



*Las opiniones y los contenidos de los trabajos publicados son responsabilidad de los autores, por tanto, no necesariamente coinciden con los de la Red Internacional de Investigadores en Competitividad.*



Esta obra por la Red Internacional de Investigadores en Competitividad se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported. Basada en una obra en riico.net.

## **El discurso constructivista y la práctica conductista en el desarrollo de competencias en el área de negocios de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.**

DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA<sup>1</sup>

DR. TITO LIVIO DE LA TORRE HIDALGO<sup>2</sup>

DRA. LAURA MAYELA RAMÍREZ MURILLO<sup>3</sup>

### **Resumen**

El tema de las competencias y la preocupación de vincular las universidades con las necesidades de la empresa prevalece en el ámbito educativo. El concepto de competencias, lejos de ofrecer mayor claridad, ha propiciado confusión y ambigüedad en la literatura especializada, aunque existe consenso respecto a su utilidad para desarrollar el talento humano. Las competencias se han clasificado en tres enfoques: funcionalista, conductista y constructivista, causando polémica sobre aquel que realmente prevalece. La Secretaría de Educación Pública (SEP) afirma que el enfoque de competencias que predomina en México es el constructivista, mientras que el enfoque conductista ha disminuido considerablemente. Se diseñó una investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y transversal simple con el objetivo de analizar el enfoque que prevalece en las licenciaturas que pertenecen al área de negocios de la UPAEP. Los resultados demuestran que se trabaja con un enfoque conductista aunque el discurso sea constructivista.

**Palabras clave:** Educación, comunicación, competencias, constructivismo, conductismo.

### **Abstract**

Competencies as a subject and the concern to relate universities to the requirements of businesses prevail in the educative confines. The concept competencies, away from clarifying, have provoked confusion and ambiguity in specialized literature, even though, a consensus exists at the respect of its usefulness to develop human talent. Competencies have been classified in three approaches: functionalist, behavioralist and constructivist, creating polemic over the one that really prevails. Mexican Public Education Ministry (SEP) asserts that the prevailing approach in Mexico is the constructivist one, while the behavioralist has considerably decreased. It was designed a non experimental, quantitative, descriptive and simple cross-sectional research aiming to analyze the prevailing approach in the undergraduate programs of the business area of UPAEP. Results show that work is performed with a behavioralist approach even though the discourse is constructivist.

**Keywords:** Education, communication, competencies, constructivism, behavioralism.

---

<sup>1</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

<sup>2</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

<sup>3</sup> Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

## **1. Introducción**

El concepto de competencia tuvo al principio una aplicación básicamente laboral al utilizarse para mejorar las carencias educativas referidas expresamente a la formación para el trabajo, pero esta concepción ha ido cambiando paulatinamente hasta convertirse en una importante opción para el ámbito educativo. A pesar de estos cambios, existen críticos (Barrón, 2000; Mansfield, 2004; Díaz Barriga, 2006; Moreno, 2009) que consideran a las competencia como un esfuerzo del área empresarial para limitar a la educación superior y quitarle su carácter enciclopedista, en aras de una educación pragmática que se encamine a una mejor preparación para el trabajo, más que en una formación integral.

Lo importante, desde esta perspectiva, no es la cantidad de conocimientos que un alumno adquiera y asimile, sino lo competente que sea para resolver un problema. Según el proyecto DeSeCo (2005) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), las competencias son las “habilidades para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado.” Con esta definición se destaca la importancia del resultado obtenido por el individuo mediante una acción realizada. Mansfield (2004) asegura que las competencias tienen tres usos básicos: en primer lugar, ofrece resultados estándares que describen lo que las personas necesitan para ser capaces de hacer en un empleo; en segundo lugar, describe las tareas que la gente hace; en tercer lugar, señala los rasgos o características personales y psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos.

Perrenoud (2004) asegura que las competencias representan una capacidad para utilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a determinadas situaciones, por ello considera que las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes, sino que ellas integran y movilizan estos recursos; el ejercer una competencia no representa operaciones mentales complejas que permiten realizar una acción determinada y las competencias profesionales se adquieren en el proceso de formación, pero se fortalecen en la práctica de un trabajo concreto.

Dentro de los autores que consideran a las competencias como una adecuada opción educativa se encuentra Silva (2008) que puntualiza que las competencias, además de ser una preparación para el empleo, son una transformación educativa enfocada hacia la formación integral. En esta línea, Gallart (1995) sitúa las competencias en un punto intermedio entre los conocimientos y las habilidades concretas hacia el trabajo. Westera (2001) considera que los empresarios cada vez más

demandan profesionistas que sean capaces de actuar en ambientes complejos y confusos, resolver problemas no definidos y contar con información contradictoria, por lo tanto, es necesario fortalecer no sólo los conocimientos, sino también sus habilidades y actitudes, con un sustento teórico.

Independientemente de la postura que se tenga ante las competencias, éstas ya se encuentran inmersas en la educación superior. Su finalidad es formar profesionistas estrechamente vinculados con los requerimientos de las empresas y facilitar su inserción en el sector productivo, pero tratando de no convertirlos en simples generadores de proyectos. Uno de sus propósitos consiste en que adquieran un aprendizaje basado en problemas, pero con un sustento teórico. Para que esto ocurra es importante desprender a las competencias de su aplicación conductista y fortalecer realmente las estructuras constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. Objetivo general**

El trabajo se centra en analizar si prevalece el discurso constructivista en una práctica conductista de las competencias en las carreras que se ubican en el área de negocios de la universidad.

## **3. Marco teórico**

### **3.1 Competencia**

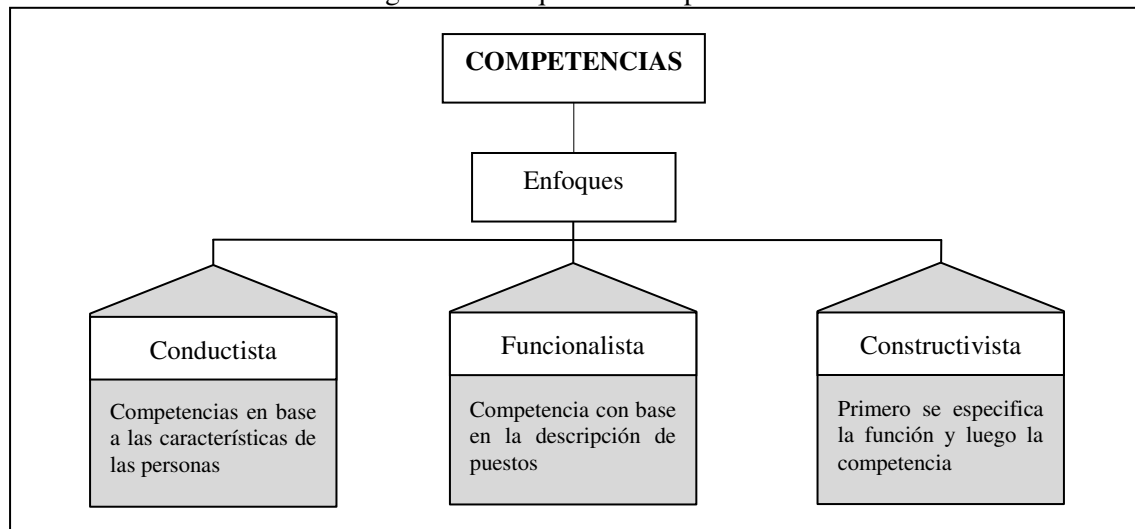
Mertens (1996) enfatiza que el concepto de competencias se puede ubicar de acuerdo a los tres enfoques que se han desarrollado en los últimos años: el enfoque funcionalista, el enfoque conductista y el enfoque constructivista (Figura 1).

*El enfoque funcionalista se limita a describir las acciones/conducta o resultados de los trabajadores por lo que hace referencia al desempeño o resultados concretos que la persona debe demostrar. En este contexto, la competencia se suscribe a las funciones que componen un determinado proceso productivo y a la inserción de los trabajadores al mismo. Este modelo se usa para la descripción de puestos de los niveles operativos y de los aspectos técnicos inherentes a estos y detalla con precisión el puesto, la tarea, la actividad, el proceso, las habilidades y el rol del trabajador. Este modelo ha sido criticado porque el análisis que propone solamente verifica que se llegue al resultado esperado, pero no identifica ni da pautas de la manera de llegar a él (Hager, 1995).*

*El enfoque conductista* se basa en “identificar las características de la persona que causan las acciones de desempeño deseado” (Mertens, 1996, p.71). Para ello tiene que describir las motivaciones, características personales, conocimientos y habilidades necesarias para ocupar un determinado puesto. Maneja aspectos como la capacidad analítica, la toma de decisiones, el liderazgo, la comunicación efectiva, la creatividad y la adaptabilidad entre otras. Generalmente se aplica a los niveles directivos en las organizaciones y se reduce a describir las capacidades que se deben tener para hacer frente a una situación determinada. Este modelo ha sido criticado por la amplitud de su definición de competencia ya que puede cubrir casi cualquier cosa; por la falta de claridad al establecer la diferencia entre competencias mínimas y efectivas y, por la pasividad de sus modelos que no permiten adecuarse a las organizaciones que operan con cambios rápidos (Bunk, 1994; Cariole y Quiróz, 1997; De Ibarrola, 2004; Frade, 2007).

*El enfoque constructivista*, enfatiza que las competencias no pueden ser desarrolladas a priori, sino que deben irse construyendo a partir del análisis y proceso del problema al que se enfrenta cualquier institución. Primero se tiene una función específica en el trabajo y posteriormente se crean las competencias necesarias para ejecutarla, tal como si fuera un proceso de mejora continúa en las organizaciones. Para desarrollar una competencia, este método considera por igual a la persona, sus objetivos y sus posibilidades. También propone que se incluyan en la formación de competencias a las personas de menor nivel educativo y no sólo a los más aptos, puntualiza que las personas menos formadas también “están en condiciones adecuadas para poder crear, por poco que sea; pueden ser autónomas y responsables” (Bunk, 1994; Cariole y Quiróz, 1997; De Ibarrola, 2004; Frade, 2007).

Figura 1. Enfoques de Competencias



Fuente: Elaboración propia.

### 3.2 Enfoque funcionalista en educación

Dentro del modelo funcionalista existen definiciones como la de Luhmaan (1991) y Gomezi y Athanasou (1996) quienes consideran que las competencias analizan las diferentes relaciones que existen en las empresas entre resultados y habilidades, tareas y funciones y puestos de trabajo. En esa línea, Vargas (1999) considera a las competencias como el conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes y comprensión, necesarios para un desempeño eficaz; incluye las condiciones de calidad, seguridad y salud en el trabajo.

Las competencias con un enfoque funcionalista en educación se suscriben específicamente a la educación técnica, en donde se enfatiza el aprendizaje a través del *aprender haciendo* (Mertens, 1992). Es un modelo utilizado en los primeros proyectos educativos de las Universidades Tecnológicas, y su objetivo consiste en formar profesionistas con un perfil de egreso que esté preparado para las exigencias actuales del mundo del trabajo, pero sobre todo a las necesidades de calificación en el empleo. En este tipo de currícula las competencias de pensamiento teórico abstracto, las de pensamiento estratégico, planificación y las capacidades de síntesis y análisis son muy limitadas (Ibarra, 1994; Novick, Bartolomé, Miravalle & González, 1998; Somovia, 1999).

### 3.3 Enfoque conductista en educación

Por su parte, en la definición de competencia, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) emplea la OCDE, pueden detectarse rasgos conductistas, como se constata cuando señala

que éstas consisten en “la capacidad de poner en práctica de manera integrada habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentar y resolver problemas y situaciones” (INEE, 2005, p.16).

González y Wagenaar (2006) citados en Silva (2008, p.77) igualmente indican que las competencias “representan una combinación de atributos -conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades- que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos”. Dentro de las críticas al modelo conductista se encuentra en que éste se centra básicamente en especificar las competencias de los directivos y mandos medios, más que aquellas que son propias de los puestos operativos.

Por su parte, Moreno (2009) relaciona las competencias con enfoque conductista en la educación y asegura que la interpretación conductista de las competencias, confundidas con la palabra *habilidades*, tiene un carácter estrictamente individual y las competencias son consideradas como comportamientos observables sin relación con atributos mentales, en detrimento de la comprensión y el análisis de los hechos. Para Pérez (2007) las competencias son micro-competencias aisladas, sin un proceso de reflexión del conocimiento. Asegura que en el conductismo el proceso de aprendizaje se enfoca a fenómenos observables y medibles, y los procesos internos, como el pensamiento y la motivación, como no son elementos observables ni medibles no son relevantes al aprendizaje. Considera que una premisa del conductismo es que, el aprendizaje sólo ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento del individuo, si esto no se observa entonces no hay aprendizaje.

Perrenoud (2010) considera que las competencias movilizan saberes, pero en el caso del enfoque conductista estos saberes tienen que ver más con el sentido común o saberes de experiencia. Este perjudica la adquisición de saberes disciplinares que por vocación de la universidad se deben adquirir. Barnet (2001) puntualiza que el enfoque de competencias es limitado, sobre todo con su sustento conductista, ya que el mismo nombre de competencias propicia la confusión de si es una ejecución (*performance*), una capacidad, un valor o una habilidad. La limitación también implica que este enfoque fomenta la uniformidad y que se basa en una visión estrecha del aprendizaje al reducirlo a *Se sabe hacer o no se sabe hacer*. “En aprendizaje por competencias recorta la realidad en tramos asimilables y de esta manera soslaya el acto de aprender” (Barnet, 2001, p.21).

### **3.4 Enfoque constructivista en educación**

Dentro de las definiciones que se engloban en el modelo constructivista destaca la de Mertens (1996), quien afirma que las competencias en el área laboral aclaran las relaciones mutuas y las

acciones existentes entre los grupos de trabajo y su entorno, entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación. Este autor rechaza el desfase entre la construcción de la competencia y la estrategia de capacitación. Asegura que se debe construir la competencia no sólo de la función específica de un puesto de trabajo, sino que se le debe dar la misma importancia a la persona y sus capacidades y habilidades. Para Álvarez, Ayuste, Gros, Guerra & Romaña (2005), las competencias se generan cuando el personal directivo y el operativo, al tener bien definidas sus rutinas y técnicas de trabajo, provocan la creación de la competencia. En este sentido, las competencias no se forman de experiencias predeterminadas, sino que éstas emergen en los procesos de mejora continua.

En el caso del enfoque constructivista en educación, se valora la subjetividad y los aspectos motivacionales, y específicamente la importancia de la transformación y apropiación del conocimiento. Es decir en el enfoque constructivista lo importante no es el *qué se aprende*, sino en el *cómo se aprende* (Moreno, 2009). Perrenoud (2008, p.14) afirma que las competencias no se deben descartar como modelo educativo, pero éstas deben ser capaz de transferir el conocimiento, es decir, “la transferencia de conocimientos se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan”. Barnett (2001) consideran que el enfoque constructivista realmente no se ha llevado a la práctica en el proceso de aprendizaje, se tiene el discurso, se tiene la intención, pero el mismo sistema educativo limita su real instrumentación, ya que la concepción constructivista del aprendizaje no se aplican tan fácilmente en el medio escolar actual.

### **3.5 Competencias en el área de negocios**

En el campo de los negocios los principales representante del área (Spencer y Spencer, 1993; Alles, 2002; Levy-Leboyer, 2000; González y Wagennar, 2003; Silva, 2008; Argudín, 2009) y específicamente en el área de los recursos humanos, difieren en cuanto al tipo de competencias que se deben desarrollar. Spencer y Spencer (1993) dividen a las competencias de acuerdo con su grado de identificación en no visibles y visibles. Las competencias no visibles (rasgos de personalidad); y las competencias visibles (los conocimientos y las destrezas).

En este sentido, Levy-Leboyer (2000) opina que las competencias se pueden dividir en cuatro aspectos: competencias intelectuales (perspectiva estratégica, análisis y sentido común, planificación y organización; competencias interpersonales, dirigir colaboradores, persuasión, decisión, sensibilidad interpersonal, comunicación oral); competencias de adaptabilidad: adaptación

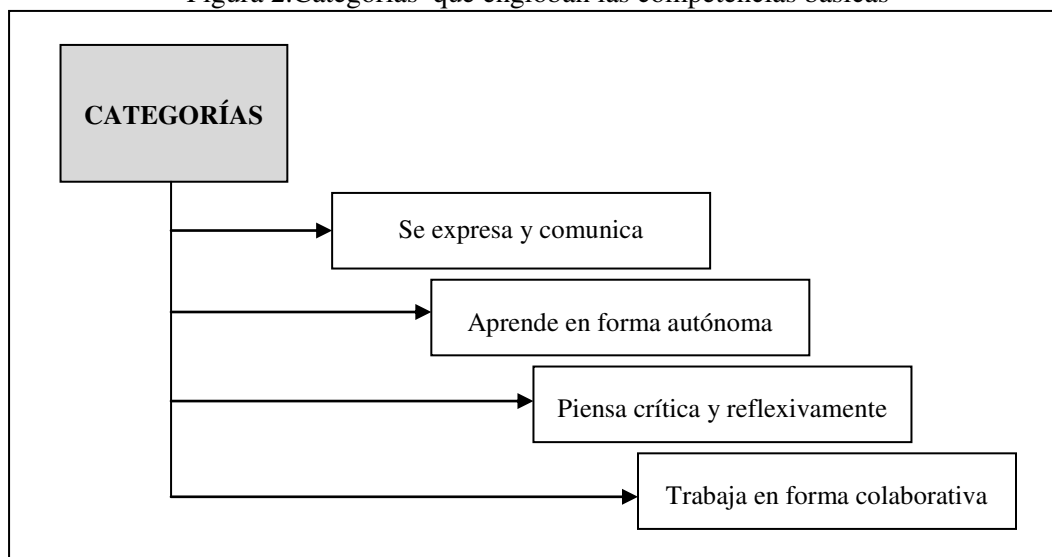


al medio; competencias a la orientación de resultados (energía e iniciativa, deseo de éxito y sensatez para los negocios). Otra subdivisión común en el área es la propuesta por Alles (2002) quien divide a las competencias en básicas y genéricas. Las competencias básicas (habilidades de lectura, escritura, comunicación oral y cálculo) y; las competencias genéricas (capacidad para el trabajo, la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, la planificación y el trabajo en equipo).

#### 4. Modelo de estudio

Para realizar el análisis de si en el área de negocios existe realmente una práctica conductista de las competencias en un discurso constructivista, se revisó la propuesta del Proyecto Tuning (2008) para Latinoamérica (2007), que considera 27 competencias genéricas para la educación superior. De esta propuesta, la SEP (2008) agrupó las competencias genéricas en seis categorías, de las cuales se analizan cuatro de ellas por considerar que éstas engloban las 27 competencias propuestas por dicho proyecto. Las categorías que se presentan son: a) que los estudiantes se expresen y comuniquen adecuadamente, b) que piensen crítica y reflexivamente, c) que aprendan de forma autónoma o autorregulada, y d) que trabajen en forma colaborativa (Figura 2).

Figura 2. Categorías que engloban las competencias básicas



Fuente: Elaboración propia con datos de Proyecto Tuning para Latinoamérica 2007; SEP, 2008.

Estas cuatro categorías describen una serie de competencias genéricas que se desarrollan en los cursos presenciales (Tabla 1).

Tabla 1. Competencias genéricas que se desarrollan en los cursos

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
Se expresa y se comunica	Lee, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas digitales.
Piensa crítica y reflexivamente	Sustenta una postura personal y toma decisiones sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
	Desarrolla propuestas y presenta soluciones a partir de métodos establecidos.
Aprende en forma autónoma	Aprende por iniciativa e interés propio.
Trabaja en forma colaborativa	Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Fuente: Elaboración propia

Cada competencia tiene a su vez una serie de atributos que son indispensables para que ella sea posible (Tabla 2).

Tabla 2. Atributos de las competencias laborales que se desarrollan en los cursos on-line

COMPETENCIAS	ATRIBUTOS
Lee, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas digitales	Interpreta los textos para una adecuada comunicación no verbal.
	Expresa ideas y conceptos de una manera lógica y ordenada mediante el lenguaje escrito, matemático o gráfico.
	Aplica distintas estrategias de comunicación digital, según quiénes sean los receptores de su trabajo.
	Identifica las ideas claves en un texto e infiere conclusiones a partir de ellas.
	Comunica sus ideas en forma ética y responsable.
Sustenta una postura personal y toma decisiones sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva	Elige fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
	Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
	Ejerce y fortalece su pensamiento creativo y divergente para la solución de problemas.
	Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
	Cuestiona de manera crítica y desde la ética, los métodos y los resultados de las investigaciones.
	Toma decisiones y asume consecuencias.
Desarrolla propuestas y presenta soluciones a partir de métodos establecidos	Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
	Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
	Identifica los principios medulares, sistemas y reglas que subyacen en una serie de fenómenos.
	Construye hipótesis, diseña y aplica modelos para probar y argumentar su validez.
	Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información de manera adecuada.
Aprende por iniciativa e interés propio	Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento de acuerdo a un sentido trascendente de vida.
	Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y

	dificultad, reconociendo y desarrollando nuevas estrategias para hacer frente a retos y obstáculos.
	Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
	Orienta la integración de los conocimientos hacia el desarrollo del trabajo independiente para la solución de problemas reales.
	Asume la responsabilidad de su formación integral con el objetivo de lograr su pleno desarrollo.
Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos	Considera a los demás como sus iguales, respeta sus puntos de vista y valora sus aportaciones en el trabajo.
	Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
	Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otros de manera reflexiva.
	Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
	Participa de forma proactiva en equipos colaborativos.
	Desarrolla las virtudes como la justicia, la generosidad y la caridad buscando el bien personal y social.

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública, 2008.

## 6. Metodología

Se diseñó una investigación no experimental, cuantitativa, descriptiva y transversal simple, para evaluar el enfoque constructivista o conductista de las competencias que se desarrollan en el área de negocios de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. De los datos de los alumnos inscritos en la modalidad presencial del área de negocios proporcionados por el Departamento Escolar, se determinó que 119 habían cursado y aprobado más del 60% de las asignaturas que contempla su respectivo plan de estudios. La muestra calculada con un 95% de intervalo de confianza y un 5% de error de estimación fue de 91 encuestados.

El instrumento de recolección de datos se estructuró con 44 ítems medidos en una escala Likert 7, donde la posición 1 corresponde a *nunca* mientras que la posición 7 corresponde a *siempre*, mismos que se distribuyeron en las cuatro dimensiones que presenta el modelo: comunicación, pensamiento, aprendizaje autónomo y trabajo colaborativo, evaluados con 10, 10, 12 y 12 ítems respectivamente. La prueba piloto se realizó con 50 alumnos de la modalidad presencial del área de humanidades, lo que permitió afirmar que el instrumento de recolección de datos es confiable porque el Alfa de Cronbach global y el de cada una de las dimensiones es mayor a 0.65 (Tabla 3).

Tabla 3. Confiabilidad del instrumento de recolección de datos

CATEGORÍAS	ALFA DE CRONBACH
Total	.849
Comunicación	.700
Pensamiento crítico	.724
Aprendizaje autónomo	.691
Trabajo colaborativo	.667

Igualmente es válido porque de acuerdo a Vila, Küster y Aldás (2002) todas las correlaciones son significativas y a su vez son menores que el Alfa de Cronbach de la correspondiente dimensión (Tabla 4). Se aplicó a la población lográndose obtener la respuesta de 84 alumnos.

Tabla 4. Validación del instrumento de recolección de datos

	Comunicación	Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo	Trabajo colaborativo
Comunicación	0.700 $\alpha$			
Pensamiento crítico	.574(*)	0.724 $\alpha$		
Aprendizaje autónomo	.591(*)	.558(*)	0.691 $\alpha$	
Trabajo colaborativo	.605(*)	.645(*)	.597(*)	0.667 $\alpha$

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).  
 $\alpha$  Alfa de Cronbach de la dimensión

### Hipótesis

Por lo indicado anteriormente, se plantean las siguientes hipótesis

H1: *Las competencias desarrolladas en el área de negocios tienen un enfoque conductista*

H2: *Las competencias desarrolladas en el área de negocios presentan ambos enfoques en igual magnitud*

### 6 Resultados

A continuación se presentan los promedios por dimensión y por enfoque, tanto constructivista como conductista, de cada una de ellas, así como los datos de los ítems, valor mínimo, valor máximo, promedio y varianza, resaltando aquellos que obtuvieron los promedios más altos y más bajos.

Tabla 5. Categoría comunicación

CATEGORÍA COMUNICACIÓN	Mínimo	Máximo	Promedio	Varianza	Promedio de dimensión
1. Cuando has tenido que leer textos, ¿En qué medida te piden que utilices estrategias de análisis y des tu opinión de ellos?	1	7	3.8	1.9	4.6
2. Cuando has tenido que leer textos, ¿En qué medida se te pide que hagas resúmenes y aprendas conocimientos?	1	7	4.9	2.0	
3. Cuando elaboras tareas ¿En qué medida predominan los ensayos y análisis donde expresas tus ideas?	1	7	4.5	2.7	
4. Cuando elaboras tareas ¿En qué medida predominan los resúmenes y síntesis de lo leído?	1	7	4.9	2.2	
5. Cuando debes expresar los conocimientos que has obtenido ¿Prefieres hacerlo a través de gráficas, esquemas, cuadros, etc.?	1	7	4.1	3.3	
6. Cuando debes expresar los conocimientos que has obtenido ¿prefieres hacerlo a través de resúmenes y síntesis?	1	7	4.9	2.7	
7. ¿En qué medida tienes la comunicación asincrónica (en diferente tiempo) con tus profesores?	1	7	4.0	2.3	
8. ¿En qué medida tienes la comunicación sincrónica (al mismo tiempo) con tus profesores?	1	7	4.8	2.5	
9. Las ideas que comunicas en tus tareas ¿Generalmente reflejan tu propio pensamiento?	1	7	4.9	2.6	
<b>Promedio para el enfoque constructivista 4.3</b>	<b>Promedio para el enfoque conductista 4.9</b>				

El promedio de la categoría es 4.6. El enfoque conductista obtuvo un promedio de 4.9 mientras que el constructivista logró un 4.3.

El ítem 4 que corresponde al enfoque conductista obtuvo el más alto promedio (4.98) seguido por el ítem 9 perteneciente al constructivista (4.96).

Los menores promedios fueron para los ítems 1 y 7 que corresponden al enfoque constructivista con 3.88 y 4.00 respectivamente.

Tabla 6. Categoría pensamiento crítico

CATEGORÍA PENSAMIENTO CRÍTICO	Mínimo	Máximo	Promedio	Varianza	Promedio de dimensión
11. Durante tus clases ¿Te han enseñado a identificar los prejuicios y falacias expuestos en la información consultada?	1	7	4.4	2.7	4.7
12. ¿En tus clases te han enseñado a sintetizar las ideas principales de los textos?	1	7	5.0	2.5	
13. Durante tus clases ¿Te han enseñado a evaluar los argumentos y opiniones expuestos en la información consultada?	1	7	4.4	2.9	
14. En tus clases ¿Te han enseñado a describir las ideas principales de los textos?	2	7	4.9	2.2	
15. Cuando te piden que utilices algún método de investigación ¿Te preguntas cuál es el más indicado?	1	7	3.9	4.0	
16. Si te piden que utilices algún método de investigación ¿Generalmente utilizas el mismo método que te ha dado buenos resultados?	1	7	5.2	2.1	
17. Al momento de construir hipótesis ¿Se te facilita elaborarlas y probar su validez?	1	7	4.5	2.3	
18. Al momento de construir hipótesis ¿Necesitas ayuda de tus profesores?	1	7	4.5	3.1	
19. Para procesar y presentar la información que obtienes, generalmente utilizas otras herramientas más avanzadas que Word, Excel y Power Point (enumera al menos tres).	1	7	4.0	4.7	
20. Para procesar y presentar la información que obtienes, sólo utilizas Word, Excel y Power Point	1	7	5.2	2.4	
<b>Promedio para el enfoque constructivista 4.3</b>	<b>Promedio para el enfoque conductista 5.0</b>				

El promedio de la categoría es 4.7. El enfoque conductista obtuvo un promedio de 5.0 mientras que el constructivista logró un 4.3. Los ítems 16 y 20 propios del enfoque constructivista obtuvieron los

promedios más altos con 5.25 y 5.23 respectivamente. Los menores promedios fueron para los ítems 15 y 19 del enfoque conductista con 3.92 y 4.04 respectivamente.

Tabla 7. Categoría aprendizaje autónomo

CATEGORÍA APRENDIZAJE AUTÓNOMO	Mínimo	Máximo	Promedio	Varianza	Promedio de dimensión
21. ¿En qué medida buscas información por tu cuenta para incrementar tu aprendizaje?	1	7	4.6	2.3	4.9
22. ¿En qué medida utilizas para tu aprendizaje las fuentes de información que te sugiere el profesor?	2	7	5.3	1.8	
23. ¿Defines y das continuidad a tu proceso de construcción del conocimiento?	1	7	4.5	2.0	
24. ¿Obtienes mejores calificaciones cuando memorizas hechos y conceptos?	1	7	5.0	2.5	
25. ¿Buscas nuevas estrategias de aprendizaje para hacer frente a los retos que se te presentan?	1	7	4.7	2.1	
26. ¿Normalmente aplicas a un problema las mismas estrategias que ya conoces?	1	7	5.0	2.2	
27. ¿Integras el conocimiento para desarrollar tu trabajo en forma autónoma?	1	7	5.0	2.1	
28.- ¿Lo que aprendes depende principalmente de lo que el profesor te enseñe?	1	7	5.1	1.8	
29. ¿Integras el conocimiento para la solución de problemas reales?	1	7	5.0	1.9	
30. ¿Integras los conocimientos pero no sabes cómo solucionar problemas reales?	1	7	4.0	2.7	
31. ¿Has considerado que la formación que adquieres es responsabilidad tuya?	1	9	5.5	2.6	
32. ¿Has considerado que la formación que adquieres es fruto de la acción de tus profesores y de la universidad?	1	7	4.64	2.4	
<b>Promedio para el enfoque constructivista 4.9</b>	<b>Promedio para el enfoque conductista 4.9</b>				

El promedio de la categoría es 4.9. Ambos enfoques, constructivista y conductista obtuvieron el mismo promedio (4.9). El ítem 31 del enfoque constructivista obtuvo el más alto promedio (5.53) seguido por el ítem 22 perteneciente al conductista (5.30). Los menores promedios fueron para el ítem 30 del enfoque conductista (4.02) y para el ítem 23 del enfoque constructivista (5.55).

Tabla 8. Categoría trabajo colaborativo

CATEGORÍA TRABAJO COLABORATIVO	Mínimo	Máximo	Promedio	Varianza	Promedio de dimensión
33. ¿Has considerado que todos somos diferentes, pero que podemos trabajar en equipo?	2	7	5.7	2	4.7
34. ¿Has considerado que todos somos diferentes y por eso nos es difícil trabajar en equipo?	1	7	4.2	3.8	
35. ¿Has considerado que los demás son iguales a ti y respetas sus puntos de vista?	1	7	5.1	3.6	
36. ¿Has considerado que los demás son iguales a ti pero te es difícil aceptar sus puntos de vista?	1	7	3.6	3.8	
37. ¿Propones maneras de desarrollar proyectos para trabajar en equipo?	1	7	4.8	2.5	
38. ¿Has preferido que otros propongan proyectos de trabajo en equipo?	1	7	4.4	3	
39. ¿Consideras de manera reflexiva los puntos de vista de otras personas?	2	7	5.2	1.8	
40. Desconfías y te pones a la expectativa cuando otros desarrollan proyectos de trabajo en equipo?	1	7	4.0	2.8	
41. ¿Qué tan proactivo eres cuando trabajas en equipo?	1	7	4.8	2.6	
42. ¿Te muestras reservado cuando necesitas mostrar tus capacidades dentro de distintos equipos de trabajo?	1	7	4.7	3.5	
43. ¿Generalmente vives y/o aplicas virtudes como justicia, generosidad, caridad, etc.?	1	7	5.5	2	
44. ¿En clase te enseñaron virtudes como justicia, generosidad, caridad, etc.?	1	7	4.7	3.3	
<b>Promedio para el enfoque constructivista 5.2</b>	<b>Promedio para el enfoque conductista 4.3</b>				

El promedio de la categoría es 4.7. El enfoque constructivista obtuvo un promedio de 5.2 y el enfoque conductista (4.3). El ítem 33 del enfoque constructivista obtuvo el más alto promedio (5.7)

seguido por el ítem 43 (5.5), mientras que el ítem 42 y 44 perteneciente al conductista fueron los más altos (4.7). Los menores promedios fueron para el ítem 36 del enfoque conductista (3.6) y para el ítem 37 y el 41 del enfoque constructivista (4.8).

Tabla 9. Resumen

CATEGORÍA	COMPETENCIAS	
Comunicación	Más desarrolladas	Cuando elaboras tareas ¿En qué medida predominan los resúmenes y síntesis de lo leído? <b>Conductista</b> Las ideas que comunicas en tus tareas ¿Generalmente reflejan tu propio pensamiento? <b>Constructivista</b>
	Menos desarrolladas	Cuando has tenido que leer textos, ¿En qué medida te piden que utilices estrategias de análisis y des tu opinión de ellos? <b>Constructivista</b> ¿En qué medida tienes la comunicación asincrónica (en diferente tiempo) con tus profesores? <b>Constructivista</b>
Pensamiento Crítico	Más desarrolladas	Para procesar y presentar la información que obtienes, sólo utilizas Word, Excel y Power Point <b>Conductista</b> Si te piden que utilices algún método de investigación ¿Generalmente utilizas el mismo método que te ha dado buenos resultados? <b>Constructivista</b>
	Menos desarrolladas	Cuando te piden que utilices algún método de investigación ¿Te preguntas cuál es el más indicado? <b>Constructivista</b> Para procesar y presentar la información que obtienes, generalmente utilizas otras herramientas más avanzadas que Word, Excel y P. Point (enumera al menos tres) <b>Constructivista</b>
Aprendizaje Autónomo	Más desarrolladas	¿Has considerado que la formación que adquieres es responsabilidad tuya? <b>Constructivista</b> En qué medida utilizas para tu aprendizaje las fuentes de información que te sugiere el profesor? <b>Conductista</b>
	Menos desarrollada	¿Integras los conocimientos pero no sabes cómo solucionar problemas reales? <b>Conductista</b> ¿Defines y das continuidad a tu proceso de construcción del conocimiento? <b>Constructivista</b>
Trabajo Colaborativo	Más desarrolladas	¿Has considerado que todos somos diferentes, pero que podemos trabajar en equipo? <b>Constructivista</b> ¿Generalmente vives y/o aplicas virtudes como justicia, generosidad, caridad, etc.? <b>Constructivista</b>
	Menos desarrolladas	¿Has considerado que los demás son iguales a ti pero te es difícil aceptar sus puntos de vista? <b>Conductista</b> Desconfías y te pones a la expectativa cuando otros desarrollan proyectos de trabajo en equipo? <b>Conductista</b>
La dimensión más desarrollada es <b>Aprendizaje Autónomo</b> con un promedio de 4.9 mientras que la dimensión <b>Comunicación</b> es la menos desarrollada con un promedio de 4.6		

Los resultados obtenidos permiten contrastar las hipótesis planteadas.

H1: *Las competencias desarrolladas en el área de negocios tienen un enfoque conductista*

Se encontró que en sólo en dos dimensiones: pensamiento crítico y comunicación predomina el enfoque conductista; en la dimensión aprendizaje autónomo los promedios de ambos enfoques son iguales, sin embargo, en la dimensión trabajo colaborativo impera el enfoque constructivista. Por consiguiente la hipótesis se rechaza.

H2: *Las competencias desarrolladas en el área de negocios presentan ambos enfoques en igual magnitud*

Se encontró que solamente en la dimensión de aprendizaje autónomo, los promedios de ambos enfoque son iguales (4.9), siendo diferentes en las demás dimensiones. Por consiguiente la hipótesis se rechaza.

## 7. Conclusiones

En la categoría **comunicación** se puede observar que la tendencia predominante es el enfoque conductista, ya que los alumnos consideran que realizan más resúmenes de textos que ensayos donde expresan sus ideas. Aseguran además que normalmente expresan sus dudas en el salón de clases y pocas veces externan esas dudas con el profesor en otro horario diferente. Esto significa, que si en el transcurso de la elaboración de una tarea no saben como se realiza, se les dificulta pedir asesoría y a la larga se quedan sin entender el tema.

En la categoría de **pensamiento crítico** los resultados demuestran que predomina el enfoque conductista, especialmente en las competencias de análisis de textos, donde los alumnos consideran que no saben evaluar los argumentos y opiniones expuestos en la información que consultan, y que normalmente describen las ideas principales de los temas. Sin embargo, expresan que son capaces de discernir entre los métodos de investigación que emplean y que manejan las tecnologías de la información con cierto nivel de especialidad que les facilita la búsqueda de la información. Buscar la información es fácil para ellos, el problema es que no saben si esta información es la adecuada.

Por lo que se refiere a la categoría **aprendizaje autónomo** se encontró que ambos enfoques tienen el mismo promedio. Es decir, los alumnos afirman que son capaces de buscar información por su cuenta, aunque también reconocen que utilizan las fuentes que les sugieren sus profesores. Consideran que son capaces de generar su propio proceso de aprendizaje y que este proceso es responsabilidad de ellos y han dejado atrás la creencia de que lo que aprenden es responsabilidad del maestro.

En el caso de la categoría **trabajo colaborativo**, el enfoque que predomina es el constructivista, en el sentido de que los alumnos consideran que se puede trabajar en equipo y que son capaces de integrarse en ellos y generar un trabajo más productivo. Aseguran que les es más fácil ponerse de acuerdo con sus compañeros ya que aceptan las opiniones de los demás. Expresan que las diferencias entre los compañeros de equipo en lugar de ser un obstáculo son una ventaja en la realización de un trabajo.



## Referencias

- Alles, M. (2002). *Gestión por competencias. El diccionario*. México: Ediciones Granica.
- Álvarez, I., Ayuste, A., Gros, B., Guerra, V. & Romaña, T. (2003). Construir conocimiento con soporte tecnológico para un aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (4).
- Argudín, Y. (2009). *La educación basada en competencias*. México: Universidad Iberoamericana.
- Barnet, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrón, T.C. (2000). *La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM.
- Bunk, P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA*. Berlín: Cedefop.
- Cariolle, L & Quiróz, A. (1997). *Competencias generales laborales y curriculum*. Montevideo: Cinterfor.
- De Ibarrola, M. (2004). *Paradoja reciente de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: Redetis.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*. Ejecutivo Summary. OCDE
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *En Perfiles educativos*, 28(11), 7-36.
- Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores.
- Gallart, A. & Jacinto, C. (1996). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *En Educación y Trabajo, boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*. CENEP, 6(2), 13-18.
- Gallart, M. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*. (15), 159-174.
- Gomezi, A. & Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación básica en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia. Competencia laboral y educación basada en normas de competencias*. México: SEP-CNCCL-CONALEP.
- González, J. & Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Duesto/Universidad de Groningen.

- Hager, P. (1995). Competency standard – a hel or a hindrance: an Australian perspective. *Journal of European Training*. Brodford (7).
- Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Ibarra, A. (1994). Problemas y retos de la capacitación en México. *Revista Mexicana del Trabajo*. México: STPS (6).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2005).
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Luhmann, N. & Schorr, E. (1993). *El sistema educativo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Mansfield, J.B. (2004). Competence in transition. *Journal or European Industrial Training*, 28(4) 296-309.
- Malhotra, N. (2004). *Investigación de mercados*. México: Editorial. Prentice Hall.
- Mertens, L. (1992). El desafío de las relaciones laborales en la nueva competitividad. *OIT Crítica y Comunicación*, (8).
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Moreno, O.T. (2009). Competencias en Educación Superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, 31(124), 7-36.
- Novick, M., Bartolomé, M., Miravalle, M. y González, C. (1998). *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿Es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 2(6), 12-16.
- Pérez, G. A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*, (1), 1-31.
- Proyecto Tuning Latinoamérica. (2007).
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma integral de la educación media superior*. México: SEP
- Silva, M. (2006). *La calidad educativa de las universidades tecnológicas: su relevancia, su proceso de formación y resultados*. México: ANUIES.
- Silva, M. (2008). ¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? *Revista Mexicana en Investigación Educativa*. Julio-septiembre, 13(38), 773-800.
- Somovia, J. (1999). *Un trabajo decente para todos en una economía globalizada*. México: OIT.

- Spencer, L & Spencer, M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Vila, N., Küster, I., & Aldás, J. (2003). Desarrollo y validación de escalas de medida en marketing. *Quadern de treball*, 104. (Nova época). Facultat d'Economía, Universitat de Valencia.
- Vargas, F. (1999). *Las cuarenta preguntas más frecuentes sobre competencia laboral*. Montevideo: Cintefor/OIT.
- Westera, W. (2001). Competences in education: A confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.