirecto con respecto al cambio social

Lo que se propone es que las demandas productivas y las respuestas de formación no deberían darse más desde el taylorismo y el conductismo (Rué, 2008). En este mismo sentido, se enfatiza que las competencias no deben dejar de lado los contenidos, sin embargo, Escudero (2008) encuentra pocos indicadores que señalen como debería darse la selección de contenidos, y alude a la falta de referentes que permitan trabajar simultáneamente con: competencias, contenidos, metodologías y evaluación de aprendizajes.

Por otro lado, también se habla de la necesidad de transformar completamente los planes de estudio en *proyectos de formación* en los que se expliciten los objetivos y resultados esperados; éstos deben poseer una organización modular en unidades que incluya actuaciones interdisciplinarias en forma práctica, y en los que se seleccione la metodología más adecuada para el logro de los objetivos y los contenidos de acuerdo también con los objetivos; los proyectos de formación deberán al mismo tiempo contemplar un plan de evaluación tanto de procesos como resultados. En este enfoque, y desde una perspectiva profesionalizadora, las competencias que se consideran necesarias y que deben ser adquiridas se convierten en el principal criterio para la organización y diseño de planes, en los

cuales se busca posicionar en el centro al aprendizaje. (Yániz, 2008)

No obstante, consideramos al igual que Perrenoud (2008) que la discusión en torno a la importancia de los contenidos en las competencias, y la oposición que en entre estas se ha venido planteando, es injustificada porque la mayoría de las competencias requieren movilizar saberes, por lo que no se puede dejar de lado a los contenidos y los saberes; pero, por otro lado, dicho debate podría estar fundamentado porque no es posible que no se establezca límites al tiempo que se dedica a la asimilación de saberes o que no se cuestione su organización en disciplinas compartimentalizadas. Por esta razón, Perrenoud, se decanta por dirigir la atención hacia discutir el equilibrio que debe existir en la elaboración y aplicación de los programas.

Yaniz (2008) afirma que en educación existe una amplia experiencia en la formación de currículos basados en competencias, sobre todo en la formación profesional, en la que se planifica el aprendizaje de modo que se aproxime al mundo del trabajo. No obstante, para diseñar estos currículos es imprescindible una especificación de competencias que articulen los diseños. Con este objetivo se han elaborado algunos diseños curriculares profesionales y taxonomías de competencias. Las taxonomías ayudan a secuenciar los diseños y establecer procedimientos de aprendizaje, sin embargo, para lograr un verdadero diseño curricular formativo se requiere que éste sea integral y que enfoque las

competencias como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades

movilizadas en un contexto en particular.

Conclusiones

Las competencias en educación superior cuentan con un sólido argumento teórico para su desarrollo en el currículo universitario y para su instrumentalización didáctica. A lo largo de los últimos años el tema ha sido objeto de análisis y debate, su relación con los modelos pedagógicos innovadores y con las metodologías activas es clara y dota al

modelo competencial de significado y pertinencia social. Sin embargo, en México, aún el tema no ha sido abordado ni desarrollado ampliamente en algunas IES, por lo tanto, se apunta como una línea de investigación profundizar en cómo las IES conceptualizan, adaptan y aplican el modelo en competencias.

Notas

¹ Etimológicamente la palabra *competir* significa: «*contender aspirando una cosa*», tomado del latín el término *competere* se define como «*ir al encuentro de una cosa, ser adecuado, pertenecer*». La derivación *competente* se relaciona con ser «*adecuado, apto*»¹. (COROMINAS, J. *Breve Diccionario Etimológico De La Lengua Castellana*. 3a.ed. Madrid: Gredos, 1973. p.163) Por su parte, en *La Gran enciclopedia Larousse Universal*¹ (ALBÉNIZ, J. F. *Gran Larousse Universal. Diccionario De La Lengua Española*. Barcelona:

Plaza & Janés, 1996. p. 225. Vol I.) el término *competencia* en primera estancia es definido como una «*disputa o contienda entre dos y como rivalidad*». Más adelante se refiere directamente a la acepción que se adecúa más a nuestro estudio: «*Incumbencia, aptitud, idoneidad*». Al adjetivo *competente* continúa la siguiente descripción: «*bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado, dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa, apto, idóneo*».

Referencias

BOLÍVAR, A., 2008. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U Revista de Docencia universitaria* [en línea]. Murcia: Universidad de Murcia.

núm. monográfico II: Formación centrada en competencias, año II, p. 23 [consultado el 23 de noviembre de 2014]. ISSN electrónico: 1887-4592. Disponible

en:<http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>

BOYATZIS, R. E., 2008. Competencies in the 21st Century. *Journal of Management Development*. vol. 27, núm.1, p. 5-12.

BUNK GERHARD, P., 2004. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la REFA. *Revista Europea De Formación Profesional* [en línea]. 2004, vol. 94, núm I, p 8-14. [consultado el 11 de mayo de 2014] Disponible en:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=ANUALIDAD&revista_b

[usqueda=599&clave_búsqueda=1994](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_búsqueda=599&clave_búsqueda=1994)

ESCUADERO MUÑOZ, J. M., 2008. Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y Riesgos. *Red U Revista de Docencia Universitaria* [en línea]. núm. monográfico II: Formación centrada en competencias, año II, p 8-14. [consultado el 28 de noviembre de 2014], p.5. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>

CENEVAL, 2005. *Boletín Ceneval: El papel de la evaluación*. Junio, núm.14. p. 7.

LE BOTERF, G., 2001. *Ingeniería De Las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LEVY-LEBOYER, C., 1997. *Gestión de la Competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 1997.

MARZAL, M.A.; CALZADA-PRADO, J. y VIANELLO, M., 2008. «Criterios para la evaluación de la usabilidad de los recursos educativos virtuales: un análisis desde la alfabetización en

información». *Information Research*, vol. 13, núm 4, p. 1-15.

MERTENS, L., 1996. *Competencia Laboral: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo:

Cinterfor/OIT, p. 119.

PEDROZA FLORES, R., 2006. *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. México: Pomares, Universidad Autónoma de México.

PERRENOUD, P., 2008. Construir las competencias, ¿Es darle la espalda a los saberes?. *Red U Revista de Docencia Universitaria* [en línea]. núm. monográfico II: formación centrada en competencias, año II, p.5 [consultado el 28 de noviembre 2014]. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/35261>

QUIROZ, E., 2007. Competencias profesionales y calidad en la educación superior. *Reencuentro*, diciembre, núm. 50, (diciembre), p. 93-99.

RUÉ DOMINGO, J., 2008. Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U Revista De Docencia Universitaria* [en línea]. monográfico I: Formación centrada en competencias, año 2, p.19 [consultado el 23 de noviembre de 2014]. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/10631>

UNESCO, 1998. Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior [en línea]. p. 2 [consultado el 23 noviembre 2014].

Disponible en:
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>

YÁNIZ, C., 2008. Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U Revista De Docencia Universitaria* [en Línea]. monográfico I: Formación centrada en competencias, año II, p. 5 [consultado el 28 de noviembre de 2014]. Disponible en:
<http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf>