

ESTRUCTURACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO PARA LA CREACIÓN DE UNA NUEVA CULTURA LABORAL EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA.

Aguilar González, Marco Antonio

1: División de Negocios
Campus Tlalpan
Universidad del Valle de México
San Juan de Dios N° 6, CP. 14370
Ciudad de México
e-mail: marco.aguilargo@uvmnet.edu,
web: <http://www.uvmnet.edu>

Resumen. *Este documento propone la integración, en todos los planes de estudio que resulten del rediseño curricular practicado en muchas instituciones de educación superior en México y Latinoamérica, de competencias genéricas, también conocidas como transversales, para reforzar una educación básica en valores comunes, aceptados por la sociedad en su conjunto.*

La incorporación de estas competencias, que en su conjunto hablan de la orientación que debe tener el quehacer profesional, más allá de sus especialidades o competencias técnicas generales o específicas, brindará a los egresados una conciencia social más palpable sobre la realidad y las necesidades de la comunidad en la que ha de trabajar y a la que, en el contexto de la responsabilidad social, habrá de contribuir con su trabajo y sus conocimientos.

El enfoque por competencias vincula la educación a la práctica laboral, dándole así un enfoque utilitario y, en los países referidos, de clara movilidad social. La propuesta habla de un complemento hacia dicho enfoque que no permita que las nuevas prácticas de la enseñanza trabajen en una visión de túnel únicamente enfocadas hacia el éxito individual. Esto permitirá un desarrollo sostenible, tanto individual como colectivo, que redundará en el desarrollo integral de las sociedades involucradas.

Palabras clave: Competencias genéricas, competencias transversales, cultura laboral.

1. LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

1.1 Las competencias y la educación

El término competencia surgió como resultado de un conjunto de disciplinas interesadas en definir los modos en los cuales el ser humano aprende, asimila y se manifiesta en sus diferentes entornos. Tenemos visiones sociológica y psicológica, enfocadas al comportamiento humano *per se*, pero también aproximaciones que se hacen desde la economía, la lingüística, la comunicación y la tecnología, por citar unas cuantas.

Estas múltiples disciplinas, influidas por los entornos y momentos macroambientales e históricos que afectan la fenomenología del comportamiento humano y social, han incorporado al sistema de conocimientos de la sociedad en conjunto el término competencia como un componente más del lenguaje común de las personas.

Es de notar, sin embargo, que el significado del término competencia, tal como lo concebimos hoy en día, no habla del comportamiento humano en general en contextos múltiples, sino que se ha ido reduciendo significativamente hacia el desempeño en ámbitos laborales. Esto significa que el estudio de las competencias no se reduce solamente al análisis del comportamiento humano en general, sino que orienta su búsqueda hacia los factores que conducen al éxito alcanzado como consecuencia de dichas conductas.

De tal manera, las competencias se definen como "...procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad" (Tobón, 2006). Esta situación ha originado que, a partir de la explosión en el desarrollo de las tecnologías, sobre todo aquellas que involucran a las telecomunicaciones, el término competencia se asocie irremediamente a la capacidad de ejercer conductas que lleven al ser humano a tener éxito en un contexto laboral, lo cual traerá como consecuencia el desarrollo en otros ámbitos de la existencia, como lo son el personal y el social.

Ante esta demanda social, el ser competente se convierte en un objetivo primordial a la hora de buscar opciones de aprendizaje. En otras palabras, como afirma Laura Frade: "La apropiación del término "competencias" en educación se fue dando conforme se fueron estableciendo los requisitos que la escuela debería satisfacer en función de las necesidades del mercado de trabajo" (Frade, 2007).

Si es el mercado de trabajo el que marca los aprendizajes deseables, manifestados y medibles por los empleadores, una competencia se ve acotada por las necesidades del mercado, ampliando, paradójicamente, su concepción, ya que además del "ser competente", el sujeto que aprende se deberá estar preparando a la vez para competir.

Bajo este nuevo esquema, pragmático ante todo, el objetivo es que el estudiante traslade los conocimientos y habilidades adquiridos en las aulas hacia situaciones más o menos complejas en la vida laboral. Esto requiere que se transforme el papel tradicional de los participantes típicos de una relación enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, el docente no es un transmisor de conocimientos o alguien que filtre aquello que el estudiante debe aprender, se convierte más bien en un diseñador de procesos de aprendizaje en los cuales el estudiante es capaz de descubrir y evaluar sus avances.

Por otro lado, el estudiante será un participante activo en la búsqueda y construcción de su conocimiento. Esta capacidad, en teoría, le dará la posibilidad de adecuar todo el proceso de búsqueda, clasificación y conclusión de los objetos de aprendizaje a su realidad contingente, sea laboral, familiar, social o personal.

1.1.1. Tipología de las competencias

Existen muchas versiones en cuanto a la tipología de las competencias circulando alrededor del mundo, con propuestas en las que encontramos elementos comunes en la nomenclatura pero diferencias importantes en su concepción. Para algunos las competencias básicas son aquellas que son adquiridas a través de la educación primaria, las competencias genéricas son aquellas que son comunes a cualquier actividad profesional y las específicas aquellas que son propias de una profesión o actividad concreta (Vargas, 2000).

Para efectos de este estudio, tomaremos la tipología establecida por el Proyecto Tuning para América Latina, que comprende una primera división de las competencias en 2 tipos (Bravo, 2007): las competencias genéricas o transversales, que son aquellas que le son propias a cualquier actividad; y las profesionales o específicas de las áreas temáticas, que son aplicables para ramas profesionales concretas en función de sus habilidades, conocimientos y contenido.

1.2. La cultura laboral

Normalmente, el término tradicional de cultura laboral es entendido como una serie de parámetros mediante los cuales se mide el desempeño de un trabajador al formar parte de una organización o empresa. Esto toma en cuenta los perfiles que se han diseñado para puesto, con sus consecuentes tareas y responsabilidades, además de la manera en la que cada trabajador será evaluado. En esta concepción, orientada básicamente hacia tiempos de trabajo, objetivos y resultados tangibles, medidos matemática y estadísticamente, se toman poco en cuenta otros factores que son parte integral del trabajador en la integridad de su persona.

A partir de la década de los noventa, sin embargo, se ha comenzado a insistir en la creación de una nueva cultura laboral, que consiste en la flexibilización de las relaciones obrero-patronales con una adecuación de los salarios a las variaciones en la productividad (Corrales, 2000).

Aunque esta denominada oficialmente “nueva cultura laboral” en las instancias patronales y gubernamentales mexicanas adolece de defectos conceptuales, al suponer que es sólo el trabajador quien tiene que cambiar y ser más productivo, aportó un paso importante al hacer explícitas las variaciones en la productividad como consecuencia de diferencias personales en materia de conocimientos, actitudes y aptitudes, que son exactamente los componentes de una competencia.

Entenderemos entonces, que una nueva cultura laboral supone un cambio radical en la concepción del trabajo en México y América Latina, al incorporar, a través de la educación basada en competencias, una visión colaborativa fuertemente basada en los valores comunes de las personas, representadas formalmente a través de las competencias genéricas o transversales.

Se trata de establecer una relación objetivamente igualitaria entre patrones y trabajadores, donde cada parte reconozca al otro en términos de sociedad, más que de

subordinación o, dicho en otras palabras, estableciendo un capital relacional, a la manera del modelo *Intellectus* (IADE, 2003), donde cada parte haga su aporte de capital, uno humano y el otro estructural, para formar una resultante beneficiosa para ambas partes – el capital relacional-; esto, además de generar productividad, establecerá opciones para el desarrollo y el crecimiento económico, social y educativo de los pueblos referidos.

1.3. El contexto de la educación en México y América Latina.

En México y América Latina se ha cuestionado por décadas la calidad de la enseñanza, dados los altos índices de pobreza y escaso desarrollo tecnológico que se presentan los países componentes del área. De una manera muy similar a una segmentación de mercado para productos y servicios, el acceso a la educación de calidad ha sido posible únicamente para los miembros de estas sociedades con altos niveles de ingresos, denominada la hiper-selección (Fernández, 2004), creando círculos viciosos en donde se niega a las porciones desprotegidas de la población el acceso a la movilidad social que supondría una buena educación.

Los países latinoamericanos presentan altos índices de carencias en todos los servicios públicos, pero en especial en el que se refiere a la educación. Si bien el gasto público destinado a este rubro es variable y en algunos casos, como el mexicano, alcanza niveles comparables a países más desarrollados, el problema se encuentra más hacia el uso de los recursos que en las cantidades monetarias disponibles.

Cuando hay crecimiento en un país como México, la gran mayoría de los empleos nuevos son del tipo que obtiene los salarios más bajos. Esto, además de tener un origen socio-económico evidente al basarse en estructuras y procesos de producción obsoletos, también tiene un trasfondo educativo, ya que un trabajador no-competente no puede optar por mejores puestos y salarios en consecuencia.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico afirma, en su último *Resumen ejecutivo, evaluación y recomendaciones* (OCDE, 2011), que la mala calidad de la educación no ha fortalecido la productividad, ni ha hecho posible la obtención de empleos formales para los ciudadanos, por lo cual es urgente una mejora. El organismo recomienda algunas medidas como lo son la estandarización y evaluación de los docentes, la profesionalización en la capacitación y la reasignación de recursos para lograr una mayor autonomía y remuneraciones más responsables.

Se reafirma así claramente la obvia relación existente entre la educación y los requerimientos del mundo laboral, donde las instituciones educativas están obligadas a buscar avances y mejoras que refuercen el crecimiento económico de sus respectivos países y, a través de esas acciones, favorecer el crecimiento social e individual de sus ciudadanos. El enfoque de la educación por competencias permite cumplir con esas expectativas en plazos razonables.

Se han tomado ya medidas al respecto de la creación de planes de estudio, desde los niveles primarios, basados en este esquema.

2. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y UNA NUEVA CULTURA LABORAL

2.1 Las competencias genéricas, el trabajo y la educación.

El origen de una lista común de competencias genéricas para América Latina, dentro del proyecto Tuning, inició en Buenos Aires, Argentina, en marzo de 2005, trabajos que se concluyeron en Belo Horizonte, Brasil, en agosto de 2005, presentando el informe del análisis de los resultados de la consulta de competencias genéricas (Bravo, 2007).

Recordemos que las competencias genéricas –transversales-, identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier rama de conocimiento.

¿Cómo es que se puede generar una nueva cultura laboral a través de la implantación de competencias transversales en la educación? En el apartado 1.2., hablamos sobre el término cultura laboral, refiriendo algunos elementos para su mejor comprensión. Si, como hemos afirmado, lo que se busca es una relación más igualitaria entre los participantes de los procesos productivos, la primera acción indispensable es crear en la parte más débil del sistema, que es sin duda el trabajador, una conciencia absoluta de la propia valía, es decir, la seguridad de contar con conocimientos, habilidades y destrezas que le permitirán apoyarse en una base sólida para su desarrollo individual, familiar y colectivo.

Lo primero que hay que decir es que las competencias genéricas ya se imparten y se han enseñado siempre, pero están limitadas casi en exclusiva a la educación primaria y media inferior. Estamos hablando de aquellas competencias que se identifican con los valores universales y con la adquisición de hábitos de vida básicos; por ejemplo, encontramos las siguientes, de entre muchas otras: capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad para organizar y planificar el tiempo, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de investigación, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, capacidad de trabajo en equipo, capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

Todas las anteriores son deseables en cualquier persona, y más en un trabajador. El problema es que casi todas ellas se inculcan a muy temprana edad y no siempre siguiendo las estrategias didácticas más adecuadas, de tal manera que un niño es capaz de recitar la lista completa de estas competencias o valores, pero será difícil para él, o ella, establecer una relación directa con su vida fuera de las aulas. Al pasar de los años, se encontrará con un sinnúmero de situaciones que harán que este niño o adolescente, inmerso en una gran mayoría numérica dadas las realidades nacionales de la región, de una prioridad absoluta a encontrar cualquier medio de subsistencia.

A partir de este momento, suponiendo que el estudiante deba dejar de estudiar para encontrar empleo, el mero hecho de incorporar realmente las competencias genéricas a su vida, hará de él un trabajador más responsable y consciente, cuando no más preparado en términos de las competencias específicas, en tanto puede aplicar laboralmente sistemas de trabajo que se consideran indispensables, o bien dadas por sentado, en economías más desarrolladas.

Si el joven logra acceder a la educación superior, seguirá necesitando de esas competencias transversales básicas y deberá incorporar algunas más, como lo son: el desarrollo de habilidades interpersonales, la capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes a equipos de trabajo, el compromiso con la preservación del medio ambiente y con su medio socio-cultural, la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, la habilidad para trabajar en contextos internacionales y para trabajar en forma autónoma, la capacidad para formular y gestionar proyectos, un verdadero compromiso con la calidad y, por supuesto, un compromiso ético.

Todas son competencias genéricas o transversales y todas son necesarias para el éxito profesional, predisponiendo, si se cuenta con ellas, todas las consecuencias benéficas para el individuo y para la colectividad. Si se revisa cualquier perfil de puesto de una compañía al azar, encontraremos una lista de cualidades personales requeridas muy parecida a la lista que hemos presentado.

El problema, desde el punto de vista de la continuidad, es que en nuestras sociedades se da un salto radical entre las programaciones de aprendizaje de los niveles básicos con las de los niveles superiores. Los planes y programas de estudio por materia específica en los esquemas de enseñanza de nivel superior, están, si acaso, concentrados en las competencias específicas y omiten del todo dos consideraciones que por ningún motivo pueden olvidarse: primero, que las competencias específicas son más susceptibles al cambio dado el continuo avance tecnológico y del conocimiento y, segundo, que no se pueden separar ambos tipos de competencia para ser asimiladas, ni pretender ser impartidas por separado.

Las competencias genéricas se viven dentro del contexto de actividades profesionales cotidianas, no son de ninguna manera aprendizajes separados del currículo académico, por más técnico que éste sea. La única manera de hacer un cambio real en los resultados de la educación para nuestras sociedades es comprender que ésta es integral, que la realidad laboral no se fracciona en secciones de comportamiento evaluadas por separado, por tanto, la educación debería responder al mismo patrón de evaluación y diseño.

Si los resultados esperados de la educación se refieren principalmente a la aplicabilidad de los conocimientos, habilidades y destrezas en un contexto de inserción pronta al mundo laboral y por ende al incremento de la productividad, se deberán diseñar los planes y programas de estudio de una manera similar a la realidad de ese medio, procurando que la estructuración del aprendizaje emule las condiciones esperadas de un profesional productivo en medios competitivos, retadores y globalizados.

Hasta hoy, la única estrategia de aprendizaje que puede conjuntar todos los elementos que reflejan la vida laboral con los conocimientos y habilidades que se enseñan en las instituciones educativas, siendo de tal manera más congruentes con los objetivos de inserción y cumplimiento de metas, es el aprendizaje por competencias.

2.2 Estructuración de programas y planes de estudio basados en competencias

Existen muchas metodologías en el área pedagógica que nos permiten trabajar en el diseño curricular. Multitud de formatos y taxonomías que en distintos momentos han

demostrado su utilidad.

El problema radica, hablando de educación superior, en que los docentes que imparten asignaturas con alto contenido de especificidad técnica, difícilmente están al tanto o desean entrar en el ámbito de la pedagogía y la didáctica. De esta manera, el docente replica una y otra vez los métodos de enseñanza que de alguna manera le fueron útiles cuando fue su turno de aprender.

Por otro lado, es sumamente difícil que un profesional de la pedagogía pueda estructurar adecuadamente los contenidos temáticos de las competencias específicas sin comprenderlos de manera cabal, tendiendo a generalizarlos o demandando detalles que le obligarían a estudiar de lleno la asignatura.

La solución a esto es el trabajo interdisciplinario en equipo, donde cada quien aporte su saber y su hacer, coordinando el trabajo de tal manera que resulten programas adecuados con estrategias de aprendizaje viables y acordes al modelo de competencias.

La inclusión de las competencias genéricas adecuadas para cada caso también deberá ser una labor interdisciplinaria, donde las partes involucradas elijan, por ejemplo, de toda la lista manejada por el proyecto Tuning, aquellas que puedan ser manejadas en los contenidos del curso mediante casos prácticos de estudio o prácticas de campo que demuestren, de manera integral, el uso práctico de dichas competencias en combinación con las específicas.

Pensemos, por ejemplo, cómo en la vida laboral y en la práctica diaria, la ética (competencia transversal) es inseparable del ejercicio de las finanzas o de la medicina (competencias específicas). O bien como el compromiso con la preservación del medio ambiente (genérica) es inseparable de las especialidades modernas en arquitectura, análisis de proyectos de inversión o el manejo de la seguridad industrial (todas específicas).

Solo mediante la inclusión de las competencias transversales en cada asignatura, será posible obtener egresados con un perfil laboral concreto y con un bagaje de competencias que incluya los tres aspectos fundamentales de éstas: habilidades o aptitudes, conocimientos y actitudes, siendo esta última la palabra clave de lo genérico; el reto histórico para todos aquellos que deben dirigir personas en los ámbitos productivos de una sociedad que busca su desarrollo integral.

CONCLUSIONES

A partir del estudio de la situación de la educación en México y América Latina, complementado con el análisis del Proyecto Tuning para América Latina, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- La realidad económica y social de los ciudadanos de países emergentes es consecuencia directa de la calidad de su educación, si bien intervienen, de manera intercurrente, factores macroambientales fuera de su control.

- Las expectativas de mejora en los sistemas educativos dependen en gran medida de su capacidad de generar una inserción rápida de los egresados al mundo laboral.
- La mejor manera de lograr la inserción en el mundo laboral, rápida y eficientemente, es trabajando diseños curriculares basados en competencias.
- Las competencias profesionales específicas no pueden impartirse independientemente de las competencias genéricas o transversales,, es decir, no pueden enseñarse por separado, debido a que en la práctica laboral las conductas y desempeños son consecuencia de una natural integración de ambas.
- Por tanto, un diseño curricular por competencias debe incluir necesariamente tanto las de tipo genérico como específico, actuando interdisciplinariamente para obtener resultados viables de educación e incorporación a la vida productiva.
- Con la aplicación generalizada de esta estructuración por competencias, se lograrán, a mediano plazo, comportamientos y relaciones de trabajo que evidencien indicios de una nueva cultura laboral, más justa, transparente y productiva.

REFERENCIAS

Bravo, Néstor (2007). *Competencias proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina*. Informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning-Europa América Latina. Universidad de los Llanos, Bogotá.

Corrales, Clemente. (2000). *Productividad y nueva cultura laboral: ¿óptimo de Pareto o juego de suma cero?* Theorethikos, año III, número 1, Universidad Francisco Gavidia, EL Salvador.

Fernández, T. y Blanco, E. (2004). *¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2(1).

Frade, L. (2007). *Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación*. N.p.: Centro de Cooperación Regional para la Educación. Recuperado el 17 septiembre, 2009, <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d16/sab2-1.php#inicio?revista=16&saber=2>

Instituto Universitario de Investigación en Administración del Conocimiento e Innovación de Empresas, IADE (2003). *Modelo Intellectus: Medición y gestión del Capital Intelectual*. Universidad Autónoma de Madrid. España.

OCDE (2011), *Estudios económicos de la OCDE*, México, OECD Publishing.<http://dx.doi.org/10.1787/9789264115934-es>

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. N.p.: Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado el 30 de mayo, 2010, de <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Vargas, Fernando (2000). *Competencia laboral: orígenes, conceptos, perspectivas*. Consejo de Capacitación y Formación Profesional de Mendoza. Argentina.