

¿Profesores competentes o humanizadores?

Janet Cádiz

Universidad de los Andes
Chile
jcadiz@uandes.cl

María Ligia Astorga

Universidad de los Andes
Chile
marialigia@uandes.cl

Olga Lucía Villanueva

Universidad de los Andes
Chile
ovillanueva@uandes.cl

María José Echenique

Universidad de los Andes
Chile
mjechenique@uandes.cl

Resumen

En este artículo se aborda la noción de “competencia”, la cual es criticada por su ambigüedad en el sentido, significado, aplicabilidad y reales alcances, y que hoy cobra importancia por cuanto universidades europeas y algunas latinoamericanas han elaborado e implementado diseños curriculares basados en competencias, término que para todos no significa lo mismo. Por ende, las prácticas de gestión y pedagógicas siguen pareciéndose a un currículo por objetivos más funcionalistas. Incluso la dimensión del “ser” se desvanece, desvirtuándose la posibilidad de potenciar el lado más humanizador de la formación del profesional.

Por esto es necesario reflexionar sobre sus alcances desde un enfoque más humanista, particularmente cuando se hace referencia al desempeño de los profesores. Considerando lo señalado, en este ensayo se profundiza en las raíces etimológicas del concepto, a fin de captar la esencia original del mismo y se plantean algunas propuestas que ayudan a resolver el nudo crítico expuesto, para referirse a un profesor competente, desde una perspectiva humanizadora.

Palabras clave

Competencias del docente, competencias para la vida, formación, docencia, humanización del trabajo (Fuente: Tesouro de la Unesco).

Recepción: 2012-06-06 | Aceptación: 2012-10-06

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Cádiz, J., Villanueva, O. L., Astorga, M. L. Echenique, M. J., (2012). ¿Profesores competentes o humanizadores?. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 535-546.

Competent or Humanizing Teachers?

Abstract

This article deals with the notion of competence, which is criticized for its ambiguity in meaning, importance, applicability and true scope. Competence is particularly significant today, when a considerable number of European universities and several in Latin America have drafted and implemented curriculum designs based on competence. However, not everyone understands the term the same way. Consequently, administrative and teaching practices continue to suffer from a curriculum guided by more functionalist objectives. Even the dimension of the “being” seems to fade, derailing the possibility of empowering the more humanizing side of professional training.

It is, therefore, crucial to reflect on the scope of competence from a more humanist standpoint, particularly when referring to a teacher’s performance. Accordingly, this article explores the etymological roots of the concept in an effort to capture its original essence, and several proposals are put forth to help resolve this critical issue by re-orienting the concept to refer to a competent teacher from a humanizing perspective.

Keywords

Teacher’s competence, life skills, training, teaching, humanizing work (Source: Unesco Thesaurus).

Professores competentes ou humanizadores?

Resumo

Neste artigo, aborda-se a noção de “competência”, a qual é criticada por sua ambiguidade no sentido, significado, aplicabilidade e reais alcances, e que hoje ganha importância pelo fato de universidades europeias e algumas latino-americanas elaborarem e implementarem desenhos curriculares baseados em competências, termo que não significa a mesma coisa para todos. Por isso, as práticas de gestão e pedagógicas continuam se parecendo a um currículo por objetivos mais funcionalistas. Além, a dimensão do “ser” se desvanece e se desvirtua a possibilidade de potencializar o lado mais humanizador da formação do profissional. Por isso, é necessário refletir sobre seus alcances sob um enfoque mais humanista, particularmente quando se faz referência ao desempenho dos professores.

Ao considerar o mencionado, neste ensaio se aprofunda nas raízes etimológicas do conceito a fim de captar a essência original dele e se apresentam algumas propostas que ajudam a resolver o nó crítico exposto, para se referir a um professor competente, a partir de uma perspectiva humanizadora.

Palavras-chave

Competências do docente, competências para a vida, formação, docência, humanização do trabalho (Fonte: Tesouro da Unesco).

Raíces etimológicas del concepto de competencia

Referirse hoy a las competencias en educación para la formación de los profesionales del siglo XXI, en particular de los profesores, es en sí un nudo crítico, ya que representa un problema tanto de orden etimológico como funcional. En otros términos, para quienes desean instalarlo en sus diseños curriculares suele ser una gran disyuntiva consensuar cuál es el mejor concepto de competencias ante tantas clasificaciones existentes y, luego, suele ser un dilema intentar ajustarlo a la realidad educativa en la que se desea implementar, produciéndose muchas veces una combinación poco satisfactoria de términos asociados a competencias que acaban perdiendo fuerza en su sentido y en su aplicabilidad. De hecho, parte de estas dificultades son consideradas por algunos que se oponen a su uso, indicando que las competencias parecen ser “de todo un poco” solo para cubrir una versión, un tanto más refinada, de los lineamientos paradigmáticos del conductismo.

Dado lo anterior, resulta altamente conveniente partir aclarando el sentido y significado etimológico del término “competencia”, para luego ir derivando el análisis a las tendencias que lo intentan definir, incluyendo su abordaje desde el contexto educativo y culminando con una propuesta de profesor competente, desde un enfoque humanizador.

Muchos autores han planteado su propio concepto sobre lo que es una competencia, sin embargo, siempre es interesante partir de la procedencia de la palabra desde sus más lejanos orígenes. Aunque autores como Gallego y Pérez (1999), y Mulder, Weigel y Collings (2007) han hecho un esfuerzo por encontrar las raíces de esta palabra en el griego antiguo, los primeros en la palabra *agon* que significa lucha, y los segundos en la raíz de la palabra *ikano*, cuyo derivado es *iknoumai*, que significa llegar. En todo caso, no hay evidencias de que la misma, en su sonido ni en su estructura, provenga directamente de este idioma.

Desde una mirada más contemporánea, la palabra “competencia”, según el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* de Corominas (2006), comenzó a usarse a fines del siglo XVI, y aunque proviene del término latino *competentia* (que significa incumbencia, pericia, aptitud, idoneidad), su principal derivador es la palabra latina *competere*. Aquí *competere* nos recuerda que los prefijos *con-* y *com-* significan en latín “junto a”, y la palabra *petere* significa “dirigirse a, pedir”. Así, *competere* significa “ir al encuentro una cosa de otra”, “ser adecuado”. Además, ser adecuado se consigue preferentemente como “adecuar” en el *Diccionario de la Lengua Española*, y significa “proporcionar”, “acomodar”, “apropiar algo a otra cosa”.

De la palabra latina *competere* derivan los verbos “competir”, “incumbir” y “pertener”, cuyo significado más cercano es el de “estar investido de autoridad para ciertos asuntos”. A su vez, de estos verbos deriva el adjetivo “competente”, que significa “adecuado”, “apto”, “idóneo”, “hábil” o “quien se desenvuelve con eficacia en un determinado dominio de la actividad humana”.

Por otra parte, en el *Diccionario de uso del español* (2007), la segunda acepción de la palabra “competencia” se refiere a: “La circunstancia de ser una persona, empleado o autoridad competente en cierto asunto”. También se indica que es el “asunto en el que es competente determinada persona, entidad”, y se ofrece el siguiente ejemplo usando la palabra “competencia”: “El Ayuntamiento ha recibido nuevas competencias en materia de educación”. Finalmente, en su tercera acepción, la palabra “competencia” significa “cualidad de competente”, y se añade para terminar de aclarar lo anterior: “conocedor, experto, apto”.

Sumado a lo expuesto, en la última edición del *Diccionario de la Lengua Española* (2001) se expresa que una “competencia” es: “Aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Luego el mismo diccionario nos remite al verbo

“competente”, es decir, “que le corresponde hacer algo por su competencia”. Esta es la idea que está de fondo: una persona competente es alguien “idóneo” para terminar una tarea o cumplir a cabalidad con una función determinada. Los sinónimos de la palabra insisten en lo mismo: aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición.

En definitiva, de lo señalado se desprende que las palabras que más se repiten en los diccionarios y mejor explican lo que significa “competencia”, son “ser adecuado” y “ser apto”. Adecuado y apto para una tarea, una función, un cargo o un puesto determinado en una institución.

Enfoques que marcan tendencias y perfilan la competencia hacia una noción profesional

Es conveniente revisar, en esta instancia, cómo se visualiza el significado del término competencia a partir de diferentes enfoques o visiones paradigmáticas de las competencias. Es así que se reconocen dos vertientes tradicionales de enfoques, las cuales se configuran para comprender las nociones de competencia y sus alcances.

En primer término surge la clasificación que realizan Mulder *et al.* (2006) quienes plantean diversos enfoques y se refieren, principalmente, a los trabajos realizados por Norris (1991) y Eraut (1994). Estos plantean tres tradiciones: la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva. En segundo lugar, se destaca la clasificación proporcionada por Pavié (2011), quien citando a Mertens (1996) considera cuatro enfoques de competencias: conductista, funcionalista, constructivista y holístico o integrado. De modo general, cada uno de ellos se centra en diferentes aspectos que cobran relevancia a la hora de referirse a la noción de competencia y a las situaciones a las cuales se aplica en el ámbito profesional.

De esta forma, bajo un enfoque conductista, la conducta competente está directamente asociada a tareas concretas, obviando los atributos particu-

lares del sujeto y conforme a parámetros focalizados en los resultados de la misma. Al respecto, Pavié (2011) menciona que autores como Bunk (1994) la limitan al dominio del experto en las tareas y contenidos del ámbito de trabajo. Por otra parte, Mulder *et al.* (2007) reconocen representantes y precursores en varias empresas de este enfoque, nominado conductista, a autores tales como MacClelland (1973) y el grupo *Hay* —designado así por el nombre de la consultora Hay-McBer, a la que pertenecía este autor—, y a otros autores tales como Delamare Le Deist y Winterton (2005), Spencer (1993) y Gonczi, (1994), quienes coinciden con esta mirada conductista.

Por otro lado, en el enfoque genérico se enfatizan las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños (Mulder *et al.*, 2007). Además este autor, citando a Norris (1991), plantea que en este enfoque las personas competentes son aquellas que demuestran ser las más efectivas en ámbitos específicos. La anterior visión considera, entonces, que la competencia responde a una serie de características generales observadas en el desempeño de la persona, las cuales se adecuan a contextos particulares de actuación.

En cuanto al enfoque cognitivo, Weinert (2001), en Mulder *et al.* (2007), considera que una competencia se puede resumir en un conjunto de recursos de carácter mental que los individuos emplean para realizar las tareas, adquirir conocimientos y desempeñarse apropiadamente. Desde este punto de vista, se mira a la competencia a partir de las funciones mentales del individuo, y a la realización de una acción o tarea por parte de este, es decir, una persona competente para determinada función.

Desde otro punto de vista, para el enfoque funcionalista según Mertens (1996), citado en Pavié (2011), la competencia se comprende como el conjunto de habilidades y conocimientos que se expresan en una determinada función ocupacional, la cual surge por requerimientos específicos del empleo y se pondera de acuerdo al resultado del trabajo. Es así

que en este enfoque existe una evidente interacción entre las características particulares del individuo y su desempeño en una tarea específica, a diferencia del enfoque conductista.

Por el contrario, frente a un enfoque constructivista la competencia no es otra cosa que la propia construcción del individuo, quien por medio del acto educativo se va apropiando del conocimiento. Esto se demuestra en un contexto y depende de la persona, sus objetivos y sus propias posibilidades (Pavié, 2011). Bajo esta mirada, aumentan los elementos que tienen relevancia en la adquisición y potenciación de la competencia, y se consideran elementos propios del individuo, de sus acciones y del ambiente en el cual se desenvuelve.

Finalmente, desde la perspectiva de un enfoque holístico o integrado, la competencia es aquella en que un individuo que posee conocimientos, habilidades, actitudes y valores los *bien* emplea en el desempeño del trabajo de acuerdo con los parámetros que se le exigen (Mertens, 1996 en Pavié, 2011). Se observa, entonces, que en esta postura, más que una definición de competencia, se aborda una definición de sujeto competente, respecto de lo cual el acento se encuentra en las características particulares de dicho sujeto y de su respuesta apropiada a los requerimientos propios del trabajo o labor que desempeña.

Tomando en cuenta los énfasis señalados en los enfoques anteriores, a la hora de definir qué es una competencia han surgido diversas propuestas. Para algunos investigadores, como Tejada (1999), las competencias no deberían definirse en términos solo de capacidades, puesto que las competencias no residen en las capacidades sino en la movilización de dichas capacidades. Por otra parte, Pinto (1999) destaca que las competencias están integradas por tres tipos de saberes: el conceptual asociado al saber, el procedimental relacionado con el saber hacer, y el actitudinal referido al ser.

Desde una perspectiva más profesional y funcional, la competencia es aquel comportamiento

observable que, realizado habitualmente, conduce al éxito en el desempeño de una función o tarea (Cardona y García-Lombardía, 2009). Más integralmente, las competencias son los conocimientos necesarios que habilitan a una persona a tener un buen desempeño en el ámbito profesional, demostrando una actitud adecuada en el saber, en el saber hacer y en el saber ser (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2008). Por otro lado, las competencias también pueden relacionarse con aquellas habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y destrezas que un individuo aprende para desarrollar con responsabilidad una actividad o trabajo (Inciarte y González, 2009). Por su parte, el Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina, citado en Irigoín y Vargas (2002), entiende la competencia como “un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional” (p. 45).

De este modo, y en términos sintéticos, algunos de los aspectos que están siendo involucrados en las competencias profesionales se refieren, en primer lugar, a la necesidad de un acabado y profundo conocimiento (*saber*) de la disciplina en la cual el profesional se desenvuelve. Luego viene el *saber hacer*, lo que implica el desarrollo de las capacidades y destrezas necesarias para poder llevar a cabo de manera adecuada un trabajo eficiente y eficaz, poniendo en práctica el conocimiento que se posee. Por último, y de modo transversal, estaría el *ser*, el cual se relaciona directamente con el desarrollo de cualidades humanas necesarias para hacer bien un trabajo.

Hacia una comprensión de las competencias en el contexto educativo

Cabría en este punto cuestionarse respecto de la manera como se introduce el concepto de competencia en el plano de la educación. Para ello se analiza la introducción del concepto de competencia en el campo educativo y sus principales implicancias.

Algunos autores han atribuido la irrupción del concepto de competencia a una situación derivada del campo empresarial. Al respecto, se plantea que el primero en utilizar este término en dicho ámbito fue McClelland (1973), quien señaló que el éxito profesional no se puede predecir únicamente con test de inteligencia. Posteriormente, Boyatzis (1983) hizo un estudio de las competencias en el que preguntaba a un colectivo de directivos empresariales cuáles era los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en su puesto. Ambos autores no definen claramente las competencias, aunque con sus posturas inician la reflexión, su uso y la puesta en práctica en el mundo laboral.

Ahora bien, los cambios sistemáticos ocurridos en la década de los noventa a nivel educativo incidieron en la aceptación e irrupción del concepto de competencia, inicialmente acogido en el ámbito empresarial. Este punto de vista lo explican Victorino y Medina (2008) de la siguiente manera:

La década de los noventa se caracteriza por el surgimiento de proyectos de reforma curricular a gran escala y por la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a determinadas demandas educativas. En gran medida los proyectos se enmarcan en políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales (p. 2).

Al respecto Díaz (2004), de forma más específica, sugiere que las referencias en educación, respecto al tema de competencias, se encuentran en expresiones tales como: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por com-

petencias, entre otras, todo lo cual se planteó como una manera concreta de mejorar los procesos de formación académica, principalmente aquellos referidos a la educación superior. De esta manera, se pone de manifiesto un momento en el cual la educación cambia radicalmente su manera de desarrollar la educación, en el que el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje respondía a elementos más bien teóricos que prácticos.

Pese a lo anterior, existen algunas posturas que no aceptan del todo la percepción de que el uso del término competencias en el ámbito educativo haya comenzado a asumirse desde el ámbito laboral o corporativo. Sobre lo anterior Dényer *et al.* (2007), citados en Celis (2010), plantean que:

No está suficientemente documentado en la literatura que las competencias hayan entrado primero en el ámbito laboral que en el educativo, lo que sí está claro es que para la instituciones escolares las competencias no tienen el mismo significado que para la empresa, ya que para esta última las competencias se refieren a un saber hacer adquirido fuera de la escuela (p. 290).

Esto quiere decir que si bien es cierto en ambos espacios (empresa y escuela) se habla de competencias, estas no necesariamente apuntarían a lo mismo.

Aunque el tema de la competencia se ha introducido con igual importancia tanto en el plano empresarial como en el educativo, solo es posible hallar una conexión entre estas dos áreas asumiendo que la educación ha intentado cada vez más dar respuesta a las demandas del mercado fomentando en los alumnos competencias en diversos ámbitos. Por su parte, las universidades han procurado en función de ello adaptar su estructura funcional para dar cabida a las nuevas formas de entender lo que es ser un buen profesional o un profesional competente. No obstante, hay que evitar la focalización extrema respecto de las exigencias propias que demandan la

naturaleza y los fines de una actividad productiva externa, la cual muchas veces puede desviarse de lo propio de la educación en tanto formación integral. De este modo, la educación vinculada a la competencia podría quedar reducida a una visión materialista, por responder a las demandas de la sociedad solo desde las necesidades del mercado.

La anterior mirada resulta insuficiente, ya que la educación y quien la imparte —los centros educativos— no son única y exclusivamente fábricas de profesionales o técnicos. Sin duda esto es absolutamente necesario y debe ser de la más alta perfección y calidad posible, pero la formación va más allá. Tanto el mercado como parte y la sociedad como un todo tienen amplios requerimientos, pero no todos están centrados en la productividad, sino en la necesidad de que esa forma de producir esté orientada hacia el bien del ser humano y el logro de una sociedad más humanizada.

Como se ha expuesto, es posible destacar que no es solo la eficiencia del producto externo lo que permite hablar de una persona competente. Al respecto también se hacen necesarias las acciones perfectivas inmanentes que promueven ciertas actividades, y la contribución a la humanidad que favorece cierto buen desempeño¹.

Hacia una visión de profesor competente desde un enfoque humanizador

Hay mucha esperanza puesta en la educación para el siglo XXI y esto implica altas exigencias para los procesos educativos y, por tanto, para los profesores, a quienes se les demanda competencia en su ámbito². Por esta razón, es interesante reflexionar en

el concepto de calidad que se ha venido sosteniendo en el debate educativo actual, y se hace necesario analizarlo a la luz de lo que se comprende por educación, desde la teleología de esta acción, como desde lo que se espera de ella en el informe anteriormente aludido, para determinar a partir de allí lo que se podría calificar como un profesor competente.

Usualmente se hace referencia a lo que es un profesor competente en la medida que propicie una educación de calidad, equiparándolo habitualmente a una enseñanza traducible a buenos puntajes y resultados externos medidos por pruebas internacionales o nacionales. Lo anterior lleva a las siguientes preguntas: ¿es la calidad de la educación equivalente solo a los resultados en algunas pruebas? ¿Se puede medir de este modo el aprendizaje real y para la vida de una persona? Aún más, ¿un buen resultado académico muestra si una persona es educada o simplemente instruida para ser competente en sus haceres?³

Como se señaló en un principio, una persona es competente cuando es apta, idónea para una actuación determinada. Esa idoneidad, por tanto, se manifiesta en un *saber hacer algo* a la luz de un conocimiento o experticia propio de dicha actuación, de acuerdo con los fines inherentes a la naturaleza de la misma. También se analizó cómo el concepto fue derivando hacia una visión más integral de la persona que lleva a cabo una labor, incluyendo en su definición la necesidad de lograr una mejora o perfección inherente a quien la realiza, sumando a ello el bien que proporciona a los demás con su actividad. Esta necesidad se hace primordial a la hora de hablar de

1 Para una profundización de lo que implica la diferenciación entre una actividad y una acción, cfr. Altarejos y Naval (2000).

2 Al respecto, la Comisión que redactó el Informe Delors (1996) “asigna a la educación una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y las sociedades” y, por tanto, considera que “se espera mucho del personal docente” (p. 161), ya que se da mayor importancia a su papel como agentes de cambio en el mundo de hoy, reconociendo la trascendencia de sus competencias mucho más que en tiempos pasados. Así, la Comisión considera que “este imperativo entraña enor-

mes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación” (p. 162) a la que no podrá responder “si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que requieren” (p. 162). Los docentes son “los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” (p. 161).

3 Para un análisis sobre la diferencia entre una actitud instruida y culta (que podría equipararse al concepto de “educada”, aludido en estas líneas) ver Peña (2004).

un profesor competente, porque la naturaleza de su labor y lo que la sociedad espera de la educación exigen un desempeño profesional docente de calidad o, dicho de otro modo, integralmente competente.

Lo anterior genera un gran interrogante: ¿qué se espera entonces de la educación? Algunos documentos internacionales en donde se alude al concepto permiten ver que se le atribuye una gran responsabilidad en la formación de los ciudadanos de una nación. Es así que su principal misión es:

Permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal. Esta finalidad va más allá de todas las demás. Su realización larga y difícil, será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más habitable y más justo (Delors, 1996, p. 18).

En este planteamiento será necesario cuestionarse sobre la orientación que los mencionados proyectos personales pueden tener. Si bien la educación debe capacitar para el desarrollo de dichos proyectos personales, será también el profesor, a través de su actuar competente, quien dé las herramientas necesarias para que la realización de estos esté en armonía y sean de beneficio para la sociedad en la que el alumno, su discípulo, se desenvuelva. En este sentido, el profesor competente deberá, no solo entregar el conocimiento necesario —junto con las capacidades para utilizarlo—, sino que además deberá potenciar en su alumno el desarrollo de las cualidades humanas que hagan compatibles sus proyectos personales, potenciando así la contribución que este puede hacer al logro de una sociedad más humanizada.

Entonces, de lo señalado se desprende que debe existir una inquietud respecto a los objetivos prioritarios de la educación y el rol que debe asumir un profesor bajo un marco de exigencias que apuntan a una nueva condición de ser un *docente competente*. Por tanto, es necesario tener claro que estos objeti-

vos y este rol que se le exige al profesor del siglo XXI se deben centrar más en la persona del alumno y sus actos humanitarios, que en la cantidad de conocimientos que adquiriera en el sistema educativo.

Al respecto, Altarejos y Naval (2000) definen la educación como una “acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenada intencionalmente a la razón y dirigida desde ella, en cuanto promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (p. 34). De lo anterior se desprende que: es una *acción* en cuanto su efecto es perfectivo e inmanente y no un mero producto externo; es *recíproca*, porque implica tanto al educador como al educando en una comunicación de algo (un saber objetivo) a alguien (una persona a quien el profesor debe enseñar formativamente persuadiéndolo, con su arte, de querer aprender); es de *ayuda*, porque busca promover el crecimiento del educando de acuerdo con los requerimientos propios de su naturaleza, sin suplirlo en cuanto a lo que debe hacer y aprender; y, finalmente, se *busca perfeccionar* las facultades propiamente humanas, apuntando al conocimiento cada vez más acabado de la realidad de modo que este propicie un nuevo modo de ver la vida que permita querer libremente el bien que encierra la verdad, para actuar en consecuencia.

De este modo, un profesor competente desde un enfoque humanizador debe promover y fortalecer las actuaciones y transformaciones positivas en el alumno, de acuerdo con un bien que le conviene a la persona como tal. Lo señalado debe tener el acento en que “la fidelidad a la estructura original propia del hombre constituye la condición básica de toda educación. Entendiendo que la esencia del hombre es ser persona, el ideal y el fin de la educación será que el hombre vaya siendo una persona cada vez más perfecta en cuanto tal”. (Galino, citado en García Hoz *et al.*, 1991, p. 49). Es decir, que el profesor competente debe guiar y potenciar estas facultades de acuerdo con la naturaleza propia del alumno (la inteligencia, conocer la verdad; la voluntad, elegir el bien; la afectividad, amar). Desde esta perspectiva,

implica que el profesor contribuye a la mejora integral de todas las facultades del alumno, conforme al fin del ser humano: ser feliz.

Frente a esta perspectiva, un profesor competente direccionará sus metodologías de enseñanza al fomento de un aprendizaje integral en sus alumnos, tanto a nivel intelectual, como afectivo y volitivo. Lo anterior no estará solo asegurado por los contenidos recibidos y estudiados, sino por la intencionalidad pedagógica del profesor, quien deberá buscar la aprehensión y adquisición real de los mismos en el pensar, sentir y actuar mejor, lo que al final, deberá necesariamente reflejarse en las acciones de la vida diaria de sus alumnos.

En definitiva, la educación y lo que implica un profesor competente con acento humanista consiste en orientar las acciones del alumno hacia el bien que le conviene, noción estrechamente ligada a la perfección de acuerdo con la naturaleza de un ser, gracias al conocimiento de la realidad (García Hoz, 1998, p. 18). De esta forma, el profesor tiene la gran misión de ir configurando un modo de ser único en sus alumnos, donde gracias a sus competencias docentes estos puedan ir descubriendo cada día algo nuevo a la luz de una enseñanza que le permite ver y sentir la vida de otra manera, encauzarla y vivirla personal y socialmente en coherencia con esa nueva comprensión y sentimiento.

Conclusiones y desafíos

A través del desarrollo de las temáticas presentadas en este artículo ha quedado expuesta la necesidad de que el profesor catalogado como *competente* conozca muy bien lo que enseña, pero también, y tan importante como esto, que conozca y comprenda el sentido de la educación y su finalidad desde la perspectiva formativa, para llevar a cabo una educación verdaderamente humanizadora.

Como se ha reconocido en el ámbito de las competencias, un profesional puede tener todo el conocimiento técnico de su área de especialidad, es

decir, saber lo necesario, sin embargo, esto no es suficiente si no es capaz de poner ese conocimiento en práctica, es decir, saber hacer. No obstante todo lo anterior, esto tampoco bastaría para ser un buen profesional o un profesional competente. En términos más pedagógicos, un profesor competente no es solo aquel que sabe hacer bien sus clases desde el punto de vista de aquello que tiene que enseñar, sin duda hay algo más que debe adicionar para lograr un real impacto en la formación integral de sus alumnos.

Con lo anterior se hace referencia a la dimensión del *ser* de las competencias docentes. Pero, entonces, ¿qué se entiende por “saber ser” en el ejercicio de la docencia? Usualmente se alude a los valores para esta dimensión, pero no basta con esto. Los valores son principios que rigen el comportamiento de las personas y son subjetivos, lo cual quiere decir que no son buenos ni malos en sí mismos, tampoco perfeccionan a quien los posee, a diferencia de la virtud. Es decir, si las competencias docentes se quedan en el ámbito del *ser* solo a nivel de valores, se está asignando un sello distintivo desde lo actitudinal hasta lo institucional.

En cambio, si se introduce la noción de virtud en la dimensión del *ser* del profesor competente, esta adquiere mayor connotación, ya que se operacionaliza a través de actitudes observables o conductas que serían el reflejo de ciertas *cualidades humanas*, las cuales se ejercitan en el trabajo profesional. Esto implica perfeccionamiento en quien lo realiza —el profesor—, con un efecto positivo en su entorno y en quienes educa. Si se ve de esta manera, esta dimensión daría una trascendencia significativa al ser personal y al actuar profesional de un profesor enmarcado como competente.

Sumado a lo anterior, desde esta perspectiva un profesor competente, además, debe conocer ciertas disciplinas del ámbito pedagógico como la didáctica, la psicología del desarrollo, su temática particular de especialidad, entre otras; debe saber hacer buenas clases, enseñar bien y tener buenas meto-

dologías apropiadas a la edad y el contexto educativo de sus alumnos; pero sobre todo, y abarcando lo anterior, debe *ser* un profesor humanizador. Es decir, un profesor es competente en la medida que logra una adecuada relación, conjunción y coherencia entre lo que *sabe*, lo que *hace* y en lo que *es*, desde una perspectiva virtuosamente humana.

Entonces, para ser competente, un profesor debería focalizarse en su desarrollo personal a través de la adquisición continua de sólidos conocimientos, del perfeccionamiento de cualidades humanas y del saber hacer en aspectos técnico-profesionales de la más alta calidad. Dicha formación debería, además, promover que su *ser educativo* se acerque cada vez más a un hacer mejor, a potenciarse en ese

hacer bien y, en definitiva, a favorecer la formación integral de sus alumnos, así como también, a fortalecer la relación con los colegas y su entorno por medio de un desempeño genuinamente competente desde una mirada humanizadora.

En síntesis, si se adopta o se quiere hacer hincapié en contar con profesores denominados *competentes*, se debería pasar de una perspectiva instrumental de las competencias a una humanizadora. En otros términos, un profesor que demuestra ser *competente* va a ir siempre más allá del contenido o la materia por enseñar, ya que procurará forjar virtudes y configurar valores en sus alumnos, con el fin de formar personas íntegras para la vida personal y social, acordes a las exigencias del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Rialp.
- Boyatzis, R. (1983). *The competent manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesional. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J. y Castillo, S. (2008). *Programación por competencias: formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2009). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.
- Carominas, J. (2006). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, 3 ed. Madrid: Gredos.
- Celis, M. (2010). Diagnóstico y desarrollo de competencias docentes en el sistema escolar. Resultados de una experiencia preliminar con el Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e).
- Delamare Le Deist, F. y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human resource development international*, 8, 1, 27-46
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, M. (2004). ¿Qué es la formación por ciclos en la Educación Superior? Material de Curso Internacional Flexibilidad. México: Anuiés.

- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1999). La construcción de competencias. Una intencionalidad curricular. *Revista Paradigma*, 20, 1, 4-13.
- García Hoz, V. et al. (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1998). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Gonczy, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, 1, 27-44.
- IHCD (1998). *Operational guidelines and advice for approved centers*. Bristol.
- Inciarte, N. y González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los aprendizajes. *Omnia*, 15, 2, 39-55.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor-OPS.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso Español*. Madrid: Cremos.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collings, K. (2006). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59, 1, 65-85.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21, 3, 331-341.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 1, 67-80.
- Peña, J. (2004). Entre la actitud culta del alumno y las virtudes del profesor. En *Estudios Públicos* (pp. 291-315). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos (CEP), 93.
- Pinto, L. (1999). Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela. *Revista de Educación y Cultura*, 43, 10-17.
- Pujol, J. (1980). *Análisis ocupacional. Manual de aplicación para instituciones de formación*. Montevideo: Cinterfor, OIT.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22 ed. Madrid: Espasa.

Spencer, L. (1983). *Soft skill competencies*. Edinburgh: Scottish council for research in education.

Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, 1, 56, 20-30.

Victorino, L. y Medina, G. (2008). Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. *Concyteg*, 3, 39, 8.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.