

LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN Y LA FORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES.

Ph.D. Olbeida Amechazurra Tam

Máster en Pedagogía (San Petersburgo). Doctora en Ciencias Pedagógicas (Cuba). Contralora académica de la Universidad Tecnológica ECOTEC, Guayaquil.

oamechazurra@universidadecotec.edu.ec

Ph.D. Fidel Márquez Sánchez

Licenciado en Economía Política. Doctor en Ciencias Económicas (Cuba). Rector de la Universidad Tecnológica ECOTEC, Guayaquil.

fmarquez@universidadecotec.edu.ec

MSc. Roberto Passailaigue Baquerizo

Licenciado en Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Doctor en Jurisprudencia. Magíster en Docencia y Gerencia de la Educación Superior. Canciller de la Universidad Tecnológica ECOTEC, Guayaquil.

rpassailaigue@universidadecotec.edu.ec

RESUMEN

La excelencia académica en la Educación Superior está intrínsecamente ligada al desarrollo de competencias en el personal docente de la Educación Superior.

El presente artículo aborda las conceptualizaciones sobre competencia, sus elementos, y niveles de generalización, en relación a la necesidad de potenciar el Talento Humano en la Educación Superior. Se analiza además, la investigación acción como una vía, que puede favorecer el proceso de desarrollo de competencias en el personal docente de las IES.

Palabras Clave

competencias, investigación-acción, investigación-acción colaboradora, Educación Superior.

ABSTRACT

This article provides some reflections upon the conceptualization of university teachers' evaluation under the current legislation in Ecuador, as well as the ways that University ECOTEC has set towards its practical use, aiming at constant improvement of academic and institutional processes and a systematic approach towards university excellence.

Higher education quality is intrinsically linked to excellence in teachers' performance. Concepts and elements that make processes of teachers' evaluations are viewed from this standpoint.

Keywords

evaluation, teacher, quality, academic excellence, higher education.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha logrado más aceptación y referencias sobre las competencias, vinculadas a la calidad del desempeño y a la excelencia de las IES. Organizaciones Internacionales, entre ellas la UNESCO, han aprobado programas entorno a la formación de competencias. Uno de los estudios que ha ejercido gran influencia entre los países de la OCDE y de la UE, es el realizado a solicitud de la UNESCO, en 1996, dirigido por Jaques Delors, el cual se conoce como Delors Repport y se titula: Los Cuatro Pilares de la Educación para el Siglo XXI. En el documento se presenta la educación como una actividad humana que se desarrolla durante toda la vida y que se basa en cuatro pilares (Delors y col. 1996): aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos; aprender a ser. Estos cuatro pilares tienden a caracterizar el fundamento de un conjunto mayor de competencias.

Otro estudio internacional promovido en el 2002, por la OCDE, bajo el liderazgo de Suiza, es el conocido como DeSeCo: Definition and Selection of Competencies, (definición y selección de competencias). En el mencionado estudio se identifica una amplia estructura conceptual, para la definición de competencias claves individuales del ciudadano con incidencia a lo largo de toda la vida y de conformidad con los antecedentes de la formación inicial. (OCDE, 2002). En ese estudio, los conocimientos, habilidades y competencias son considerados significativos, para enfrentar de manera cabal los desafíos de las actuales décadas del siglo XXI.

En la Educación Superior más que en cualquier otro nivel educacional, el estudio de las competencias resulta pertinente, por ser su propósito esencial, cumplir con los perfiles de carreras de profesiones concretas.

DESARROLLO

1. Aspectos de la evolución del concepto de competencia.

El concepto de competencia ha sido utilizado de manera amplia y con acepciones diversas. En este sentido, Manfredi (1999), plantea que “competencia” es un concepto polisémico, que se interpreta diferente en dependencia de los parámetros teórico-metodológicos, que se utilizan para investigarla. Esta autora presenta la definición de competencia como una noción multidimensional, constituida por facetas que incluyen lo individual, lo sociocultural, lo situacional (contextual-organizacional) y procesual.

Para los autores del presente artículo resulta de especial interés destacar la dimensión conceptual de competencia, que analiza su arista social, tanto desde el punto de vista dinámico procesual, como en su contenido pues es, en este aspecto, donde toma sentido la investigación acción como vía favorecedora de su proceso de formación.

Incluso en el análisis de la competencia, desde un enfoque individual, queda claro que el sujeto siempre se apropia, la desarrolla y la perfecciona, dentro de un contexto de interacción social, que puede darse en tiempo real o no. De la calidad de las interacciones y la profundidad de las reflexiones e interpretaciones que se realicen, acerca de los resultados de las acciones, dependerá la pertinencia de las mejoras, que se introduzcan y consecuentemente, el perfeccionamiento de las competencias del que actúa.

Si se analiza la etimología del término “competencia”, éste proviene de com + *petere*; que significa en latín “*pedir junto con los otros, buscar junto con los otros*”. Aquél a quién nada apetece es un inapetente; aquél que nada desea, que no sabe “buscar junto con los otros” es un incompetente. Acepciones próximas son *competitio*, que se interpreta como acuerdo y rivalidad, lo cual deriva, en el latín tardío, a la idea de competición; *competentia*, que remite a la justa relación, o la capacidad de responder, adecuadamente, en una situación dada.

Los autores Gaspar y col. (2008), amplían esta idea y plantean que “existe la opinión, más amplia acerca de que «competencia» es un concepto procedente del mundo de las empresas. Sin embargo, etimológicamente, com *petere* significa *buscar en compañía, en unión con otros*. Este vocablo posee sus antecedentes en el deporte griego y romano, aunque muy posteriormente pasó a ser utilizada en otros campos y esferas de actuación”.

Barreira y Moreira (2004) enfatizan esta idea al afirmar que las competencias se ejercen en contextos sociales precisos, como respuesta a situaciones-problemáticas determinadas.

Resulta interesante el punto de vista de Manfredi (1999) quien afirma que el estudio de las competencias y habilidades se deben analizar a partir de tres grandes dimensiones: a) La que se refiere a los estudios hechos al nivel de la psicología del desarrollo, que procura conocer “el proceso de desarrollo psicológico del ser humano, en sus diversas edades, a lo largo de su ciclo de vida, b) el análisis a nivel de la psicología del aprendizaje, que estudia la dinámica y las condiciones, en que se produce el “aprendizaje de conocimientos, comportamientos, actitudes, sentimientos, destrezas, habilidades etc., ejecutado en diferentes (contextos) y situaciones de enseñanza - aprendizaje, organizadas y (o) espontáneas, c) la dimensión que investiga a nivel de la construcción de instrumentos, que evalúan comparativamente capacidades y habilidades cognitivas, motoras, emocional- afectivas, entre otras.

En la segunda dimensión planteada por Manfredi encontramos fundamentos, que permiten valorar la influencia favorecedora de la aplicación de la investigación acción, como vía para la formación de competencias docentes, en los profesores de las IES. En este sentido, la dinámica de apropiación de la competencia se da en condiciones de reflexión y análisis tanto individual, como con otros acerca de los resultados de las acciones y de su proceso.

Spencer y Spencer (1993), profundos estudiosos de este tema, definen que las competencias están compuestas por atributos de diverso orden, de las cuales se pueden destacar: la motivación, elementos psicofísicos, formas de comportamientos, los conocimientos, el auto concepto, las habilidades manuales, capacidades mentales y cognitivas.

La relación de la competencia con un tipo de actividad concreta fue expuesta con énfasis por Boyatzis (1982), el cual no disocia la competencia del desempeño de una acción concreta, normalmente de índole profesional: “Certain characteristics or abilities of the person enable him or her to demonstrate the appropriate specific actions. These characteristics or abilities can be called competencies (...)” (p. 12)

En este punto del análisis resulta importante, determinar valorar los tipos de competencias que se consideran hasta el momento.

2. Tipos y taxonomía de las competencias.

En la actualidad no existe consenso epistemológico en lo que corresponde a los tipos de competencia. No obstante, se recoge la siguiente tipología, basada fundamentalmente en la conceptualización que aparece en el

Glosario de Términos Técnicos proveniente de la OIT - Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2002).

Competencias básicas:

“Son aquellas adquiridas en el pre-escolar y en el inicio de la escuela (hasta los 11 o 12 años)”. (OIT, 2002, p. 21).

Competencias Generales (genéricas):

Para la Organización Mundial del Trabajo (OIT), Este tipo de competencias son las: “Adquiridas en el período escolar y en la práctica del trabajo. Sirven a cualquier actividad profesional. Son apoyadas en bases científicas y tecnológicas y en atributos humanos como creatividad, condiciones intelectuales y capacidad de transponer conocimientos a situaciones nuevas. Son competencias genéricas, la toma de decisión, la iniciativa, la empatía y la simpatía, la habilidad numérica y computacional, la habilidad verbal y conversacional, etc.” (OIT; 2002, p. 21-2).

Competencias Profesionales:

Se relacionan al desempeño de una determinada profesión. La OIT las define como “Adquiridas en el ejercicio de la experiencia profesional. Un profesional es competente cuando es reconocidamente bueno en su práctica profesional. Implica la aceptación de una evaluación positiva por parte de su entorno social” (OIT, 2002, p. 21).

Competencias Tácticas:

Se refieren al conocimiento tácito (o práctico). Este tipo de conocimiento era denominado por Aristóteles como “phronesis” el “juicio práctico”, a diferencia con “episteme” o conocimiento científico y con “techne”, o conocimiento artesanal.

Competencias Específicas:

“Son aquellas adquiridas en la especialización profesional. Los contenidos, entretanto, respectan estrictamente a una especialidad definida” (OIT, 2002, pp. 21-23).

Competencia técnica:

“El dominio, como experto, de las tareas y de los contenidos del ámbito de trabajo, los conocimientos y las destrezas necesarios para ello; Se refiere al conocimiento instrumental y al funcionamiento de máquinas, herramientas y procedimientos de trabajo”. (Ziñiga, 2007).

Competencia metodológica:

“El saber reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten; encontrar de forma independiente, vías de solución y transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo”. (Ziñiga, 2007).

Competencia social:

“Saber colaborar con las personas de forma comunicativa y constructiva y manifestar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal”. (Ziñiga, 2007).

Competencia participativa:

“Saber participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno laboral; capacidad de organizar, decidir y disposición a aceptar responsabilidades”. (Ziñiga, 2007)

Competencias Transversales, clave, (...).

Las competencias transversales apuntan a ser las determinantes del éxito profesional de los individuos, influyendo además en los variados roles que desarrolla una persona, como familiares y ciudadanos, entre otros.

La OIT define que “son comunes a diversas actividades profesionales. Permiten la transferibilidad de un perfil profesional a otro o de un conjunto de módulos curriculares a otros” (OIT, 2002, pp. 21-23).

Tomando en cuenta por una parte los retos de la Educación Superior y por otra los aspectos conceptuales analizados hasta aquí sobre competencias, resulta pertinente valorar la investigación acción, como una de las vías para el desarrollo de las mismas, no solo desde el enfoque de la actividad de investigación, sino también como factor coadyuvante al proceso de formación de competencias docentes y potenciador de la elevación del éxito en el desempeño académico.

3. Investigación acción.

El origen de la investigación-acción se expresa en los trabajos llevados a cabo por el psicólogo prusiano Kurt Lewin, en Estados Unidos en la década de los 40. Este autor mostró una vía para resolver problemas prácticos y urgentes, por medio de la participación de los investigadores en el rol de agentes de cambio, en colaboración directa con las personas a las que se les atendía y se les presentaría las propuestas de intervención.

La experiencia se llevó al ámbito educativo, al implicar al profesorado en la realidad objeto de investigación. Las experiencias acumuladas se **denominaron investigación acción cooperativa**, y se dieron a conocer en 1953, en la obra de Corey Action Research to Improve School Practices.

Una de las polémicas alrededor de la investigación acción es su validez interna.

En la actualidad la validez interna de la investigación acción se garantiza por la aplicación de **procesos holísticos de la investigación**, por las variadas fuentes de información (triangulación de perspectivas), la profundidad y la complejidad de la información (triangulación

metodológica), y fundamentalmente por las **transformaciones reales producidas, tanto en ideas, como en prácticas o en contextos.**

En virtud de lo planteado, una observación, que inicialmente puede tener una dimensión subjetiva, adquiere cierto grado de autenticidad al confrontarse con diversas perspectivas, y construirse el significado de un acontecimiento.

La participación de los actores implicados se hace posible mediante la triangulación, que abre espacios para opinar y compartir un proceso de comprensión mutua (Hull, 1986), aportando cada uno lo más auténtico de su situación: los profesores, sus intenciones y objetivos; los estudiantes, sus vivencias de la influencia del profesor y los procesos académicos en general; los directivos, su percepción del cumplimiento de los objetivos estratégicos; las familias de los estudiantes, su visión del logro de sus aspiraciones, en cuanto a la formación de sus hijos, entre otros.

Los resultados del proceso de la investigación acción deben reflejar no solo un análisis de la situación-problemática, sino también una propuesta de las medidas de acción emprendidas. Ebbutt y Elliott, (1990) plantearon que la validez interna de los informes de investigación acción se manifiesta, en la medida en que los cambios generados por la investigación mejoren la situación problemática.

Los autores del presente artículo enfatizan en el hecho de que el propio proceso, mediante el cual, los actores implicados se comprometen y profundizan en el análisis de la situación-problemática, en los impactos de su actuación en ella y generan soluciones compartidas; estos no solo se convierten en agentes de cambio del escenario académico, sino que también impulsan la transformación interna en cada uno de ellos, a favor del desarrollo de sus competencias.

4. Diferentes modalidades en la investigación-acción.

La investigación acción se estudia y aplica de manera diversa, unas más próximas al enfoque técnico- científico otras más relacionadas con el enfoque crítico. El artículo que se presenta al lector destaca que uno de los propósitos de la investigación acción, es diseñar y aplicar programas de intervención que sean eficaces, para la mejora de las competencias profesionales y para la resolución de problemas.

La denominada **investigación acción práctica**, busca desarrollar específicamente el pensamiento por acción o pensamiento práctico de los actores implicados, y se propone lograr tanto la resolución de problemas, como las mejoras en el desarrollo profesional de los profesionales,

mediante la reflexión y el diálogo, transformando ideas y favoreciendo la construcción de interpretaciones compartidas.

En este sentido Carr y Kemmis, (1988) plantean que el impacto más efectivo se alcanza si se logra un “desarrollo sistemático del grupo de practicantes en tanto que comunidad autorreflexiva.” (p. 214)

5. La colaboración como base de la investigación-acción.

La mayor efectividad de la investigación acción se logra cuando ésta se aplica en colaboración y de manera sistemática.

Clift y col. (1991) define la acción de colaborar en el trabajo de dos o más personas que accionan de manera conjunta para conseguir un objetivo.

Resulta muy interesante la concepción de Tikunoff y col. (1979). Este autor plantea que colaboración no es solo la existencia de un grupo, sino el análisis de su composición. En un proyecto participan personas con situaciones sociales diferentes, bien en formación, profesión, sistemas culturales, etc., y cada una contribuye con su experiencia diversa, pero con una *perspectiva común*.

La procedencia diversa de los actores origina la riqueza y la perspectiva multidimensional de las interacciones en la colaboración: los distintos papeles que pueden jugar los diferentes miembros, según sean agentes externos o los directamente implicados y destinatarios de la propuesta de cambio.

Para este análisis resulta pertinente diferenciar cooperación y colaboración. En la **cooperación** los miembros del grupo llegan a acuerdos, pero accionan por separado hacia metas autodefinidas, y, por lo tanto, éstas pueden ser diferentes.

En la **colaboración** los participantes trabajan conjuntamente en todas las fases del proyecto, para conseguir **propósitos comunes** (Oja y Smulyan, 1989).

Lo esencialmente importante es compartir y que cada participante encuentre un espacio para reflexionar desde sus necesidades e intereses, sobre las problemáticas de la actividad que realiza y pueda aportar alternativas de solución a propósitos comunes.

Los profesionales de las IES colaboran con las síntesis de las investigaciones publicadas o los ejemplos de estudios de caso de otros profesores, realizan observaciones áulica entre pares académicos, entrevistan a los

estudiantes empleando preguntas abiertas generadas por el personal académico, comparten registros escritos y transcripciones para el análisis y reflexión personal del docente. Las modalidades de colaboración son múltiples y su pertinencia, depende de la situación que se analice y de las mejoras que se aspiren obtener. El resultado debe ser la mejora en las competencias de los actores y los propios procesos implicados en esa colaboración.

CONCLUSIONES

La investigación acción por una parte, se identifica como forma peculiar de investigación, y desde otra perspectiva es reconocida su influencia en el ámbito académico, tanto para los actores como para el propio proceso, lo cual logra consolidarse solo con su práctica sistemática. Como expresa Elliott (1991) la investigación acción: “unifica la investigación, mejora la actuación y el desarrollo de las personas en su papel profesional.” (p. 53)

Por medio de la participación en proyectos de investigación acción, los profesores agudizan su juicio profesional, profundizan sus compromisos, construyen conocimientos curriculares y lideran la acción educativa, con la percepción de mayor despliegue de sus potencialidades y desarrollo de sus competencias. Sobre esto Stenhouse, (1985) plantea: “solamente el profesor puede cambiar al profesor.” (p. 51)

Los aportes de la investigación acción en el desarrollo académico de profesores, ha quedado evidenciada en los estudios de Berlin, (1996); Feldman, (1996); Louks- Horsley y col. (1998), específicamente para el área de la enseñanza de las ciencias. Paralelamente se ha constatado su validez como instrumento de cambio educativo, a través de la difusión de informes retrospectivos del diseño, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares de ciencias innovadores. (Fraser y Cohen, 1989; Parke y Coble, 1997; Suárez, 1998).

Todo el acervo acopiado por investigadores y profesionales vinculados al estudio del desarrollo de competencias y de la investigación acción, constituye en sí mismo un potencial, para su valoración e implementación creativa, a favor de la excelencia profesional y académica en la Educación Superior, en este momento histórico, adentrados en Siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. **Aguilar, L. J. (2004):** Innovaciones tecnológicas y Sociedad del Conocimiento: Reflexiones para la Nueva Alfabetización, Prespectivas. Obtenido el 22 de 03 de 2007. Disponible en <http://www.isecensa.com.br/arquivo/revista/revista.pdf?codigo=24>
2. **Bloom, B. S:** “Taxonomie des objectifs pedagogiques”. Montreal: Education Nouvelle, 1969.

3. **Boyatzis, R.** The Competent Manager - A Model for Effective Performance. Jon Wiley y Sons, Inc., 1982.
4. **Cabral-Cardoso, C., C. V., Estevan y P. Silva:** Las Competencias Transversales dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectivas dos Empregadores e dos Diplomados. Guimarães: TecMinho Gabinete de Formação Contínua, 2006.
5. **Carr, W. y Kemmis, S:** “Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado”, Barcelona: Martínez Roca, 1988.
6. **Clift, R., M. L. Veal., M. Johnson y P. Holland:** “Restructuring teacher education through collaborative action research”. Journal of Teacher Education, 41: 52-62, 1991.
7. **Delors, J:** Los Cuatro Pilares de la Educación, Relatoría para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Recuperado el 22 de marzo de 2007. Disponible en: <http://4pilares.net/textcont/delorspilares.htm#Da%20noção%20de%20qualificação%20à%20noção%20de%20competência>.
8. **Delors, J. et al:** “A Educação Um Tesouro a Descobrir – Relatoria de Unesco sobre a Educação para el Siglo XXI”, Ed. ASA, S. Paulo, 1997.
9. **Doron, R., y F. Parot:** “Diccionario de Psicología”, 1991. (Ed. Portuguesa Dicionário de Psicologia, 2001) - Climpesi Editores - Lisboa). Paris: PUF - Presses Universitaires de France.
10. **Ebbutt, D. y J. Elliott:** “¿Por qué deben investigar los profesores?”
11. **J. Elliott,** La investigación-acción en educación (pp. 176-190), Madrid: Morata, 1990.
12. **Elliott, J:** “What is action-research in schools?” Journal of Curriculum Studies, 10: 355-357, 1978.
13. **Elliott, J:** “Action-research”: normas para la autoevaluación en los colegios. En L. Haynes, Ed: “Investigación-acción en el aula”. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència: 21-48, 1986.
14. **Elliott, J:** “Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10: 45-68, 1991.
15. **Elliott, J:** “¿Son los “indicadores de rendimiento” indicadores de la calidad educativa?”. Cuadernos de Pedagogía, 206: 56-60, 1992.