



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JUAN R. COCA Y ANABEL PARAMA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 1

Enero / Marzo

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF
SASKATCHEWAN



Universidad
de Concepción

BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Hellenic Academic Libraries Link

HEAL LINK

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

**COMPETENCIAS SISTÉMICAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CONSTRUIDAS
A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA
LA CLASE MÁGICA**

**SYSTEMIC COMPETENCES OF UNIVERSITY STUDENTS CONSTRUCTED THROUGH
THE APPLICATION OF AN EDUCATIVE INTERVENTION MODEL LA CLASE MAGICA**

Dra. Verónica García Martínez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
veronica.garcia@ujat.mx

Dra. Martha Patricia Silva Payró

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
patypayro@gmail.com

Dr. Pedro Ramón Santiago

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
pramon54@hotmail.com

Fecha de Recepción: 10 de octubre de 2019 – **Fecha Revisión:** 03 de noviembre de 2019

Fecha de Aceptación: 03 de diciembre de 2019 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2020

Resumen

El enfoque por competencias es ampliamente difundido en el nivel superior, en virtud que se asume que en el campo laboral se demanda el dominio de ellas. Actualmente se han elaborado muchas clasificaciones que implican habilidades específicas o disciplinares, pero también transversales. Una de ellas es la clasificación que se propone desde el enfoque sistémico complejo, que considera a las competencias sistémicas como el resultado de la suma de otras como las instrumentales, emocionales y sociales. La Universidad tiene el compromiso de fomentarlas a través del currículo y actividades fuera del aula, como en el caso de La Clase Mágica (LCM), un programa de intervención que realizan estudiantes de Ciencias de la Educación a través del servicio social y práctica profesional en escuelas de educación básica. Se realizó un estudio desde la perspectiva metodológica cualitativa con enfoque hermenéutico, a través de entrevistas a profundidad efectuadas entre participantes del programa LCM que cuentan con una trayectoria profesional. Se encontró que las experiencias vividas en contextos reales, ayudan a construir varios tipos de competencias, entre las que se encuentran las sistémicas.

Palabras Claves

Competencia profesional – Habilidad pedagógica – Estudiante universitario

Abstract

The competences approach is widely spread in the superior level of education, because it is assumed that in the work field they must be dominated. Nowadays many classifications have been made which imply specific or disciplinary abilities, as well as transversal. One of them is the classification proposed from the systemic complex approach, which considers the systemic competences as the result of the sum of other ones like the instrumental, emotional and social. The University has the commitment to foment them both within and out of the classroom, just like the case of "La Clase Magica (LCM)". This is an intervention program that is carried out by Educational Science students, through the social service and professional practice in basic education schools. A

Competencias sistémicas de estudiantes universitarios construidas a través de la aplicación del modelo de intervención... pág. 139

study was conducted from the qualitative methodological perspective with a hermeneutical approach, through in-depth interviews conducted between participants of the LCM program who have a professional career. It was found that the experiences lived in real contexts, help to build several types of competencies, among which are the systemic ones.

Keywords

Occupational qualifications – Teaching skills – College students

Para Citar este Artículo:

García Martínez, Verónica; Silva Payró, Martha Patricia y Ramón Santiago, Pedro. Competencias sistémicas de estudiantes universitarios construidas a través de la aplicación del modelo de intervención educativa la Clase Mágica. Revista Inclusiones Vol: 7 num 1 (2020): 138-155.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)
Licencia Internacional



Introducción

El tema de las competencias es un tema profusamente debatido desde hace ya tiempo en el ámbito de la educación, en virtud de su origen relacionado con la disciplina administrativa, sin embargo, no son pocas las instituciones educativas (sobre todo las de nivel superior) cuyo modelo educativo se centra en el desarrollo de competencias. En la literatura se pueden identificar con claridad tres enfoques explicativos de las mismas (que son asumidos a su vez como modelos) en el ámbito laboral: conductista, funcionalista y constructivista.¹ En la corriente conductista el acento lo marca la calificación o valoración de un puesto más que el de la persona en sí dentro de una organización. En la mirada funcionalista se privilegia más el producto (resultado) que el proceso, de modo que los objetivos determinan la competencia que ha de poseer el sujeto adscrito a una organización que funciona como un todo. En la perspectiva constructivista al contrario se estima el proceso más que el producto, y la competencia está determinada no solo por las exigencias del entorno, sino que se construye con la participación de la persona, sus objetivos y posibilidades reales. En este enfoque no se definen a priori las competencias del personal, sino que éste las construye a partir del análisis y proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización². Se consideran a estas competencias como una combinación de conocimiento y experiencia sensible.

En el histórico del modelo por competencias se han elaborado muchas clasificaciones que encajan indistintamente en alguno de los tres enfoques mencionados. Algunas de ellas como las generales y específicas; mínimas y efectivas³; académicas, laborales y profesionales⁴; genéricas o transversales⁵; emocionales⁶; básicas, personales y profesionales⁷, pero además existen otras muchas clasificaciones relacionadas con perfiles profesionales específicos. A los tres enfoques sustanciales mencionados, se agrega una clasificación más, el enfoque sistémico-complejo⁸. Éste representa el modelo más reciente de normalización de competencias (competencias sistémicas) en educación superior y consiste en asumir las competencias como procesos complejos de desempeño frente a problemas⁹ con una disposición ética, que busca la mejora personal,

¹ Guillermo Londoño y Elena Cano, *Formación y evaluación por competencias en la educación superior* (Bogotá: Universidad de la Salle, 2015), 246.

² Alexander Sánchez; Clara Marrero y Carlos Martínez, "Una mirada a los orígenes de las competencias laborales", *Ciencias Holguín*, Vol: 11 num 2 (2005): 1-14.

³ Leonard Merten. "La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional", (España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2000, 103.

⁴ Inés Aguerrondo, "Conocimiento complejo y competencias educativas" *IBE/UNESCO Working papers on curriculum* Isseues num 8 (2009): 1-13.

⁵ Tuning educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1" (Bilbao: Universidad de Deusto, 2003) <https://goo.gl/DiVuFN> (Consultado el 30 de febrero de 2019).

⁶ Rafael Bisquerra, "Competencias emocionales y educación emocional" (España: IV jornada técnica de orientación profesional, 2004) <https://goo.gl/BCC5Ww> (Consultado el 05 de marzo de 2019).

⁷ Comisión Europea, *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa 2005*, (Bruselas: CE, 2005), 152.

⁸ Sergio Tobón, *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*, Curso IGLU (México: Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008) <http://goo.gl/HncM4b> (Consultado el 04 de diciembre de 2018).

⁹ María Elena Cano, "La evaluación por competencias en la educación superior", *Revista de curriculum y formación del profesorado* 12 (2008): 1-16.

pero también de la calidad de vida, así como del impacto social y económico sostenible en armonía con el medio ambiente. La complejidad del modelo radica en que abarca no solo el saber en sí mismo (conocimiento), sino el hacer (práctica), el ser (espiritualidad) y el convivir (colaborar). De modo que todo proceso formativo pretende ser integral y no solamente buscar la autorrealización, sino que los individuos “aporten al tejido social y además sean profesionales idóneos y emprendedores”¹⁰. En este sentido, hay quienes comparan dos paradigmas de enseñanza: el tradicional con el que llama “del tercer milenio”¹¹. El objetivo del primero es desarrollar teoría mientras que el segundo es resolver problemas, el tradicional conlleva un enfoque segmentado de los problemas y el otro la necesidad de su resolución. El primero no se compromete con la acción y el segundo sí; en el primero el criterio de verificación es la experimentación (explicación) y en el segundo es de la efectividad (remediación). Señala la autora, que, para redefinir los nuevos discursos de la educación, hay que centrarse no únicamente en la necesidad de formar el pensamiento, sino las competencias que suponen un saber de otra índole, donde se incorporan el saber con el hacer. “La competencia toma en cuenta el contexto, es el resultado de un proceso de integración, está asociada con criterios de ejecución o desempeño e implica responsabilidad”¹².

En referencia al perfil de los profesionales de la educación, algunos autores “categorizan las competencias en tres grupos: instrumentales (dominio de los conocimientos y las herramientas necesarias para desarrollar el ejercicio de la práctica educativa), emocionales (saber gestionar y regular constructivamente la dimensión socio afectiva personal y grupal en el ejercicio de la práctica educativa) y, por último, sociales (saber colaborar con otros profesionales de forma comunicativa y constructiva y mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal)”¹³. Todo esto lleva a asociar la suma de los grupos de competencias en el modelo de pensamiento sistémico complejo o competencias sistémicas (en adelante ESC o CS), en virtud que para llegar a la resolución de un problema es menester echar a andar toda una maquinaria de sistemas cognitivos, afectivos y sociales. El ESC considera el contexto como parte fundamental de la formación del ser humano, ya que su actuación no puede estar separada del entorno, sino que debe establecerse una dinámica virtuosa con el mismo. En este sentido aludimos al siguiente concepto de competencia “la competencia puede ser entendida como una actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido”¹⁴. Asimismo, se advierte que el contexto llega a ser un elemento clave para las competencias, “ya que esta interacción implica un aprendizaje, un conocimiento previo; por tanto, necesariamente requieren el desarrollo de procesos cognitivos, pero que a su vez se derivan de la experiencia”¹⁵.

Al interior de este análisis se destaca el rescate de tres premisas que caracterizan a las CS, y que pueden aproximar a su comprensión: “articulan conocimiento conceptual,

¹⁰ Sergio Tobón, “La formación basada en competencias... 3.

¹¹ Inés Aguerrondo, “Conocimiento complejo y competencias...”

¹² Inés Aguerrondo, “Conocimiento complejo y competencias... 7.

¹³ Carme Armengol; Diego Castro; Merce Jariot; Margarita Massot y Josefina Sala, “El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación”. Revista de educación Vol: 354 (2011): 78-79.

¹⁴ María Cristina Torrado, Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Competencias y proyectos pedagógicos. Editado por Daniel Bogoya (Santa Fe de Bogotá: Universidad nacional de Colombia, 2000), 60.

¹⁵ Jorge Correa, Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo (Bogotá: Editorial universal del Rosario, 2007), 14.

procedimental y actitudinal, pero, van más allá. Se vinculan a rasgos de personalidad, pero, se aprenden. Toman sentido en la acción, pero, con reflexión”¹⁶.

Por tanto, es comprensible aceptar que este enfoque no se basa en la repetición, en la práctica o en el énfasis en las funciones, ni se circunscribe a una dimensión en particular de la persona en-sí-misma, como la cognitiva o psicológica. Esta noción implica otras dimensiones que tienen que ver con extensiones fuera de ella: lo social y lo cultural. Si bien, los rasgos particulares pueden ayudar a potencializar cierto tipo de habilidades o competencias, no necesariamente, en virtud que éstas pueden ser aprendidas por el acto cognitivo, o por imitación. Este aprendizaje se da sobre todo en contextos que son estimulantes, y cobran sentido en un proceso reflexivo de construcción o fortalecimiento, que, sin embargo, puede no ser siempre auto - percibido por el sujeto. El ESC exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente, por ello la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado¹⁷.

“La ESC se basa en identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios”¹⁸. El primer componente se refiere a aquellos problemas que se presentan en el entorno y que requieren de la presencia de ciertas competencias para su resolución. El segundo componente alude a las competencias que se deben desarrollar para hacer frente a ese tipo de problemas. El tercer componente se refiere a los criterios de idoneidad que debiera tener la persona para resolver de manera efectiva y/o acorde con lo que se espera de ella (idealización). La metodología de Tobón para el desarrollo de las competencias se funda en cuatro etapas: a) observación, b) deconstrucción, c) reconstrucción y d) práctica-evaluación¹⁹ muy orientada al pensamiento complejo²⁰.

La última etapa mencionada representa un proceso nada sencillo, que involucra no solo el razonamiento y la expresión verbal, sino una demostración, que va más allá de los simples cuestionarios o reportes²¹. En este sentido existe una dimensión meta cognitiva que sirve para que el sujeto sobrepase los límites de su conciencia y se auto-analice con el propósito de desentrañar lo que hay detrás del comportamiento, inducido por una fuerza superior (que podría ser llamada competencia). En este punto, la auto-reflexión representa una de las posibilidades que tiene este modelo de contar con evidencias que permitan dilucidar el impacto de la formación profesional en los estudiantes universitarios, sobre todo una vez que han llegado al ámbito laboral.

¹⁶ María Elena Cano, “La evaluación por competencias... 6.

¹⁷ Walter Salas, “Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano”, Revista iberoamericana de educación Vol:36 num 9 (2005):1-10.

¹⁸ Sergio Tobón, “La formación basada en competencias... 9.

¹⁹ Sergio Tobón, Formación Basada en Competencias Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (Colombia: Ecoe, 2010): 93.

²⁰ Carolina Fernández y Miguel Salinero, “Las competencias en el marco de la convergencia Europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos”, Encounters on Education Vol: 7 (2006) 131-153; Edgar Morin, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Buenos Aires: UNESCO, 2002) 64 y Magalys Ruiz, El concepto de competencias desde la complejidad (México: Trillas, 2010), 103.

²¹ Tiburcio Moreno, “La evaluación de competencias en educación”, Revista Electrónica de Educación Sinéctica num 39 (2012): 1-20.

En el caso que se presenta, se alude a la auto reflexión a través de la entrevista de tipo incidentes críticos²², a jóvenes participantes en una estrategia de intervención que implica la puesta en marcha del andamiaje cognitivo y actitudinal aprendido durante su formación profesional, pero aunado a una conciencia social de atención a grupos en situación vulnerable. Se trata de un modelo denominado La Clase Mágica, en el cual intervienen alumnos de pregrado que estudian disciplinas relacionadas con las humanidades y ciencias de la conducta, mayormente de Educación.

Sobre este aspecto de conciencia social, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]²³ de México; así como algunos autores, refieren a una dimensión socialmente responsable del conocimiento, donde se desarrollen proyectos (culturales) de utilidad y pertinencia social, con la participación de redes que involucren tanto a los profesionales, como a la ciudadanía²⁴. Uno de los proyectos que se orientan no solo a la formación de competencias bajo el ESC en los estudiantes universitarios sino a la prestación de un servicio comunitario es La Clase Mágica, un programa que involucra diversos aspectos que enriquecen de manera multidimensional la formación universitaria.

La Clase Mágica: Un modelo de intervención orientado al desarrollo de competencias sistémicas

La Clase Mágica (LCM) es un modelo de intervención educativa que fue creado con el objetivo de ayudar a niños migrantes a adaptarse a la cultura norteamericana. Su estructura y plasticidad permitió aplicarlo a diferentes grupos con diversos fines²⁵. La plataforma teórica del modelo está enriquecida con fundamentos de varios enfoques: la Quinta Dimensión de Cole, la pedagogía de la pregunta de Freire, la Teoría del Capital Cultural de Bourdieu y el Pensamiento Complejo de Morin; aunque su base principal es la pedagogía socio cultural de Vigotsky, particularmente la Zona de Desarrollo Próximo y el juego.

LCM cuenta con un “sistema de artefactos” entre los que se cuenta “El Maga” personaje imaginario que sincretiza los géneros y sirve de interlocutor (sobre todo de los niños), así como otras herramientas de carácter lúdico como *el laberinto* o las *tasks cards*

²² David C. Mc Clelland, “Testing for competence rather than for intelligence”, *American Psychologist* 28 (1973): 1-14.

²³ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], *Inclusión con Responsabilidad Social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*, (México: ANUIES, 2012) <https://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/ANUIES-Inclusion.pdf> (Consultado el 18 de abril de 2019).

²⁴ François Vallaey y Juliana Álvarez, “Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios” *Educación XXI* Vol: 22 num 1(2019): 93-116.

²⁵ Lorena Claeys & Henri Muñoz, *Unearthing sacred knowledge: enlazándonos con la comunidad*. En *La Clase Mágica, generating transworld pedagogy*. Editado por Belinda Bustos, Olga Vásquez, & Ellen Riojas, (Maryland: Lexington Books, 2014): 67- 80; Lucila Ek, Adriana García & Armando Garza, *Latino children: constructing identities, voices, linguistic and cultural understandings*. En *La Clase Mágica, generating transworld pedagogy*. Editado por Belinda Bustos, Olga Vásquez, & Ellen Riojas (Maryland: Lexington Books, 2014) 129 -142 y Beatriz Macías-Gómez & Olga Vásquez. *La Clase Mágica goes international: adopting the new sociocultural context*. En *La Clase Mágica, generating transworld pedagogy*. Editado por Belinda Bustos, Olga Vásquez & Ellen Riojas (Maryland: Lexington Books, 2014), 193-208.

o *tarjetas de tareas*. La plataforma operativa del modelo conlleva la vinculación de la universidad y cualquier institución o grupo que requiera de apoyo y empoderamiento a través del manejo de temáticas de interés social. La Universidad aporta los grupos de estudiantes denominados “amigos” que trabajan en la comunidad donde se lleva a cabo la intervención, sea ésta una escuela, institución, colonia o cualquier espacio social, al cual se denomina “sitio”.

En México, LCM se inició como un proyecto de investigación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) en colaboración con la Universidad de California de San Diego (UCSD) a través del financiamiento de UC MEXUS- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Se implementa con estudiantes de las Licenciaturas de Ciencias de la Educación y Comunicación de la UJAT en escuelas primarias del Estado, con el propósito de estimular las habilidades lectoras en los niños de quinto y sexto grados. Para ello se realizan actividades que son diseñadas y coordinadas por los “amigos” y supervisadas por profesores de la UJAT expertos en modelos pedagógicos, en micro enseñanza y estrategias pedagógicas, así como en antropología educativa.

La primera implementación en Tabasco, México, inició durante el ciclo febrero–agosto de 2016, con 16 estudiantes prestadores de Servicio Social y Práctica Profesional reclutados para intervenir en dos escuelas primarias de la ciudad de Villahermosa. Desde entonces cada ciclo escolar (el segundo del año comprende agosto-febrero) se conformaron grupos de intervención que acudieron a las mismas escuelas y con los niños de quinto y sexto grado. De modo que, en los años 2016 y 2017, cuatro generaciones de amigos visitaron las escuelas seleccionadas desde el inicio. Fueron aproximadamente 40 jóvenes (algunos permanecieron después del Servicio Social en la Práctica Profesional dentro del programa) quienes vivieron la experiencia. En 2018 se hizo una pausa para reestructurar y mejorar la implementación.

La duración de la estancia en el sitio es de 10 semanas, previo a ese lapso se capacita a los participantes en varios temas: el conocimiento del modelo de intervención, diseño de estrategias didácticas, enfoques psico pedagógicos, herramientas de investigación y *couching* para desarrollar sus habilidades comunicativas. Todos los jóvenes se involucran en la planeación de las actividades que se van a aplicar en el sitio sobre la base de dos ejes principales: el currículum de las escuelas primarias y los elementos del modelo.

Los amigos convivieron en los sitios con los niños durante las semanas que duró cada intervención. En ese tiempo, a través de actividades cuidadosamente planeadas y pensadas bajo todo el entramado que representa el modelo, los jóvenes estimularon el aprendizaje no solo de conocimiento sino de actitudes y valores en los menores. Bajo la consigna de principios como el trabajo en equipo, la participación, la comunicación, el respeto, la tolerancia y el apoyo mutuo entre muchos más, los amigos enseñaban a través del juego a aprender, hacer, ser y convivir. Lo que ayuda en este modelo a la aplicación y control de las actividades, es la particularidad que tiene de atender solamente un número limitado de niños (cinco como máximo por amigo) lo que les permite una interacción mucho mayor y más personalizada que la clase convencional.

La intervención es enriquecedora en todos los casos, tanto para los pequeños de las primarias como para los jóvenes que colaboraron en las diferentes generaciones de LCM, los cuales manifestaron haber adquirido conocimientos y desarrollado habilidades y competencias en diferentes aspectos de su formación. El hecho de sintetizar todas las

aristas del modelo, e instrumentarlo en un contexto real, confirieron posibilidades de desarrollo cognitivo en los participantes, en virtud que debieron resolver problemas de todo tipo (relacionados con la planeación, la asunción de responsabilidades, la conducta de los niños, etc.) usando diferentes herramientas tanto extrínsecas (artefactos) como intrínsecas (competencias cognitivas).

A tres años de haber iniciado el proyecto, muchos de ellos se encuentran ya en el campo laboral, donde tienen la posibilidad de echar a andar el andamiaje teórico y práctico del que fueron provistos en su trayectoria académica y en su experiencia en LCM. En el presente trabajo se recupera la reflexión metacognitiva de estos participantes en cuanto a la adquisición y reforzamiento de habilidades y sobre todo competencias, analizadas desde el ESC.

Método

El desarrollo del estudio es abordado desde el paradigma cualitativo, con el “propósito de indagar sobre la perspectiva detallada de los participantes, buscando capturar sus voces”²⁶ y “permitiendo que sus experiencias fueran entendidas en el contexto del estudio”²⁷

Participantes

Se incluyeron en el estudio actores clave con las siguientes características: a) egresados universitarios que hubiesen participado en la intervención de LCM preferentemente dos ocasiones, para asegurar el conocimiento más profundo del modelo; b) que estuvieran laborando en el sistema educativo para asegurar la posibilidad de un auto reporte de su práctica. Con esta consigna fueron elegidos seis informantes clave que cumplieron con estas especificaciones, sin embargo, la muestra se amplió paulatinamente hasta cumplir con el nivel de saturación²⁸, dando como resultado 12 jóvenes (ocho mujeres y cuatro hombres) que participaron durante su servicio social y práctica profesional en el programa, con entre seis y 18 meses de experiencia desempeñándose como docentes en el nivel básico.

Técnicas

La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad²⁹, desarrollada en varias sesiones en las que se formularon las siguientes preguntas críticas ¿Qué competencias adquiriste a partir de lo que aprendiste en La Clase Mágica, y como las has ejercido en tu trabajo en el aula? ¿Cómo diferencias las competencias adquiridas en LCM y en tu trayectoria académica? ¿Cómo sirvió tu experiencia en LCM a tu formación profesional y luego a tu práctica laboral?

²⁶ Patricia Bazeley, *Qualitative data analysis. Practical Strategies* (Estados Unidos de América: SAGE, 2013) 27.

²⁷ John Creswell, “A concise introduction to mixed methods research (Estados Unidos de América: SAGE, 2015), 5.

²⁸ Corrine Glesne, *Becoming a qualitative research. An introduction* (Boston: Pearson, 2011), 317.

²⁹ Rosalind Edwards y Janet Holland, *What is qualitative interviewing?* (Reino Unido: Bloomsbury, 2013), 78.

Validez y credibilidad

La validez y confiabilidad se fortalecieron en el presente estudio primero con la selección rigurosa de los actores, que garantizaran la articulación entre la práctica académica y la profesional. Por otro lado, se triangularon los datos empíricos con el marco teórico conceptual orientado al tema central que es desde el enfoque sistémico complejo o competencias sistémicas.

Un elemento más fue la profundidad de las entrevistas, que permitió la elucidación de los datos que tuvieron opacidad durante la aplicación de las mismas. También se analizaron con los actores el reporte construido para verificar que la interpretación coincidiera con lo vertido en los testimonios. Para el análisis se pidió la consulta de dos expertos³⁰ con amplia experiencia en el tema para que revisaran el marco lógico del estudio³¹.

Procedimiento

Primero se hizo una búsqueda de los casos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión de los actores, a quienes se contactó para invitarlos a participar en el estudio. Posteriormente se les realizó una entrevista en la que no solamente se les hicieron las preguntas consideradas en la guía, sino se les pidió que hablaran de su práctica en la vida profesional. Las entrevistas se realizaron por los investigadores participantes en el proyecto y su duración fue de aproximadamente 45 minutos.

Análisis de datos y aspectos éticos

El análisis de datos se realizó con apoyo del software Atlas TI V. 8. Para las entrevistas se aseguró la confidencialidad y se verificaron los aspectos éticos circunscritos al estudio para garantizar una participación consciente y voluntaria de los actores. Lo anterior permitió afirmar la veracidad de los testimonios vertidos por los entrevistados. También se les analizaron con los actores los resultados presentados en el reporte de resultados para que verificaran la correcta interpretación de sus testimonios.

Resultados

Los entrevistados son egresados de la Licenciatura de Ciencias de la Educación, de diferentes cohortes a partir del año 2016, nueve de los cuales se titularon a través del Examen General para Egresados de Licenciatura del Consejo Nacional de Evaluación para la Educación Superior (EGEL-CENEVAL) y tres por tesis. Diez de ellos concursaron y aprobaron el examen de ingreso a la carrera docente del Gobierno de la República, y obtuvieron una plaza de profesor en educación básica en diferentes municipios de los 17 que componen al Estado de Tabasco. Dos de ellos se desempeñan en escuelas particulares. El que menos tiempo se ha desempeñado como profesor es de seis meses y el que más un año y medio.

El análisis de contenido a partir de los discursos, permitió la consideración de 15 categorías de segundo orden que se redujeron para clarificar los resultados. Entre las

³⁰ Patricia Bazeley, *Qualitative data analysis...*

³¹ Robert Yin, *Case study research. Design and methods* (Estados Unidos de América: SAGE, 2012), 282.

competencias referidas al perfil profesional en educación superior los jóvenes reconocen haber adquirido competencias respecto de los tres grupos: instrumentales, emocionales, sociales³².

Instrumentales. En este grupo de competencias se ubican las cognitivas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas³³. A este tenor los jóvenes egresados manifestaron abiertamente haber conseguido o reforzado habilidades en las tres primeras. Lo cognitivo se refiere al uso del conocimiento en la práctica, y como profesionales de la educación deben echar a andar el andamiaje didáctico- pedagógico construido en su trayectoria escolar.

“La forma en la que le vamos a enseñar, no va ser la misma estrategia que de aquel que ya sabe las multiplicaciones hasta el nueve, que de aquel que todavía las conoce hasta el tres, entonces vamos a ir mediando las estrategias, para poder lograr en el niño el aprendizaje significativo, y potenciarlo a esa zona de desarrollo próximo que menciona Vygotsky, y que es una de las bases principales de La Clase Mágica” (E3).

“En la formación académica los talleres que tuvimos sí nos ayudaban a refrescar, y otras cosas, bueno de mi parte que yo no conocía ... eso me ayudó, de hecho, cosas del examen (CENEVAL) me acordaba mucho de Vygotsky, venían muchas cosas de Vygotsky y de Piaget” (E7).

Lo metodológico alude a la capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas. Los participantes desarrollaron habilidades de organización, diseño de estrategias, y toma de decisiones.

“Otra de las cosas eh... pues fue la cuestión de organización, estructurar, aquí pues de por sí en la universidad siempre nos dijeron tiene que haber una planeación, un orden en todo, sin embargo al momento de unir ideas, unir ciertas, ciertos pensamientos, de diferentes compañeros y ya compactarlos era algo que se me complicaba, sin embargo, cuando estábamos en La Clase Mágica cada quien iba a dar su punto de vista o sus actividades también al momento de quererlas ejecutar, y el hecho de agruparlas todas de forma que no haya un desorden y que pueda haber coherencia en lo que ya después se va a aplicar...”(E4).

“Yo antes era incapaz de diseñar un material didáctico, de diseñar un juego, de diseñar... porque- porque eso no me gusta, eso no me gusta, pero lo pude hacer con La Clase Mágica” (E2).

“Tú sabes cómo docente y ahí es donde se va a ver la toma de decisiones, cuáles son las competencias que deben adquirir el mínimo los alumnos, porque la verdad que es muy difícil, y de nada nos sirve como docentes ver todos los demás cumplir con todos los temas, con todo el temario si el alumno al final de cuentas no va a aprender” (E5).

³² Carme Armengol; Diego Castro; Merce Jariot; Margarita Massot y Josefina Sala, “El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior...”

³³ Agustín Rodríguez y María J. Vieira, “La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología”, Revista de Investigación Educativa Vol: 27 num 1 (2009): 27-47.

Lo lingüístico se relaciona con la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua. Los jóvenes admiten haber mejorado significativamente su capacidad de comunicarse.

“Pensé que no tenía esa capacidad de trabajar con los niños, entonces ya cuando llego a La Clase Mágica, pues ya me doy cuenta que, sí podía hacerlo, me sirvió mucho para saber cómo... cómo comunicarme con un niño, cómo interactuar con un niño, éste... y bueno como interactuar con cinco niños y al mismo tiempo con 40 que hay en un salón de clases” (E2).

“Pues quiera uno o no el miedo se quita ya uno tiene esa facilidad de palabra, porque ese año que estuve en servicio y prácticas, al principio me costaba pues dirigirme al grupo o ver cómo estaba el control, o que ellos pusieran su atención en mí, y ya pues con el tiempo en Clase Mágica ya en prácticas, ya se me hacía más fácil, tener un grupo y hablar con ellos y empezar a este a tener dinámicas o una charla con ellos” (E6).

El segundo tipo de competencias, las emocionales son de tipo interpersonal y “relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica”³⁴. En este caso los jóvenes pudieron desarrollar capacidades para manejar sus emociones e incluso, para permitirse sentir las, así como hacer procesos reflexivos para el mejoramiento.

“Esto también nos hizo aprender el proyecto de Clase Mágica, a estar así motivando a los niños, decirles: no, tú no puedes, tú no sirves, tu no esto. ¡No!, porque todo eso despectivo arruina, eh, la parte emocional, e influye en el desempeño escolar” (E3).

“Otra cuestión que yo considero que desarrollé fue la tolerancia, porque al principio uno puede llegar con sus ideas y decir pues lo que me parece mejor, creo que eso es lo que va a tener mejores resultados, sin embargo, al estar trabajando no solamente con una o dos personas más, con 5, 6, 7 pues tienes que escuchar muchos puntos de vista, muchas opiniones que tal vez en primera instancia no te parezcan, pero pues tienes que darle una oportunidad, y respetar sus opiniones” (E1).

Las competencias sociales, están “relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación”³⁵ dada esta definición se puede afirmar que los jóvenes adquirieron o reforzaron su habilidad para trabajar colegiadamente para el logro de un objetivo.

“Una de las competencias que fue así muy drástica fue las relaciones sociales, porque siempre he sido esté muy introvertida, y el hecho de que los niños pues vayan y se te acerquen, y el hecho de que, pues te muestre cierto afecto hacia una, hacia mi persona ¿no? y que tenga tan poco tiempo de conocerme, entonces esa fue la parte donde uno puede agarrar un poquito más de confianza y-y desenvolverme inclusive ser espontánea” (E4).

³⁴ Agustín Rodríguez y María J. Vieira, “La formación en competencias en la universidad... 32.

³⁵ Agustín Rodríguez y María J. Vieira, “La formación en competencias en la universidad... 32.

“Al trabajar con los papás conjuntamente acerca del proceso de aprendizaje con los niños sí ayuda mucho, también al hacer actividades culturales donde participan también los papás es muy importante también eso” (E11).

Los anteriores tipos de competencias representan la base del desarrollo de las competencias sistémicas³⁶, las cuales combinan la comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten a las personas ver un todo integral y no solo la suma de partes. De ahí que también reciban el nombre de integradoras ya que ponen a trabajar toda una maquinaria de sistemas cognitivos, afectivos y sociales en un solo engranaje que incluye la habilidad de planificar los cambios necesarios para lograr mejoras en diferentes sistemas (sociales, culturales, educativos, etc.).

En la adquisición de este tipo de competencias, el contexto juega un papel fundamental, es un elemento clave para desarrollarlas o potencializarlas, sobre todo cuando se dan las condiciones idóneas o por lo menos apropiadas para tal fin. En este sentido lo social y lo cultural son dimensiones altamente valoradas por los sujetos participantes, aun cuando en el momento de la intervención no se dio este proceso reflexivo, al extrapolarlo al ámbito de desempeño profesional sí pudieron distinguir su relevancia.

“Para que el niño aprenda tiene que ver mucho el lugar ... la cultura dónde viene, de la familia, entonces eso me ha servido mucho, la teoría de Vygotsky porque así aprendo conozco más a mis estudiantes, acerca de sus problemas o necesidades que tienen ... en el proceso del aprendizaje” (E10).

En este sentido, la normalización de las CS con base en los componentes de problemas, competencias y criterios³⁷ dependen de la interacción que mantiene el sujeto con el entorno y la práctica en un ambiente real, que lo obliga a la resolución de problemas y estimula la auto percepción de idoneidad como tomador de decisiones.

El material didáctico también me funcionó. Igual ... implementar un plan b en caso de que la clase no me funcione o una estrategia no me funcione yo tenga ... algún otro plan u otra estrategia para continuar la actividad o el contenido, que es lo que hacíamos en Clase Mágica. Si algo no nos funcionaba, teníamos que aplicar otra estrategia para que los niños estuvieran interesados (E6).

Los actores fueron capaces de identificar el conjunto de competencias que se adquirieron o fortalecieron a través de su participación en un proyecto de intervención que los acercó a un contexto que de otro modo hubiese sido estrictamente hipotético. Las competencias sistémicas que se vieron descubiertas en el campo laboral y se vincularon por la participación en un proyecto integral de intervención se pueden resumir en la tabla (ver tabla 1).

Competencias	Actividades realizadas en el Modelo LCM	Competencias sistémicas desarrolladas
Instrumentales		
Cognitivas	Análisis y aplicación de la teoría pedagógica y estrategias didácticas	Los actores reflexionan sobre los conocimientos aprendidos en el

³⁶ Agustín Rodríguez y María J. Vieira, “La formación en competencias en la universidad...”

³⁷ Sergio Tobón, “Formación Basada en Competencias Pensamiento...”

Competencias	Actividades realizadas en el Modelo LCM	Competencias sistémicas desarrolladas
	aprendidas en su trayectoria y por el modelo durante la intervención, especialmente el socio constructivismo.	aula y la práctica en un contexto real y reconocen las bases pedagógicas en términos prácticos. Lo aplican en su desempeño profesional.
Metodológicas	Administración del tiempo al cumplir con deberes escolares y responsabilidades en el proyecto de LCM, puntualidad. Desarrollo y aplicación de estrategias innovadoras de acuerdo a los fines del modelo, recursos (intelectuales, didácticos) para obtener resultados o resolver problemas imprevistos.	Los actores reconocen que la planeación, organización y la evaluación de las actividades son una necesidad que debe atenderse y lo ejercen en su profesión debido a las demandas de la política educativa nacional.
Lingüísticas	Establecimiento de un proceso comunicativo eficiente con niños normales y con problemas cognitivos y de conducta. Mejoramiento de canales de comunicación con otros colaboradores, y con el personal de las escuelas para lograr los objetivos y metas.	Los actores buscan en su práctica profesional mecanismos y estrategias que permitan una mejor interacción con otros actores, se vinculan de manera más afectiva con los niños en virtud de sus diferencias y los problemas que enfrentan.
Interpersonales		
Emocionales	Manejo de emociones (molestia, impaciencia) mediante la negociación en el trato diario con los niños. Aceptación de las diferencias y opiniones entre los participantes en la intervención, valoración de las acciones emprendidas para mejorar o re encauzar.	Los actores aprenden a resolver los problemas relacionados con situaciones frecuentes de orden en el aula, control de grupo, conductas anómalas, actitudes desviadas. Intentan comprender y motivar a sus colegas en el ámbito laboral.
Sociales	Implementación a través del trabajo colegiado de planeación, ejecución y evaluación de las acciones emprendidas. Aprehensión de valores, cooperación para el cumplimiento de metas, interacción y vinculación con maestros y padres de familia.	Los actores establecen estrategias reflexivas para la toma de decisiones en el aula y fuera de ella. Se vinculan con los padres e intentan que éstos participen en la educación de los niños. Proponen mejoras e innovaciones con los colegas y directivos.

Tabla 1

Desarrollo de competencias sistémicas a través de intervención en La Clase Mágica

Discusión y conclusiones

Una de las acepciones más significativas del término competencias y que involucra muchos de los elementos vertidos en el presente trabajo es “saber-entrar en acción, lo cual implica saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos y otros) en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten”³⁸. Esta enunciación embona perfectamente con el concepto de competencias sistémicas que se vertió y consideró para el estudio.

³⁸ Guy Le Boterf, Ingeniería de las competencias (Barcelona: Ediciones Gestión, 2001), 462.

Uno de los propósitos de la Universidad precisamente es dotar a los jóvenes de los recursos (intelectuales, actitudinales, axiológicos) que les permitan afrontar las tareas que exige el mercado laboral y participar de los cambios que requiere el entorno. La segunda comunicación, *Movilizar el Capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa de 2005*³⁹, señala algunas deficiencias de las universidades europeas y las exhorta, entre otras cosas, a ofrecer programas formativos y métodos de enseñanza innovadores que permitan un acercamiento al mundo laboral (prácticas en la empresa, colaboración universidad-mundo laboral, etc.). Esta es una demanda de la que no están exentas las universidades, en todo el mundo.

Cuando la formación universitaria tiene lugar solamente en el aula, el sujeto no ejercita la conducta para alcanzar pericia en ella, sino que se trabajan aspectos o componentes de la conducta. De allí que se afirme que el alumno debe practicar esas conductas además del aula, en actividades fuera de ella y en centros de práctica⁴⁰. El servicio social y la práctica profesional representan una oportunidad única para que los estudiantes (por lo menos en México) desarrollen competencias que más tarde serán un capital importante en su desempeño profesional; sin embargo, deben realizarse en apego a su orientación profesional y considerarse en el currículum. El enfoque de competencias posee un gran potencial educativo⁴¹; sin embargo, definir los planes de estudios en términos de competencias es complicado porque éstos, han estado desligados del ámbito laboral⁴².

De tal modo que programas de intervención como el de La Clase Mágica, son una fuente de posibilidades para la construcción de competencias tanto instrumentales como emocionales y sociales. En este sentido éstas representan las que se denominan competencias transversales, asociadas más a situaciones que a puestos de trabajo (técnicas, específicas). Los participantes desarrollan una especie de empoderamiento, que les sirve más tarde para el desenvolvimiento de su papel como líder, como maestro.

En este sentido se afirma “cuando se identifican competencias asociadas a un puesto de trabajo, se parte de datos empíricos (observación de la realidad) que sirven para definir el modelo de competencias relativas al puesto”⁴³. En este caso, se parte de la experiencia vivida por los participantes en su trabajo y asociada a su presencia en un programa de intervención, para definir las competencias que le hacen falta a fin de afrontar una situación relacionada con su profesión, esto por supuesto en un momento histórico y contexto determinados.

³⁹ Comisión Europea “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones... 152.

⁴⁰ Laura Oliveros, “Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Complutense de Educación* 17(2006):101-118.

⁴¹ Laura Oliveros, “Identificación de competencias: una estrategia...”

Gallart, María Antonia y Jacinto, Claudia. “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*.

⁴² María Antonia Gallart y Claudia Jacinto, “Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo”, *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo* CIID-CENEP Año 6 num 2 (1995) 1-7 y Antonio Guerrero, “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”. *Revista Complutense de Educación* num 10 (1999): 335-360.

⁴³ Laura Oliveros, “Identificación de competencias: una estrategia...110.

Comprender la forma en que se construyen las competencias nos da la posibilidad de estructurar dispositivos⁴⁴ que faciliten su adquisición (y aunque este proceso es personal, la responsabilidad de la construcción de competencias es compartida entre varios actores: la persona que debe construir sus competencias y los directivos de la empresa que deben crear un contexto favorable para tal fin. En este caso, la persona son los estudiantes de una disciplina (particularmente Educación), quienes van construyendo sus competencias durante el proceso y a través de todo lo que entraña la participación. Por el otro los profesores y desarrolladores del currículo que proveen de una plataforma que les permite esa construcción.

Algunos de los egresados participantes manifestaron que su incursión en el programa les había permitido incluso responder con más confianza el EGEL. Esto en virtud que en este instrumento se utiliza el método de estudio de caso, y ellos extrapolaron lo que habían vivido en la intervención, con los problemas (de diversa índole) que se les plantearon en el examen. Situaciones de carácter pedagógico (lo cognitivo) de política educativa y administrativos (metodológico) de empatía (comunicacional) y relacionados con la resolución de problemas en el aula y con el entorno (emocionales y sociales). Este blindaje fue resultado de la suma de conocimientos adquiridos en su trayectoria, del entrenamiento recibido a priori para la puesta en marcha del modelo, de la planeación obligada de las actividades, de la interacción con sus compañeros, profesores y padres, y del intercambio cognitivo y emocional con los niños en un ambiente real. Todo lo anterior, aunado a sus recursos personales, se conjugaron para formar competencias.

En términos de competencias, la aspiración y retos para la Universidad se orientan a formar individuos capaces de atender las necesidades y resolver los problemas que demanda el entorno, y que a la vez sean capaces de auto realizarse e incitar al cambio y mejoramiento de las condiciones sociales. Concluimos aludiendo a una definición dada por Tobón⁴⁵ que habla de procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés. "Conocimiento complejo y competencias educativas". IBE/UNESCO Working papers on curriculum Isseues num 8 (2009): 1-13

Armengol, Carme; Castro, Diego; Jariot, Merce; Massot, Margarita; Sala, Josefina. "El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación". Revista de educación Vol: 354 (2011): 71-98.

⁴⁴ Guy Le Boterf, Entrevista, Revista Idea (octubre 2000) <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF> (Consultado el 14 de noviembre de 2018).

⁴⁵ Sergio Tobón, "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos", Acción Pedagógica Vol: 16 (2007): 14- 28.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior. México: ANUIES. 2012. <https://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/ANUIES-Inclusion.pdf> (Consultado el 18 de abril de 2019).

Bazeley, Patricia. Qualitative data analysis. Practical Strategies. Estados Unidos de América: SAGE. 2013.

Bisquerra, Rafael. Competencias emocionales y educación emocional. España: IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional. 2004 <https://goo.gl/BCC5Ww> 1-10 (Consultado de 5 de marzo de 2019)

Cano, María Elena. "La evaluación por competencias en la educación superior". Revista de currículum y formación del profesorado num 12 (2008): 1-16.

Claeys, Lorena. & Muñoz, Herri. Unearthing sacred knowledge: enlazándonos con la comunidad. En La Clase Mágica, generating transworld pedagogy. Editado por Belinda Bustos, Olga Vásquez & Ellen Riojas. Maryland: Lexington Books. 2014. 67-80.

Comisión Europea. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa 2005. Bruselas: CE. 2005.

Correa, Jorge. Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Bogotá: Editorial universal del Rosario. 2007.

Creswell, John. A concise introduction to mixed methods research. Estados Unidos de América: SAGE. 2015.

Edwards, Rosalind y Holland, Janet. What is qualitative interviewing? Reino Unido: Bloomsbury. 2013.

Ek, Lucila; García, Adriana & Garza, Armando. Latino children: constructing identities, voices, linguistic and cultural understandings. En La Clase Mágica, generating transworld pedagogy. Editado por Belinda Bustos, Olga Vásquez & Ellen Riojas. Maryland: Lexington Books. 2014. 129-142

Fernández, Carolina y Salinero, Miguel. "Las competencias en el marco de la convergencia Europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos" Encounters on Education, Vol: 7 (2006): 131-153.

Gallart, María Antonia y Jacinto, Claudia. "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo". Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP Año 6 num 2 (1995): 1-7

Glesne, Corrine. Becoming a qualitative research. An introduction (4th ed.) Boston: Pearson. 2011.

Guerrero, Antonio. "El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo". Revista Complutense de Educación num 10 (1999): 335-360.

Le Boterf, Guy. Entrevista. Revista Idea (octubre 2000) <http://www.guyleboterf-conseil.com/IDEA.PDF> (Consultado el 14 de noviembre de 2018)

Le Boterf, Guy. Ingeniería de las competencias. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. 2001.

Londoño, Guillermo y Cano, Elena. Formación y evaluación por competencias en la educación superior. Bogotá: Universidad de la Salle. 2015.

Macías-Gómez, Beatriz & Vásquez, Olga. La Clase Mágica goes international: adopting the new sociocultural context. En La Clase Mágica, generating transworld pedagogy. Editado por Belinda Bustos, Olga Vásquez & Ellen Riojas. Maryland: Lexington Books. 2014. 193-208

Mc Clellan, David. "Testing for competence rather than for intelligence". American Psychologist 28 (1973): 1-14.

Merten, Leonard. La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2000.

Morin, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: UNESCO. 2002.

Moreno, Tiburcio. "La evaluación de competencias en educación". Revista Electrónica de Educación Sinéctica num 39 (2012): 1-20.

Oliveros, Laura. "Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior". Revista Complutense de Educación Vol:17 num 1 (2006): 101-118.

Rodríguez, Agustín y Vieira, María J. "La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología". Revista de Investigación Educativa Vol: 27 num 1 (2009): 27-47.

Ruiz, Magalys. El concepto de competencias desde la complejidad. México: Trillas. 2010.

Salas, Walter. "Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano". Revista iberoamericana de educación Vol: 36 num 9 (2005):1-10.

Sánchez, Alexander; Marrero, Clara; Martínez, Carlos. "Una mirada a los orígenes de las competencias laborales". Ciencias Holguín Vol: 11 num 2 (2005) 1-14

Tobón, Sergio. "El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos". Acción Pedagógica Vol:16 (2007): 14- 28.

Competencias sistémicas de estudiantes universitarios construidas a través de la aplicación del modelo de intervención... pág. 155

Tobón, Sergio. La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo, Curso IGLU. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. 2008. <http://goo.gl/HncM4b> (Consultado el 04 de diciembre de 2018).

Tobón, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe. 2010.

Torrado, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Competencias y proyectos pedagógicos. Editado por Daniel Bogoya. Santa fe de Bogotá: Universidad nacional de Colombia. 2000. 55-73

“Tuning educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1”. Bilbao: Universidad de Deusto. 2003. <https://goo.gl/DiVuFN> (Consultado el 30 de febrero de 2019).

Vallaes, François y Álvarez, Juliana. “Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios” Educación XXI Vol: 22 num 1(2019): 93-116.

Yin, Robert. Case study research. Design and methods. Estados Unidos de América: SAGE. 2012.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.