

I SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE DIDACTICA UNIVERSITARIA
“Escenarios Profesionales y Universidad”
Reunión Nacional promovida por AIDU (Asociación
Iberoamericana de Didáctica Universitaria)
6 al 8 de septiembre 2007

“Competencias para la formación e intervención en gestión y política educativa”

Alicia Rivera Morales
UPN AJUSCO

Presentación

Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Las reformas en el sistema educativo demandan transformaciones en los métodos y contenidos de la formación profesional. En este sentido, un reto al que se enfrenta la universidad es la formación y la intervención en la gestión y la política educativa.

La finalidad de este trabajo es discutir sobre cómo formar e intervenir en la gestión y la política educativa. Este texto se estructura en cuatro partes: En la primera se plantea una definición de competencias profesionales; en la segunda; se discute la formación que toma como eje el concepto de competencia profesional y sus implicaciones en la práctica educativa; en la tercera se proponen algunas competencias generales para la formación e intervención en gestión y política educativa y, finalmente, en la cuarta se ofrecen algunas sugerencias para la formación de las competencias específicas en gestión y política.

1. Definición de competencias profesionales

Puede afirmarse, de acuerdo con Tejada (1999), que la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.

En los resultados de los diagnósticos sobre la situación de la formación universitaria, indican la existencia de dos orientaciones de dicha formación. En una de ellas se encuentra la oferta tradicional centrada en la teoría y el saber técnico-conceptual, Allí aparecen fuertes dificultades para articular conocimiento y acción. Esta oferta es la más extendida y caracteriza a la mayoría de las universidades. En la otra orientación existe una oferta inspirada en los modelos de formación para la administración de empresas. Esta oferta es más nueva y está menos expandida, pero tiene fuerte presencia en la formación para el nivel superior.

El desafío consiste en construir una formación que articule la dimensión del saber con la dimensión de la acción, significa pensar una formación a partir del discurso de y desde la escuela.

El concepto de competencia se refiere a un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados coordinados e integrados, en el sentido de que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones profesionales.

Las competencias sólo son definibles en la acción. Es decir, la competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos. Saber, además, no es poseer, es utilizar. Por tanto un formador, por ejemplo, no puede reducirse a la aplicación directa de los principios, teorías o leyes de enseñanza- aprendizaje de un contexto a otro sin más. Pasar del saber a la acción es una reconstrucción: es un proceso con valor añadido (Le Boterf, 1994). Las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de la vida activa, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las tareas y los empleos.

Durante los últimos años, la noción de competencia tuvo numerosas acepciones. Algunos autores señalan que el uso diverso que se hace del concepto ha dado lugar a gran cantidad de confusiones y proponen, frente a la ambigüedad del término, buscar una definición operativa. Para la formación e intervención en gestión y política educativa, resulta útil recuperar el concepto de competencia propuesto por Braslavsky. En la actualidad, la lógica subyace a las competencias es la de "saber actuar" o el conjunto de "saber hacer", que consiste en la selección, movilización y combinación de recursos personales, conocimientos, habilidades, cualidades y redes de recursos para llevar a cabo una actividad. Este saber actuar presenta diferentes dimensiones: saber actuar con pertinencia, saber movilizar saberes y conocimientos en un contexto profesional, saber integrar o combinar saberes múltiples y heterogéneos, saber transferir, saber aprender, aprender a aprender y saber comprometerse. Actuar con competencia es, por tanto, el resultado de un conocimiento combinatorio del sujeto, es decir, es el resultado de la selección, movilización y combinación de recursos que realiza un sujeto frente a una situación determinada (Braslavsky, 2006)

Considerar a las competencias como “recursos para saber actuar” enriquece el concepto y lo aleja de visiones instrumentales de la enseñanza y el aprendizaje. Como se ha dicho, los recursos van desde los conocimientos hasta las habilidades personales e interpersonales y son definidos por el contexto de acción. Por otro lado, como las competencias son un tejido interconectado de manera muy sólida toda distinción entre unas y otras es, en cierta medida, arbitraria, así como también toda estrategia para la formación en una de ellas implica incidir inevitablemente en la formación de las otras.

La competencia siempre remite a una construcción influida por el contexto, es decir, se actúa con una finalidad en un contexto determinado. Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el profesional debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las situaciones profesionales claves. Le Boterf (2000), entiende a la situación profesional como una actividad que hace al tipo de oficio de un sujeto, que debe analizarse a partir de criterios de realización y resultados esperados o productos. Esta información permite precisar el conjunto de recursos personales y externos que necesita un sujeto para saber actuar. Las situaciones profesionales pueden servir como tipologías orientadoras para el desarrollo de saberes.

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles, las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Las competencias se pueden desglosar en unidades de competencia, definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar, las cuales deben ser identificables en su ejecución. Las unidades de competencia tienen un significado global y se les puede percibir en los resultados o productos esperados, lo que hace que su estructuración sea similar a lo que comúnmente se conoce como objetivos; sin embargo, no hacen referencia solamente a las acciones y a las condiciones de ejecución, sino que su diseño también incluye criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño (iberfop-oei, 1998). La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Una vez establecidos los niveles de competencia, las unidades de aprendizaje (asignaturas) se articulan en relación con la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan.

Como se señaló anteriormente, ya que aborda los procesos formativos como una totalidad, la propuesta de la educación profesional por competencias integrales implica replantear la relación entre la teoría y la práctica. Sin embargo, para fines de análisis es necesario desagregar los saberes implicados en saberes prácticos, saberes teóricos y saberes valorativos. Los saberes prácticos incluyen atributos (de la competencia) tales como los saberes técnicos, que consisten en conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad, y los saberes metodológicos, entendidos como la capacidad o aptitud para llevar a cabo procedimientos y operaciones en prácticas diversas. Por su parte, los saberes teóricos definen los conocimientos teóricos que se adquieren en torno a una o varias disciplinas. Finalmente, los saberes valorativos, incluyen el querer hacer, es decir, las actitudes que se relacionan con la predisposición y motivación para el autoaprendizaje, y el saber convivir, esto es, los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones sociales.

Entendidos de esta manera, los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación.

2. Formación que toma como eje el concepto de competencia profesional y sus implicaciones en la práctica educativa

Dentro de los modelos educativos más recientes destacan dos propuestas para mejorar la pertinencia y relevancia de la educación. La primera plantea un cambio en el énfasis puesto tradicionalmente en la enseñanza hacia el aprendizaje. La segunda propuesta se orienta hacia la búsqueda de una educación más significativa. El modelo por competencias profesionales integradas requiere centrar la formación en el aprendizaje y no en la enseñanza. Algunas implicaciones de este cambio de centro en el plano de lo pedagógico didáctico se enumeran a continuación.

Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales. La educación basada en competencias trata de superar este problema mediante el principio de transferibilidad. Este principio plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas (simulaciones en el ambiente académico o en lugares similares a aquellos en los que se trabajará) deberá poseer la capacidad para solucionar problemas y para enfrentarlos de manera creativa en contextos diferentes.

Otro aspecto problemático de la relación escuela/sociedad se refiere al reiterado señalamiento de que lo que se enseña en las instituciones educativas no es lo que se requiere en un ámbito laboral actual y de que existe un desfase entre las necesidades sociales reales y la formación de los estudiantes en las

escuelas. Los modelos por competencias intentan vincular estos dos ámbitos. La multirreferencialidad es un rasgo de las competencias, el cual hace referencia a la posibilidad de orientar las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos.

Otro punto crítico de la formación de profesionistas tiene que ver con las concepciones rígidas del aprendizaje, en las cuales sólo se puede aprender lo que estipulan los planes y programas de estudio durante la etapa de formación como estudiante. El modelo por competencias profesionales integradas intenta formar profesionistas que conciban el aprendizaje como un proceso abierto, flexible y permanente, no limitado al periodo de formación escolar. En consecuencia, esta perspectiva promueve la combinación de momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional; es decir, se pretende desarrollar una formación del "saber hacer" en ámbitos reales con la formación en las aulas. Este pasaje de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional requiere del establecimiento de niveles progresivamente superiores de formación para cada individuo, mediante la combinación estratégica de estos dos escenarios de aprendizaje. Esta perspectiva pretende ser permanente, por lo que el estudiante deberá adquirir la competencia para estudiar e intervenir en continua alternancia entre los dos escenarios (Miklos, 1997).

El cambio continuo de los contextos y de las necesidades requiere que los profesionistas sean capaces de aprender nuevas competencias y de "desaprender" las que eventualmente sean obsoletas; esto es, los alumnos deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias. El supuesto de base es que los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder a los problemas que se les presenten y que les permitan formar e intervenir en la gestión y la política educativa. El deseo es formar profesionistas capacitados para una vida profesional de larga duración, que no se limiten a poner en práctica sólo los conocimientos durante la formación. Con este tipo de cualidades, los egresados pueden incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de formación, independientemente del lugar en donde se desempeñen como profesionistas.

Un elemento más, inherente a la formación por competencias profesionales integradas, se refiere a la capacidad del estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos, en diversos escenarios y niveles de la gestión y la política educativa, así como en ámbitos generales de la vida. El principio de aprendizaje por disfunciones requiere poner en juego las capacidades de pensamiento y reflexión, haciendo posible el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación (Miklos, 1997).

3. Las competencias generales para la formación e intervención en gestión y política educativa

En los marcos de la institucionalidad, las intencionalidades que se propone la educación, entre otras, son:

- Buscar una formación que favorezca el desarrollo integral del hombre, haciendo posible su real incorporación a la sociedad contemporánea.
- Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones.
- Promover el desarrollo de competencias consideradas desde una visión holística, tanto en términos genéricos como específicos.
- Promover cambios en lo que los individuos saben y en el uso que pueden hacer de lo que saben.

Programas de estudio/unidades de aprendizaje:

- Programas de estudio y procesos de aprendizaje más flexibles y diversificados.
- Contenidos con referencia a condiciones que operan en la realidad.
- Contenidos relevantes y significativos.
- Elementos de la competencia: saberes teóricos, práctico/técnico, metodológicos y sociales.
- Atributos de la competencia: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.
- Los programas se articulan en referencia a la problemática identificada, a las competencias genéricas o específicas, así como a las unidades de competencia en las que se desagrega.
- Las materias o asignaturas deben cumplir una función integradora entre la teoría y la práctica.

Evaluación:

- Parte de una concepción de evaluación integral que considera elementos generales y particulares.
- Las unidades de competencia se desglosan en indicadores o criterios de desempeño.
- Se modifican las prácticas de la evaluación (sin descartar algunas formas tradicionales) haciéndolas más congruentes y exigentes.

Aprendizaje:

- Demanda una formación integral centrada en el aprendizaje.
- Diversifica las posibilidades de aprendizaje.
- Reconoce a la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más.
- Reconoce al individuo como capaz de auto dirigir y organizar su aprendizaje.
- Requiere de procesos activos y reflexivos
- Reconoce distintas vías para aprender y, por tanto, que el aula no es el único lugar de aprendizaje.

Uno de los problemas centrales de la formación para la gestión y la política educativa es la desarticulación entre la teoría y la práctica. Dicha formación deberá estar puesta al servicio de una práctica de gobierno de los sistemas educativos y sus instituciones.

Con una formación desde el marco de las competencias profesionales integradas se espera promover una preparación más realista, que retome las necesidades de la sociedad (experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar), así como se concreten las finalidades educativas establecidas en la institucionalidad. Sin embargo, tales necesidades, así como los contextos que enfrentará el futuro profesional, se encuentran en permanente cambio, situación que requiere que los estudiantes se preparen no sólo para combinar momentos de trabajo con momentos educativos, sino también para ser capaces de transitar por ellos. Y en este caso concreto para que los estudiantes puedan intervenir en organizaciones educativas del nivel macro, meso y micro de la gestión y la política educativa.

Para cada competencia existen algunos recursos generales vinculados con el conocimiento teórico de ese saber y, a su vez, recursos específicos determinados por la situación profesional y el contexto cultural. La formación para “saber actuar” requiere un desarrollo de los recursos de cada competencia. El formador decidirá cuál de ellos enfatizará más, pero está claro que es necesario promover la formación tanto de los recursos generales como de los recursos específicos.

Este nuevo enfoque justifica que las competencias genéricas, transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de unos contextos a otros; mientras que las específicas serían más restringidas por su utilidad. Por tanto, las competencias van más allá de la mera especialización técnica para incluir dimensiones relacionales y sociopolíticas. Es decir, el comportamiento técnico y metodológico ha de completarse con comportamiento personal y social. Esta asunción nos lleva a considerar una tipología de las competencias profesionales, de carácter general, propuesta por Bunk (1994):

Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia Social	Competencia participativa
Dominio de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo	Aplicación del procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presentan. Solución de problemas	Colaboración con otras personas de forma comunicativa y constructiva, comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal	Participación en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno, capacidad de organización y decisión y aceptar responsabilidades.
Conocimientos, destrezas, aptitudes	Procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
.Trasciende los límites de la	.Procedimientos de trabajo variable	.Individuales: disposición al trabajo, capacidad de	.capacidad de coordinación

profesión .Relacionada con la profesión Amplia la profesión .Relacionada con la empresa	.Solución adaptada a la situación, resolución de problemas .Pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos .Capacidad de adaptación	adaptación, capacidad de intervención .Interpersonales: disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo, espíritu	.capacidad de organización .capacidad de relación .capacidad de convicción .capacidad de responsabilidad .capacidad de dirección
--	---	--	--

En suma, podría decirse que para mantener una presencia curricular equilibrada de ambos tipos de recursos, con la mirada puesta en la búsqueda de la especificidad del recurso general en las situaciones de desempeño profesional y en el contexto cultural y que su desarrollo le permitan al profesional de la educación intervenir en el campo de la gestión y la política educativa.

4. Competencias específicas para la formación e intervención en gestión y política educativa

De acuerdo con Braslavsky, los saberes son los mismos para todos los niveles de la gestión pero se expresan de manera diferente de acuerdo al nivel de gestión y en función del contexto. El saber tendría, un carácter general, pero lo que cambia es el contexto, es decir, se actúa con una finalidad en un contexto determinado. Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el gestor debe combinar y movilizar para manejar eficazmente las situaciones profesionales (Braskavsky,2006).

Los saberes identificados para la gestión pueden definirse a partir de las situaciones profesionales y el contexto cultural. Para cada competencia existen algunos recursos generales relacionados con el saber y a su vez, recursos específicos.

Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse tampoco al margen del contexto particular donde se pone en juego. Pero ello no significa que cada contexto exige una competencia particular, con lo cual podríamos llegar al infinito interminable de competencias, sino que la propia situación demanda una respuesta contextualizada. Es decir, de los recursos disponibles del individuo, en una acción combinatoria de los mismos, se puede, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad (también como competencias) obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación.

De este modo, la formación de competencias profesionales para la intervención en gestión y política educativa, integran y articulan conocimientos globales, conocimientos específicos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de la realidad social, de la acción de los actores en las organizaciones educativas, del desarrollo de la disciplina y la política educativa. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación

profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, así como las de carácter específico, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional en gestión y política educativa. Aquí se proponen algunas competencias básicas:

1) ***Acción-reflexión-acción***

A partir de este modelo se pretende enfrentar a los participantes con situaciones problemáticas (experiencia), analizar diversos puntos de vista, sus propias experiencias y las de otros (observación), adquirir perspectiva ante la experiencia, obtener lo invariable, los principios rectores, las teorías, hipótesis (conceptualización); y la puesta en práctica de los conceptos y las teorías en función de nuevos contextos de intervención. Es decir, los estudiantes llevarán a cabo un diagnóstico de una organización educativa, a través del diseño metodológico que les permita dicho abordaje, considerando: a) las dimensiones de la gestión (administrativa, pedagógica, comunitaria y organizativa); b) las acciones humanas de la organización (los procesos y las prácticas) y c) el contexto general (las políticas educativas y los cambios en los escenarios). Una vez detectados los problemas o necesidades de la organización, se elaborará y desarrollará un programa de intervención en los niveles meso y micro de la gestión educativa. Los problemas o situaciones surgidas de la intervención podrán ser llevadas para su reflexión a fin de tomar decisiones para futuras acciones dentro de la misma organización.

2) ***Simulaciones y estudios de caso***

El estudio de casos permite el abordaje directo de los problemas que aparecen en situaciones profesionales a trabajar y cumple diversas funciones: son útiles como disparadores y promotores de la reflexión desde la acción. El caso debe producir cierta sensación de familiaridad pero no una identificación directa con la práctica diaria. A medida que se avanza en el proceso, es recomendable utilizar casos más próximos a la práctica cotidiana a fin de favorecer los procesos de transferencia una vez terminada la reflexión. Deberá ser una actividad de corta duración para lograr la construcción de recursos y la competencia. Un ejemplo, se puede partir de un relato sobre la comunicación de una reforma educativa y construir después, los problemas básicos de la comunicación. O bien presentar un caso concreto de política educativa para analizarla y reflexionar sobre la misma. En esta situación es fundamental una comprensión cabal de la política que se estudia para lograr la competencia que se pretende lograr.

La simulación se usa para observar el propio ambiente y observarse a sí mismos. Las simulaciones no sólo deben contribuir a superar situaciones problemáticas sino también deben servir para volver a pensar el significado de las situaciones profesionales, su contexto y, fundamentalmente, el sentido dado a la acción. Es importante agregar que el papel del formador es central en el uso de esta propuesta ya que, en última instancia, es él quien guía y orienta la acción. Para la formación e intervención en gestión es posible simular una

negociación con organismos internacionales o entre diferentes niveles de la gestión educativa del país o de una entidad federativa.

Las simulaciones se convierten en espacios de aprendizaje que posibilitan el observarse a sí mismos cuando se presentan casos concretos de diversos niveles de la gestión educativa para hacer un análisis del liderazgo. También se pueden analizar las dinámicas de trabajo en equipo.

3) *Uso de estrategias específicas a cada competencia*

Los adultos en situación de aprendizaje deben usar diversos canales de exploración y puesta en práctica para promover el desarrollo de las dimensiones cognitivas y emocionales. Pero además, cada una de las competencias presentan características específicas que demandan estrategias didácticas y tareas particulares. Así por ejemplo para desarrollar la competencia de liderazgo es importante observar la actuación de líderes en sus contextos, estudiar su autopercepción; sus datos biográficos para analizar sus características. Lo mismo puede hacerse para desarrollar la competencia de asesor o acompañante. En esta especificidad habrá que considerar la competencia de la generación de conciencia sobre la toma de decisiones, las acciones a seguir y la previsión de las consecuencias de esa decisión.

4) *Articulación con los desempeños profesionales*

Se propone promover instancias de intercambio directo de los alumnos con el mercado de trabajo; o bien proponer fases de trabajo a distancia en las que los participantes deben volver a sus lugares de trabajo, seleccionar un problema o situación profesional particular y utilizar algunos de los recursos de análisis o de intervención que se proponen en el curso. Esta experiencia se comparte luego con el resto de los estudiantes con el fin de efectuar un seguimiento en la adquisición de competencia para la intervención en gestión y política educativa.

5) *Reflexividad*

El desarrollo de la reflexividad es uno de los desafíos más arduos de la tarea de la formación vinculada a prácticas laborales. Revisar las teorías que guían la acción y trabajar sobre ellas es fundamental para promover cambios pero, sobretodo, para construir momentos de reflexión que le permitan al estudiante hacer transferencias a situaciones de su práctica cotidiana y, a partir de ellas, avanzar en su modificación. En el caso de la formación en liderazgo, por ejemplo, se puede proponer entrevistar u observar las prácticas de la gestión de líderes concretos. Es importante también revisar las teorías que guían la acción y trabajar sobre ellas promueve la reflexión que permita al estudiante hacer transferencias a situaciones de su práctica cotidiana y, de esta manera, avanzar en su modificación.

6) *Promoción de comunidades de práctica*

Trabajar en equipo proponiendo una experiencia concreta de este tipo puede resultar interesante aunque se debe considerar que lleva tiempo y la comunidad se enriquece cuando puede encontrar en la institución misma o en otras prácticas de la institución nuevas perspectivas y nuevos recursos. Para la conformación de una comunidad de práctica es importante considerar el desarrollo de un significado que se le otorgue a la práctica de los actores a fin de generar una identidad de cada participante, asimismo recuperar el aprendizaje desde una perspectiva dual de sus diferentes dimensiones (participación/ cosificación; lo diseñado y lo emergente; lo local y lo global; identificación y negociabilidad) propuestas por Wenger E. (2001). Esto es para integrar la comunidad es indispensable partir de las prácticas y procesos, revisar la experiencia de la colectividad quienes habrán de tomar la decisión de las acciones a seguir que les permitan compartir significados relacionados con su actuación dentro de las organizaciones educativas. En esta competencias se enfatiza la práctica real como base de la teoría.

7) *Vigilancia epistemológica*

El poder desarrollar la competencia de la vigilancia epistemológica permite establecer un diálogo interno y contar con una apertura al escuchar al otro. Es decir para intervenir en gestión y política educativa, se plantea la necesidad de hacer, en primera instancia, un diagnóstico de los problemas o necesidades de la realidad social y educativa, por tanto la competencia de la vigilancia epistemológica requiere de saber escuchar con atención a los actores que se están entrevistando, observando o asesorando de tal suerte que se cuente con la habilidad de recuperar lo dicho o realizado por ellos para poder brindar una respuesta o generar una pregunta que puede ser fundamental para el trabajo de la intervención, la asesoría y el acompañamiento en la gestión y la política educativa.

A manera de conclusión

El supuesto de base es que las competencias profesionales desarrolladas durante la formación, deben permitir al profesionista resolver problemas semejantes en distintos contextos. Si en el diseño de las competencias no se consideran los diversos contextos y culturas, es difícil esperar que la transferencia y la multirreferencialidad se alcancen ya que ambas cualidades están muy relacionadas. Por ello, es importante que la práctica educativa también tome en cuenta la diversidad de contextos y culturas de donde provienen los alumnos.

En particular para el desarrollo de competencias o saber hacer en gestión y políticas habremos de considerar lo siguiente:

- Los aprendizajes (competencias genéricas y específicas) se deben aplicar en situaciones y problemas distintos (transferibilidad).
- Implica acciones intencionales que toman en cuenta los diferentes contextos y culturas en los que se realizan (multirreferencialidad).

De igual manera, el modelo de competencias profesionales integradas en el plano didáctico implica promover condiciones y situaciones de aprendizaje que permitan:

- Identificar o construir condiciones de aplicación más reales (por ejemplo, diferentes ejercicios de simulación, talleres, trabajos de campo, prácticas de laboratorio, ensayos, tesis, tareas de micro enseñanza, etcétera).
- Diseñar experiencias de aprendizaje que permitan arribar a diferentes soluciones o a varias vías de solución.
- Crear entornos que sean cooperativos y de colaboración,
- Alternar momentos de confrontación entre situaciones reales con momentos de sistematización del conocimiento o teoría.
- Priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir conocimiento por sí mismos.

Como se observa, las cualidades resultantes de una formación por competencias profesionales integradas implican una preparación más completa y realista de los estudiantes, de acuerdo con las demandas actuales que requieren individuos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

Referencias Bibliográficas

- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006) La formación en competencias para la gestión de la política educativa: un desafío para educación superior en América Latina. REICE. Año/vol. 4, numero 2e
- Iberfop-oei, Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional, "Metodología para definir competencias", cinter/oit, Madrid, 1998.
- Bunk, G.P. (1994) La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. Revista Europea de formación profesional.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Edit. Aique. Argentina
- Le Boterf, G. (2006) Ingeniería de las competencias. Barcelona, Edic. gestión 2000.
- Malpica, María del Carmen, "El punto de vista pedagógico", en Argüelles, A., op. cit., pp. 123 -140.
- Miklos, Tomas, Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto, México, 1999.
- Perrenoud, P. (1998) Construir las competencias en la escuela.
- Tudesco, J.C. (2000) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires. Fce
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica, Paidós, Barcelona