

**ANÁLISIS DE DIFERENTES METODOLOGÍAS DE CONSTRUCCIÓN Y
REFORMA CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN
SUPERIOR. HACIA UN ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO**

Autores

Luz Edilma Úsuga Graciano

Wilfer Ceballos Betancur

Asesor

Sergio Tobón Tobón

Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del
Conocimiento

CINDE – UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Medellín
2005

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por darnos la posibilidad de construir un proyecto profesional en torno a la investigación, cuya fuerza creadora ha sido el eje que ha guiado ésta investigación.

Al Doctor Sergio Tobón Tobón, nuestro asesor por su admirable paciencia, desinteresado acompañamiento en la elaboración de la tesis, apoyo y valiosa colaboración, posibilitándonos abrir nuestras mentes al conocimiento y a la comprensión del proceso investigativo.

A la magíster Jacqueline Duarte Duarte por su abnegado acompañamiento, diálogos y debates en torno a la formación por competencias en educación superior desde el marco de la teoría sociocognitiva.

A las directivas, docentes y no docentes de CINDE por sus valiosos aportes en lo conceptual y humano durante nuestro proceso de formación.

A nuestras familias que nos han acompañado con su inmenso amor en nuestros sueños, tristezas, alegrías, anhelos, cansancios y un sinnúmero de sentimientos más, en la construcción de éste proyecto de vida.

A nuestros amigos y compañeros por los momentos agradables que enriquecieron nuestra formación personal y profesional.

INDICE

Presentación	5
CAPÍTULO UNO. ENFOQUE DE ANÁLISIS	8
1.1. Formulación del problema	8
1.2. Objetivos	10
1.3. Hipótesis	11
1.4. justificación	11
1.5. Metodología	13
CAPÍTULO DOS. DESARROLLO HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DEL CONCEPTO COMPETENCIAS.....	20
2.1. Objetivo Específico	20
2.2. Competencias en la historia	20
2.3. Definiciones y comparaciones	23
2.4. Fundamento de las competencias en el contexto internacional	32
2.5. La raíz de la diferencia se encuentra en lo que se entiende por calidad.....	34
2.6. El papel de la educación con relación a la calidad	37
2.7. La calidad conduce a las competencias	40
2.8. Redes internacionales para el trabajo por competencias.....	41
2.9. Sistematización de la información	44
CAPÍTULO TRES. RESPONSABILIDAD Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y DISCIPLINAR.....	50
3.1. Objetivo Específico	50
3.2. Educación superior o universitaria: papel, misión, visión, justificación.....	50
3.3. Papel de la educación superior o universitaria en el contexto latinoamericano	53
3.4. Procesos de desarrollo de la educación superior en Colombia.....	59
3.5. Sistematización de la información	74
CAPÍTULO CUATRO. PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	78
4.1. Objetivo Específico	78
4.2. Análisis previo.....	78
4.3. Modelo Sena (Servicio Nacional de Enseñanza y Aprendizaje de Colombia)	82
4.3.1. Características y críticas del modelo planteado por el Sena.....	84
4.4. Modelo Tobón (2004)	93
4.4.1. Características y críticas al modelo planteado por Tobón (2004)	95
4.5. Modelo Maldonado 2003	106
4.5.1 Características y críticas al modelo planteado por Maldonado 2003	107
4.6. Modelo Institución Universitaria Salazar y Herrera 2005.....	116
4.6.1. Características y críticas al modelo planteado por la Institución Universitaria Salazar y Herrera	116
4.7. Sistematización de la información	128

CAPÍTULO CINCO. CARACTERÍSTICAS DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DESDE UN ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO	130
5.1. Objetivo Específico	130
5.2. Aspectos previos	130
5.3. Educación, formación y desarrollo humano	131
5.4. Currículo, competencia y educación superior	138
5.5. Competencias como autorreflexión y sujeto	144
5.6. Cultura y significación, escenario para la construcción de las competencias desde una modalidad de educación posibilitadora del desarrollo humano	147
5.7. Categorías cognitivas de las competencias	153
5.8. Horizonte de posibilidades	164
5.9. Consideraciones finales	170
5.10. Sistematización de la información	172
CAPÍTULO SEIS. EVIDENCIAS Y RECOMENDACIONES EN TORNO A LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR, EN CORRESPONDENCIA CON LA INTEGRIDAD E INTEGRALIDAD HUMANA	175
6.1. Recapitulación del proceso	175
6.2. Análisis de la hipótesis propuesta a partir de las evidencias	176
6.3. Recomendaciones	191
Referencias bibliográficas.....	226

PRESENTACIÓN

El término *competencias* aparece por primera vez en la educación colombiana en el año de 1984 en un texto que hace referencia a la reforma curricular de la época, a partir de esto, aparece años más tarde en los lineamientos curriculares orientados desde el Decreto 2343 de 1996 referido a los indicadores de logro, en los que viene dada desde la teoría lingüística de Chomsky y Hymes. El primero estructuró el concepto de competencia lingüística y el segundo el de competencia comunicativa, desde aquí el concepto comienza a ingresar en el discurso de la educación.

Lo anterior, influye para que a mediados de 1995 se comenzase a conceptualizar la pruebas de Estado a partir de una transformación que tenía como fundamento central las competencias, entendidas como *“un saber hacer en contexto”*. Lo que implicó una transformación sin precedentes de estas pruebas pasando de un enfoque basado en la adquisición de conocimientos, a uno centrado en el saber hacer con estos en un determinado contexto, que hace que sean consideradas como de alta innovación y calidad en el contexto internacional, cuestión que trae como consecuencia que el concepto de competencias comience a ser central en la educación colombiana.

A esto se suma la propuesta de evaluación masiva de competencias implementada por la Secretaría de Educación de Bogotá desde un enfoque distinto, donde se aprecian las competencias alcanzadas en educación básica y media por conjuntos de grados en la mayoría de instituciones educativas de Bogotá, a lo cual se atribuye en alto nivel el mejoramiento de su educación desde que se ha comenzado a aplicar la prueba.

Estos antecedentes hacen que el tema de las competencias pronto comiencen a formar parte del discurso de la educación superior, articulado a las políticas de mejoramiento de la calidad de este sistema. Es por ello que está implícito en las políticas de acreditación de los programas de pregrado y de postgrado antes del año 2000. Después de este año, las competencias comienzan a ser tenidas en cuenta de forma explícita en las diversas políticas construidas para mejorar la calidad de la educación superior en Colombia, cuestión que se evidencia en los diferentes decretos y resoluciones del Estado sobre los Estándares Mínimos de Calidad que deben cumplir todos los programas de pregrado del país, donde se exige a las instituciones de educación superior incluir el enfoque de las competencias dentro del diseño curricular. Paralelamente, el concepto de competencias aparece en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior de Colombia – ECAES – el Estado exige que uno de los objetos a evaluar son las competencias poseídas por los estudiantes para desempeñar su profesión.

Es en este contexto donde tiene sentido la presente investigación, la cual ha sido realizada con el fin de responder al problema que hay en la actualidad sobre las características que debe tener una metodología para la construcción curricular por competencias en educación superior, en correspondencia con la integridad e integralidad humana, coherente en lo teórico, epistemológico, pedagógico y didáctico. Por ello, se desarrolló una investigación donde se buscó analizar propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias para la educación superior, observándose la articulación de fundamentos y procedimientos que orienten a la integridad y a la integralidad humana.

El desarrollo se puede observar en capítulos consecuentes con cada uno de los objetivos específicos planteados; en estos se descifra el problema mediante descripciones y argumentos, que de forma ascendente permiten el alcance del objetivo general. En el primer capítulo se analiza el desarrollo histórico, político, económico y social del concepto de competencias en el contexto educativo internacional y nacional y sus relaciones con la calidad de la educación; en el

segundo, las funciones y el papel de la educación superior en la formación profesional y disciplinar; en el tercero, las distintas propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias en educación superior y su correspondencia con la integridad e integralidad humana; en el cuarto, las características que se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior, que atienda la integridad e integralidad humana, las exigencias de la sociedad del conocimiento y los retos que las nuevas generaciones habrán de enfrentar en el ámbito laboral, cultural y social; y en el quinto, las evidencias y recomendaciones recogidas a partir del anterior análisis.

Por último, el equipo de investigación, con ayuda de su asesor, propuso una metodología de construcción - reforma curricular bajo una perspectiva de desarrollo humano, que denomina “Modelo Sociocognitivo”, como guía que recoge los aportes del proyecto investigativo expuestos en el Capítulo Cuatro.

Se espera que esta investigación permita profundizar en la reflexión sobre el abordaje del concepto de competencias y la implementación del mismo en currículos para la educación superior, debido a que si se plantean evaluaciones desde esta línea para su ingreso y egreso, se hace de suma importancia la implementación de currículos con el mismo enfoque, que permita la formación y reconozca lo humano como un fin y un medio para el desarrollo social.

CAPÍTULO UNO

ENFOQUE DE ANÁLISIS

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En Colombia, la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, se han convertido en herramientas para plantear o reafirmar la necesidad de que el currículo sea una construcción a partir del consenso entre las personas que habitan distintos contextos, con el objetivo de que responda eficazmente a las necesidades de la comunidad (común - unidad); que tenga sentido para quienes participan del proceso educativo y puedan construir o enriquecer significados.

En consecuencia, se habla de currículos democráticos, eficientes y pertinentes, que hagan de la enseñanza una acción cotidiana orientada al desarrollo de habilidades y destrezas, en oposición a lo que había caracterizado sus procesos de construcción, realizados por expertos o con la intención de cumplir los requisitos exigidos por el Estado, dando por entendido que no son los principios los que guían las acciones sino la necesidad de cumplir la norma sin interiorizarla.

La experticia de unos cuantos en la elaboración de currículos junto con las tendencias internacionales, y las directrices administrativas en los ámbitos regional, nacional, departamental y local, aún tienen rezagos de su anclaje en diseños curriculares asignaturistas, que conllevan a prácticas de enseñanza – aprendizaje fragmentadas, en las que se privilegia la memoria mecanicista, el aprendizaje de contenidos basados en hechos y datos, al igual que la restricción a la ciencia y la tecnología.

En otras palabras, los enfoques curriculares tradicionales han carecido de la integralidad necesaria que demandan los procesos de formación, puesto que sus contenidos surgen de las disciplinas; por tanto, la validez y confiabilidad de los

contenidos es establecida bajo criterios disciplinarios, con desconocimiento de las apreciaciones e intereses de las empresas, organizaciones sociales, estudiantiles y demás.

En esa perspectiva, en los distintos niveles, grados y ciclos de la educación, con frecuencia es desconocida cotidianamente la complejidad humana, asunto que desemboca en crisis de identidad individual, social, cultural e institucional, cuyo reflejo se da en las interrelaciones sociales y en las singularidades de los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos.

La necesidad de superar esas fragmentaciones curriculares orienta las miradas y propuestas estatales, por medio del MEN y las secretarías de educación, hacia cada ciclo educativo, generando directrices que van desde la concepción de ritmos y procesos de aprendizaje hasta los logros e indicadores de logro, por citar algunos. Sin embargo, la multiplicidad de interpretaciones y la variedad de prácticas y alcances en el proceso educativo, trae consigo la exigencia de propender por alcances comunes.

Consecuencia de lo anterior, en los ciclos de la básica por ejemplo, se habla de estándares al tiempo que en educación superior comienza a tomar fuerza el asunto de las competencias. Si bien en educación superior, en un principio son concebidos los Exámenes de Estado para el Ingreso a la Educación Superior (EEIES), en la actualidad se habla de Exámenes de Competencias Adquiridas en Educación Superior -ECAES-

Los esfuerzos realizados hasta el momento resultan insuficientes para lograr impactar en la calidad de la educación. Una de las razones tiene que ver con propuestas alternas, MEN - SENA, en las que se reflejan diferencias respecto a su concepción y clasificación de competencias; en segundo lugar, puede señalarse la escasez de modelos nacionales -se conocen el de Maldonado, Tobón, SENA y el modelo propuesto por la Institución Universitaria Salazar y Herrera- que ilustran

sobre competencias y metodologías para su desarrollo. Un tercer motivo puede señalarse en la mirada que se tiene de modelos exteriores, como el caso de los modelos mexicanos.

Elementos como los enunciados conducen al planteamiento del siguiente problema: ¿Cómo abordan las diferentes metodologías de construcción curricular por competencias para la educación superior los principios de integridad e integralidad?

Responder este interrogante implica realizar un recorrido por las concepciones históricas del concepto competencia en educación, su articulación con las propuestas formativas y el mundo laboral, sus repercusiones en los distintos ciclos educativos; sus contribuciones en la educación superior y especialmente, las metodologías que hacen posible su operacionalización en la formación profesional y disciplinar encomendada a la universidad.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar varias propuestas metodológicas para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior, observándose la articulación de fundamentos y procedimientos que orienten a la integridad y a la integralidad humana.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.2.2.1. Analizar el desarrollo histórico, político, económico y social del concepto de competencias en el contexto educativo internacional y nacional y sus relaciones con la calidad de la educación.

- 1.2.2.2. Determinar la responsabilidad y las funciones de la educación superior en la formación profesional y disciplinar.
- 1.2.2.3. Comparar distintas propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias en educación superior y su correspondencia con la integridad e integralidad humana.
- 1.2.2.4. Inferir las características que se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior, que atienda la integridad e integralidad humana, las exigencias de la sociedad del conocimiento y los retos que las nuevas generaciones habrán de enfrentar en el ámbito laboral, cultural y social.

1.3. HIPÓTESIS

Las metodologías para la construcción curricular por competencias que se van a analizar para la educación superior están planteadas sin unidad respecto al enfoque conceptual por parte de quienes las proponen y tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La educación es una práctica cuya razón es social y en ella concurren aportes de distintos saberes. Para la muestra, si bien la pregunta por el sentido, las razones y el devenir de la existencia humana tuvo en el pasado su sustento en motivos morales con alta tendencia al misticismo y al moralismo, en la actualidad la emergencia de valores y la inquietud por la pérdida o la modificación de los existentes, denotan una época distinta.

En esa dirección la inquietud por el aprendizaje, antes centrada en el qué, aporta investigaciones sobre el cómo se aprende, e identifica vínculos entre dispositivos

individuales y características ambientales, matizadas por la presencia de objetos de conocimiento. Igual sucede con la participación responsable y las posibilidades de movilidad social, fundamentadas hoy en probabilidades como el acceso al conocimiento, en articulación con las oportunidades sociales.

Aspectos como los enunciados se evidencian de distintas maneras y puede considerarse que tienen diferentes niveles de concreción, todos ellos a partir de la educación y sus lazos con el denominado mundo de la vida, para la transformación o producción de cultura, lo que da cuenta de un papel protagónico de este sistema social en la calidad de vida y en los desarrollos humano y social.

Lo dicho, modifica la concepción de currículo como guía prescriptiva para el quehacer educativo realizada por expertos, y lo trasciende a una construcción cotidiana que precisa resignificación a partir de las experiencias diarias, en atención a la normatividad, las necesidades de las personas, las características institucionales, los recursos disponibles y los requerimientos de los contextos. Se trata de una resignificación en la que la educación superior, por su encargo social, asume un papel ineludible.

Construir nuevos significados fundamentados en las prácticas educativas revierte de manera simultánea a los fundamentos epistemológicos, filosóficos, legales y psicológicos que las iluminan, al tiempo que pone en relación tres asuntos relevantes: uno es la concepción de ambientes de aprendizaje, sus componentes, relaciones e implicaciones en la relación docente - educativo; segundo, los retos nacionales e internacionales que en la actualidad, demandan articulación entre la educación y el mundo productivo a la luz de las competencias; por último, la sostenibilidad de los desarrollos humano y social en vínculo con los anteriores.

Lo expuesto, respalda la idea de implementar metodologías que vinculen los elementos planteados como fin -hacia la construcción, implementación y evaluación de currículos basados en competencias-, y como medio -ejercicio de

revisión epistemológica, conceptual y procedimental, así como de unidad de criterio para la resignificación y recontextualización de los currículos en educación superior-; tarea que involucra a los distintos actores y estamentos comprometidos con esta práctica socio cultural.

Adelantar este tipo de ejercicio es darse a la búsqueda de alternativas que beneficien en las instituciones educativas, la asimilación de principios y estrategias para su desarrollo educativo, máxime, cuando la sociedad globalizada demanda mínimos niveles de calidad a los estudiantes, trabajadores y empresas, considerados todos partícipes del mundo productivo, lo que de suyo, conlleva compromisos internacionales que trasiegan las perspectivas de la nación.

El planteamiento de una metodología para la construcción de currículos de educación superior basados en competencias, que consideren la integridad e integralidad del ser humano junto con las expectativas de los actores implicados y los requerimientos de los contextos, constituye un aporte para la cualificación de los procesos educativos, una mirada diferente para los equipos de investigación que en tal sentido trabajan en Colombia y el mundo, una perspectiva complementaria de los modelos existentes al momento; igualmente, es una nueva posibilidad de resignificar continuamente los currículos institucionales.

1.5. METODOLÓGÍA

1.5.1. TIPO DE ESTUDIO: HERMENEUTICO

La investigación presenta un enfoque cualitativo y en ella se analizan varias metodologías de diseño curricular para la educación superior por competencias, así como los procesos que están en la base de éstas, que responden a la articulación entre la integridad humana y las exigencias de los contextos en una sociedad de conocimiento. Paralelo a ello, se analiza el uso del concepto de competencias en la educación superior, su relación con los conceptos de

educación, formación, currículo y su diferenciación de otros términos. La unidad de trabajo es la conceptualización de formación en competencias y la forma como estas, son estructuradas en la construcción de metodologías curriculares para la formación en educación superior.

Dentro del método cualitativo, el problema formulado se investigó teniendo como base el enfoque hermenéutico. Este enfoque de construcción de conocimiento se basa en un diálogo con el objeto, mediante preguntas que abren mundos, permiten la fusión de horizontes y generan nuevas perspectivas, (Gadamer, 1991^a); (Vattimo, 1994); (Valencia, 1999); (Botero, 2001). Con este estudio se pretende indagar una temática relativamente reciente, cual es la formación de profesionales por competencias en educación superior, haciéndose necesario para ello, rastrear las concepciones existentes respecto al concepto de competencias y la construcción de modelos curriculares por competencias para educación superior en Colombia. Esto implica acercarse a la comprensión de las prácticas curriculares que se dan alrededor del tema, del que se ha encontrado poca sistematización en este país.

Esta aproximación, lejos de generalizar los hallazgos a todas las instituciones de educación superior, se orienta a realizar un aporte a la reflexión y conceptualización sobre la formación en competencias y la implementación de construcciones curriculares en esta perspectiva que sean capaces de responder a la sociedad cambiante y a la imprevisibilidad del futuro; integrando coherentemente los contenidos de las distintas áreas del conocimiento científico, disciplinar y humanístico; así como la virtud para formar sujetos con capacidad para insertarse crítica y creativamente en cualquier contexto y circunstancia, demostrando habilidades para la toma de decisiones oportuna y para la solución de problemas en los diversos ámbitos socioculturales y laborales.

En el presente estudio, el enfoque hermenéutico se ha seguido de la siguiente forma:

1. El análisis y la interpretación se han aplicado a textos escritos (libros, revistas, folletos, documentos y páginas Web).
2. Los documentos se han analizado con base en la construcción de preguntas abiertas, con el fin de establecer las posibilidades de conocimiento. En la naturaleza de tales preguntas se busca tanto describir, explicar y analizar el empleo del concepto competencias y la construcción de currículos por competencias para la educación superior.
3. Se ha establecido un diálogo con los datos aportados por los documentos, después de una labor previa de organización.

Del diálogo anterior surgen inquietudes que son la base de las conclusiones de cada capítulo y los cimientos en la construcción de un currículo por competencias que responda a la integridad humana, que abarque los conocimientos científicos, profesionales y disciplinares, habilidades de pensamiento, además de desarrollar la capacidad y el gusto por aprender; centrado en el estudiante, donde el profesor adopte el rol de mediador y facilitador de la cultura.

1.5.2. TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS DE CONTENIDO

Esta consiste en el estudio de las comunicaciones (o discursos) a través de la descripción sistemática y objetiva de mensajes verbales o escritos (en este caso), con el propósito de sacar inferencias de conocimientos relativos a las condiciones de producción, con ayuda de indicadores.

El análisis de contenido se compone de tres procesos: descripción sistemática (enumeración de las características de un texto), interpretación del sentido (determinación del sentido o la significación) e inferencia (explicación). Acorde con estos tres procesos, Bardin (1986) propone tres etapas para implementar la técnica: preanálisis, explotación del material y organización, e interpretación.

Preanálisis. Consiste en una fase de planeación de la investigación. Se toman decisiones respecto a los documentos que se estudiarán, los objetivos, los textos de referencia.

Organización. Etapa que consiste en el proceso por medio del cual se sistematizan los datos obtenidos del estudio de los documentos mediante la creación de categorías. Primero se definen las categorías y luego se codifican los datos de acuerdo con éstas. Las categorías pueden establecerse a partir de diferentes vías, como por ejemplo la revisión de las teorías respecto al objeto de estudio y la formulación de hipótesis frente a los problemas a resolver, entre otros

Análisis e interpretación. Los datos sistematizados en la etapa anterior a partir de categorías se someten a un proceso de análisis, el cual debe hacerse tanto a partir de la comparación de los datos entre sí (análisis interno), como en la comparación de estos con otras fuentes (datos de otros textos o de teorías) (análisis externo).

La presente investigación ha seguido cada una de estas etapas, pero también presenta una propositiva.

1.5.2.1. Preanálisis

En primer lugar, se revisó la bibliografía sobre el tema de las competencias y la construcción de currículos por competencias de educación superior en Colombia que atiendan a la integridad humana.

1.5.2.2. Tratamiento y organización

Una vez se construyó el plan de análisis de los documentos, éste se puso en acción y los resultados se fueron organizando mediante categorías, que luego

dieron soporte teórico a los capítulos, en los que se tuvo como base las preguntas formuladas al inicio del estudio o durante la construcción de los mismos.

1.5.2.3. Interpretación

En este momento la información recolectada es analizada para así proceder a la descripción e interpretación del fenómeno de estudio. La información se organiza por medio de preguntas que son una guía en las que se busca contrastar o responder a la hipótesis formulada.

1.5.2.4. Propositivo

Corresponde a la elaboración de una propuesta de metodología para la construcción de currículos en educación superior fundamentados en competencias, tomando como punto de referencia el análisis de la información y la revisión teórica.

1.5.3. FUENTES DOCUMENTALES

Acorde con la técnica del análisis de contenido, la investigación tuvo como base las siguientes fuentes documentales que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Fuentes documentales

OBJETIVO	HIPÓTESIS	FUENTES DOCUMENTALES	PREGUNTAS CLAVES
Analizar el desarrollo histórico, político, económico y social del concepto de competencias en el contexto educativo internacional y nacional y sus relaciones con la calidad de la educación.	Las metodologías para la construcción curricular por competencias que se van a analizar para la educación superior están planteadas sin unidad respecto al enfoque conceptual por parte de quienes las proponen y tienden	Delors(1996) Fernández (2000) Oullet (2000) Granés (2000) Shippis (2000) Barnett (2001) Williams,(2003)	¿Como se inserta la formación de competencias en los actuales modelos socioeconómicos y políticos? ¿Existe un estándar de comprensión para la noción de competencias que permita su aplicación

	a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana	Tobón (2004)	en la educación superior? ¿Qué relación existe entre competencias, calidad educativa y mundo empresarial?
Determinar las funciones y el papel de la educación superior en la formación profesional y disciplinar.	Las metodologías para la construcción curricular por competencias que se van a analizar para la educación superior están planteadas sin unidad respecto al enfoque conceptual por parte de quienes las proponen y tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana.	Bello (1989) Constitución Política de Colombia (1991) Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (1998) ICFES(1999) MEN (1992) MEN (1994) MEN (2002) MEN (2003) MEN (2004)	¿Cuáles son las funciones y el papel de la educación superior? ¿Cuál ha sido el proceso de desarrollo de la educación superior en Colombia?
Comparar distintas propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias en educación superior y su correspondencia con la integridad e integralidad humana.	Las metodologías para la construcción curricular por competencias que se van a analizar para la educación superior están planteadas sin unidad respecto al enfoque conceptual por parte de quienes las proponen y tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana	Ianfrancesco (2004) Schwab (2001) Tobón (2004) Maldonado (2003) "Primer Encuentro de Educación Superior de Formación por Competencias" (2005) Documentos Mineducación (2005) Manual Para Diseñar Estructuras Curriculares y Módulos de Formación Para el Desarrollo de Competencias en la formación profesional Integral"(2003) Morín (2000) Bacarat y Graciano (2002) Gonczi y Athanasou, 1996	¿Son las competencias una construcción que se basa en la moda de la época, o por el contrario permiten solidificar una base pedagógica para el desarrollo de la educación en el país? ¿Qué aspectos definen la integridad e integralidad humana, ¿Los modelos para la construcción curricular por competencias para la educación superior en Colombia responden a la integridad en integralidad humana? ¿Existen metodologías para diseñar currículos por competencias de manera que se responda a las necesidades de los sujetos, de los contextos y las disciplinas? ¿Por qué la educación superior debe responder a las

			<p>premisas “integral e integradora”?</p> <p>¿De qué manera responde el modelo de competencias a una visión de formación integral en la educación superior?</p> <p>¿De qué manera la formación por competencias responde a procesos de individuación, socialización, resignificación y transformación de contextos y procesos sociales?</p>
<p>Inferir las características que se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior, que atienda la integridad e integralidad humana, las exigencias de la sociedad del conocimiento y los retos que las nuevas generaciones habrán de enfrentar en el ámbito laboral, cultural y social.</p>	<p>Las metodologías para la construcción curricular por competencias que se van a analizar para la educación superior están planteadas sin unidad respecto al enfoque conceptual por parte de quienes las proponen y tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana</p>	<p>Zambrano (2002) Gadamer, (1977) ICFES, (2001) Zambrano (2002) Luna (2003) Pozo (1996) Reigeluth (1999) Barnett (2001) Malpica (1996) Gonczi y Athanasou (1996) Bruner (1998) Bruner (1994) Bruner (1998) Barbero (1998) Feldman (1994) Wittgenstein (1988) Hederich (1999) Tobón (2004) Díaz (1998) Lopera (2003) Sánchez (2001) Gallego (1996) Durán (2003) Roldán (2001) Magenzo (1996) Schwab (2001) Zubiría (2002) Tobón (2005) Bogoya (2003) Román y Diez (2000) Schon (1992)</p>	<p>¿De las diferentes metodologías existentes para el diseño de currículos se pueden extraer elementos que puedan servir para integrar la metodología por competencias, o existen diferencias irreconciliables entre unas y otras?</p> <p>¿Qué características se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior que responda a procesos de individuación, socialización, resignificación y transformación de contextos y procesos sociales?</p>

CAPÍTULO DOS

DESARROLLO HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL DEL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

2.1. OBJETIVO ESPECÍFICO

Analizar el desarrollo histórico, político, económico y social del concepto de competencias en el contexto educativo internacional y nacional y sus relaciones con la calidad de la educación.

2.2. COMPETENCIAS EN LA HISTORIA

En la antigua Grecia el conocimiento se fundamenta en la posibilidad del discurso como eje constructor de la sociedad, es allí donde la interrogación gnoseológica cobra importancia puesto que el saber se convierte en el eje central para la resolución de problemas pertinentes a la existencia. El conocimiento griego busca adecuar infinitud de conceptos en un eje globalizante que hoy en día es definido como filosofía griega.

Desde los presocráticos, pensadores que en el mito construyeron posiciones reales sobre las cosas, hasta los socráticos que generaron escuelas de pensamiento que marcaron el camino de la elaboración científica, filosófica y religiosa del mundo, es desde donde puede encontrarse un hilo conductor sobre el origen de la noción "*competencias*".

En la antigua Grecia la idea de competencias pertenece a los sofistas, sabios viajeros "*vendedores de saber*", (Romilly, 1997), cuya postura puede sintetizarse en ser-actuar-estar-saber para el éxito social. Este saber argumentado tiene origen en la interrogación como eje principal de la preocupación presocrática que se manifiesta en la inquietud por el ser, que genera la dicotomía entre el ser y el no ser, debate librado entre Heráclito y Parménides que introduce los principios del materialismo e idealismo y de la objetividad y la subjetividad, problema

trascendente para entender el papel del juicio humano frente a su realidad. Herencia que reciben los filósofos socráticos, que se preocupan por el ser social: sujeto virtuoso, espiritual, el ser posibilidad, son posiciones que se comprenden en este periodo de tiempo. Los sofistas, generan múltiples apreciaciones sobre la interrogación y posibilitan una visión integral gnoseológica y epistemológica.

Es en Aristóteles, sin embargo, en quien se observa la relación entre saber y desempeño en *Metafísica de las Costumbres*, al plantear que todos los hombres poseen las mismas facultades de conocimiento y que la diferencia consiste en su utilización; una facultad es la potencia que se expresa en actos particulares, posibilidad que se observa en el devenir del acto mismo, que propicia el cambio de la materia a la forma, con el ingrediente necesario del placer hacia el conocimiento y la transformación de este en utilidad particular. La filosofía aristotélica es fuente de inspiración para escolásticos, de debate para la naciente ciencia clásica y de replanteamiento para el siglo XXI.

Aunque se estima la existencia de un vacío entre la época aristotélica y la actual para el desarrollo del concepto, es en el siglo XX, en el escenario de la lingüística, donde se retoma el concepto de competencias. Por primera vez Noam Chomsky (1965), plantea desde su teoría de la *"Gramática Generativa Transformacional"* el concepto *"Competencia Lingüística"*, que genera la explicación sobre cómo los seres humanos hacen propio el lenguaje y lo utilizan para comunicarse. Postula que los seres humanos tienen la capacidad de aprender la lengua natural bajo la cual interactúan, en una dinámica de acción - reacción que hace que ésta se perfeccione, se escriba, se clasifique y a partir de allí, se generen creativamente acciones de comunicación.

El autor maneja los términos *competence* y *performance*, el primero como dispositivo generador de la razón del habla, el segundo como la adecuación y concreción del lenguaje, capacidad operativa del habla entre hablante y oyente. Este idea Chomskyana de competencias es abstracta por identificar el concepto

dependiendo de una noción, *"conocimiento que el hablante – oyente tiene de su lengua"*.

Otro autor que diferencia el término en la comunicación es Dell Hymes (1980), él plantea los usos y actos concretos que se originan a partir de lenguaje en contextos específicos; utiliza el término de una forma más concreta puesto que lo apega a los contextos en los cuales los sujetos interactúan. En tal sentido competente es quien se integra entendiendo al otro y haciéndose entender mediante el lenguaje que genera comunicación.

Como puede notarse, no es tanto la gramática como señala Chomsky, sino la identificación de cómo utilizarla, con qué objetivos, personas, propósitos, bajo qué formas y en qué procesos retroactivos. Esta idea da a entender la necesidad de conocer las actitudes, valores, motivaciones, relaciones, contextos, intereses, entre otros, que los sujetos comparten cuando participan en el proceso de comunicación.

Aparte de las contribuciones realizadas por los autores anteriores, en el mundo son identificables distintas prácticas sociales (educación, trabajo, arte) que permiten aproximarse a diferentes tendencias en cuanto al sentido del concepto; así puede hablarse de *"la corriente Conductista, conformada en las décadas de los años 60 y 70 en los Estados Unidos de Norteamérica con fuerte influencia en este país y en Canadá. La corriente Funcionalista, conformada en la década del 80 en Inglaterra y con amplia difusión en Canadá y México. La corriente Constructivista, conformada en Francia y con amplia difusión en Australia a partir de los años 90"* (Serrano, 2003).

Cada una de estas se vinculan con lo que acontece en el mundo productivo y en las distintas culturas en general, razón que explica su observancia en las competencias bajo énfasis laborales, desde la comprensión y la potenciación de los recursos humanos, bien sea en educación o en actividades laborales. Sin

embargo, subyace en la corriente constructivista un enfoque histórico - cultural que plantea que las acciones e interacciones entre los sujetos, el medio y los instrumentos son propios de las condiciones de vida y de las actividades sociales en las que están inmersos.

2.3. DEFINICIONES Y COMPARACIONES

El término “*Competencia*” en el lenguaje español tiene dos énfasis: competir y competir, "que provienen del verbo latino *competere*, y significa ir una cosa al encuentro de otra, encontrarse, coincidir”, (Corominas, 1997). A partir del siglo XV, comprender adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a, de esta forma se constituye el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, cuyo significado es apto o adecuado. En el mismo siglo, comprender es usado por el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición*, *competencias*, *competidor*, *competitividad*, así como el adjetivo *competitivo*, (Corominas, 1997), (Corripio, 1984), tomado de Tobón (2004, p.32).

En relación con el mismo concepto, en el Diccionario Enciclopédico Básico (1998), la *competencia* es una disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Es una rivalidad, oposición. Es una incumbencia. Es una aptitud, idoneidad. Es una atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto; mientras que el ser *competente* es definido como bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. Persona a quien compete o incumbe una cosa, apto e idóneo.

Significados como los mencionados posibilitan entender el término *Competencia* – *Competente* como el grado de preparación para el desempeño de una actividad determinada; en el mundo laboral es muy utilizado para clasificar a los sujetos en sus actividades; es una etiqueta frente a la aptitud obtenida para ser idóneo. La más común de las definiciones es cuando se utiliza en una carrera para obtener el

primer puesto; se puede referir también a las posibilidades en tanto habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos, valores y aptitudes que posea una persona.

Pero, el término en sí mismo es mucho más complejo de lo que se supone, algunos autores lo plantean como: conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas, (Ouellet, 2000); potenciación de intenciones frente a acciones para alcanzar resultados, (Gómez, 1997); compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño, (Gonczi & Athanasou, 1996); suma de conocimientos, destrezas y actitudes para generar autonomía y creatividad, (Bunk, 1994); actuaciones idóneas frente a tareas concretas en contextos particulares, (Bogoya, 2000); comportamientos particulares que permiten buen desempeño puntual, o como capacidad para desempeñarse en tareas distintas, (Leboyer, 2000).

La diversidad de concepciones conduce a interpretar para comprender la noción desde su estructura, es decir, para reconocerle como un proceso complejo donde cobra importancia el saber ser, el conocer, el hacer, el identificar y el trascender a partir del problema, la actividad, la responsabilidad, la transformación de los contextos y el manejo de las incertidumbres. Entendiendo esto se propicia una identificación de la integralidad misma de lo que es ser competente.

Dada su complejidad debe diferenciarse a las competencias de la inteligencia, las actitudes, las capacidades, las habilidades, las destrezas, las aptitudes y los logros, entre otros, y de ese modo entender que competencia se integra pero es diferente de estos conceptos. Esto permite un primer acercamiento a lo que podría ser la definición de competencia, vista como un concepto de carácter sistémico - complejo.

Las competencias están inmersas en las dimensiones del desarrollo humano, apreciables en:

- La estructura mental y el procesamiento del pensamiento, lo cognitivo
- En cuanto al accionar para el desarrollo organizacional, lo laboral
- Las relaciones con los otros dentro de los contextos que habita, lo social
- Las interacciones en el mundo cotidiano, encaminada al entendimiento, lo comunicativo
- Las decisiones responsables y la toma de conciencia, lo ético
- Las formas de *“sentir gusto, satisfacción e interés por vivir situaciones de dificultad, azar, riesgo y libertad”* (Tobón, 2004, p. 46), la lúdica
- El contacto con un todo como generador de sentido con la existencia, lo espiritual
- Las características y el desarrollo físico y motriz, lo corporal.

Comprender las competencias inmersas en estas dimensiones humanas, aproximarse, explicarlas y potenciarlas, da cabida a concebirlas de manera integral.

Según esa complejidad cabe señalar que una clave del concepto competencia y del ser competente considerada adecuada para responder a la integralidad e integridad humana consiste en que la competencia hace referencia a un punto de ubicación tanto simbólico como real que se da en el espacio y en el tiempo; pero también, involucra elementos de necesaria contingencia social en el conflicto de los ambientes mismos de la vida, y la pertinente forma de viabilizar los resultados que permitan la buena resolución de los mismos o su comprensión para contenerlos o vivir con ellos o pese a ellos.

Por lo visto, el término competencias depende *“del enfoque respecto de la gestión del talento humano, de la valoración que se otorgue al trabajador y al trabajo en la acumulación de valor. Se definen también, en forma diferente si se considera más significativo el aprendizaje individual o se incorpora el concepto de aprendizaje colectivo o si la pretensión es llegar a conformar organizaciones calificantes”*. (Corpoeducación – SENA, 2001) Depende también de la postura ideológica,

conceptual y contextual que se asuma, a raíz de esto es que cada definición manifiesta explícitamente sus intereses al describir las competencias y el ser competente; a modo de ejemplo:

“Ser competente significa saber y saber hacer. La competencia implica poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos (ya sean abstractos o concretos). Tradicionalmente, son enseñados contenidos y temas que se consideraba que todos los niños y niñas debían conocer. La Revolución Educativa reflejada en la noción de competencia, propone que lo importante no es sólo conocer, sino también saber hacer. Se trata, entonces, de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible para enfrentar problemas nuevos en la vida cotidiana”. (Guía Número 6 de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, 2004, p.7)

Aquí cabe señalar que está implícito el tradicional concepto de competencias para la acción que desde el mundo del trabajo ha colonizado en la educación; se refleja sobre todo en un escrito que lo que pretende desde el marco de la educación ciudadana es construir estándares mínimos de comportamiento que posibiliten la comunicación asertiva. Por ello el concepto de competencias está fuertemente ligado al saber cosas para hacer o actuar con base en ellas.

“Como principio de organización de la formación, la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular” (Oullet, 2000).

En la anterior definición se hace hincapié en el saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), y saber ser (aptitudes) que se deben tener para ser eficaz (certero) en los contextos en los que se quiere actuar, por ello la noción en sí misma se reduce al saber responder a las necesidades de los múltiples contextos en los que

se actúe en la vida. Es una definición que se queda corta si lo que se intenta es integrar un contexto en la compleja dimensión humana.

En el marco de un *“discurso pedagógico modernizante”* Tobón (2004, p.39) las competencias se están instaurando en los diversos países latinoamericanos como una vuelta a la política de manejo de los recursos humanos planteada desde la década del 50, la cual implica conceptos como eficiencia, equidad, calidad y eficacia sin sustento teórico amplio, solamente como estrategia metodológica de capacitación de sujetos que puedan acceder a niveles equivalentes de organización y producción. En el ámbito de la educación se ha fundamentado este retorno de la siguiente forma:

“En términos generales, el desarrollo de los recursos humanos se refiere a la educación, formación y utilización del potencial humano para el progreso económico y social. Según el Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo -PNUD-, existen cinco “potenciadores” de Desarrollo de Recursos Humanos: educación; salud y nutrición; medio ambiente; empleo; y la libertad económica y política. Estos potenciadores están conectados entre sí y son interdependientes, pero la educación constituye la base de todos los demás y es un factor esencial en el mejoramiento de la salud y la nutrición, la preservación de la calidad del medio ambiente, la expansión y mejoramiento de los recursos laborales, y como sustento de la responsabilidad política y económica. Por lo tanto no debe sorprender que todos los países pongan un gran énfasis en las políticas educacionales cuando diseñan sus planes para acelerar el desarrollo” (Hallak, 1991).

De esta forma la vieja idea de *“desarrollo del recurso humano”* se transfiere a la educación al considerársele la motivadora de conducta de las demás estrategias del desarrollo sostenible. Pero se identifica desde la teoría sociológica que el discurso económico hegemónico se convierte en el eje potenciador de los demás discursos sociales, por ello se considera que esta vuelta a escena sobre la preocupación de la población capacitada, son patrones de conducta que desde

organismos internacionales, -Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio-, se vuelven eco para las naciones, con el sofisma de que si se implementan, el rendimiento económico tenderá progresivamente a reflejarse en las cifras.

En cuanto a esta perspectiva, el término *competente* concluye en *competitivo* para el auge de las políticas internacionales económicas, respondiendo así a estándares creados desde la reingeniería administrativa, (Barrón, 2000), pero no se hace claridad en una postura pedagógica que busque que el ser se identifique con idoneidad en sus realidades, resignifique su cultura, y a través de ello la redimensione y potencie su existencia desde lo local a lo global. Más aún, se olvida que la autorrealización humana y el trabajo cooperativo son los ejes que permiten la reconstrucción de realidades más aprensibles para la realización de la vida.

Esta postura de corte administrativo ha colonizado la educación como una alternativa para la adecuación de currículos pertinentes para las nuevas demandas de la industria, (Granés, 2000), pero con el tiempo se ha convertido casi en el fin último de la educación, (Torrado, 2000). Es por ello que posturas críticas no ven a las competencias en sí mismas, como la solución a la vieja preocupación de para qué, por qué y cómo educar, sino como una agudización de la crisis de la educación integral humana para la vida y para el fortalecimiento de la sociedad y la cultura. Es por ello que el término debe comprenderse desde el punto de partida desde el cual provenga, sólo así se podrá identificar la polisemia de sus múltiples significados o intereses de significar, (Levy – Leboyer, 2000).

Por ello, las competencias no se deben observar desde un *“Marco de descontextualización paradigmática”* (Tobón, 2004, p.43), puesto que ocasiona una *“gran confusión y se da lugar a que las competencias se vuelvan un listado totalmente arbitrario de lo que sea. Eso es cinismo. Dentro de poco comenzaremos a hablar de competencia para amarrarse los zapatos, competencia para el orgasmo”*. (Zubiría, 2003).

Sin embargo, la noción que actualmente se encuentra en la educación tiene múltiples fuentes teóricas que provienen de la psicología, la lingüística, la sociología, la educación para el trabajo, la filosofía, entre otras. Pero aunque provengan de múltiples perspectivas teóricas cabe señalar la disparidad o riqueza de significados de una disciplina a otra, lo que puede señalar entonces este campo de estudio como una confusión de términos aún no encontrados o como un mar de posibilidades todavía por determinar.

Lo que sí es cierto es que la definición del término debe responder a un enfoque inacabado y en constante construcción - deconstrucción - reconstrucción - requiriéndose continuamente del análisis crítico y la autorreflexión para comprenderlo y usarlo, (Tobón, 2004). Por eso, no debe creerse en la idea de construir un objeto de conocimiento clásico, con verdades o realidades objetivas: se trata es de elaborar la lógica de las relaciones conceptuales que permita entenderlo en un marco sociohistórico, comprendiendo así su forma de interrelacionarse conceptualmente con otros, también inacabados, conceptos.

Es validar la idea de la Inter - trans - multi - disciplinariedad, que a su vez requiere de una nueva racionalidad que no vea en la parcelación y la fragmentación la solución a las problemáticas de su quehacer; ejemplo en el ámbito educativo es el currículo asignaturista el que no permite la reconstrucción significativa del sujeto sobre la integralidad del saber abordado. Se trata de redimensionar la incertidumbre como una estrategia de conocimiento que permita comprender un mundo en constante cambio en la era de la informática y las telecomunicaciones, pero más que eso, en *“la era de la oportunidad de la vuelta del ser humano a sí mismo como ente comprensivo de la realidad”*, (Morín, 1994).

El concepto de competencias es más amplio, ser competente es saber hacer y saber actuar entendiendo lo que hace, comprendiendo como se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones

realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano, (Montenegro, 2003).

Desde esta perspectiva la competencia se diferencia de otros conceptos que le son constitutivos pero que distan de ser homologables, y que merecen clarificarse ellos son:

- *La aptitud* se emplea para denotar una condición física o mental para realizar determinada actividad compleja. Como la manifestación de que una persona tiene gran disposición para aprenderla.
- *La capacidad*, es prácticamente sinónimo de la anterior, se entiende como la condición para avanzar en el aprendizaje de algo. de acuerdo con la semántica de la palabra, también puede ser entendida como la dedicación hacia algo.
- *La destreza*, se ha pretendido hacer referencia a un conjunto de habilidades motoras que posee una persona para realizar determinada habilidad compleja, podría entenderse como la realización de un conjunto de operaciones con habilidad y precisión.
- *La actitud*, (Thorndike, 1991), está relacionada con las tendencias a favorecer o rechazar a grupos particulares de individuos, conjuntos de ideas, instituciones privadas o tipos de actividad.
- *La habilidad*, es un término más reciente, con el que se quiere significar la realización de una operación en el menor tiempo posible. Según lo manifiesta (Barnett, 2001), existe cuatro criterios para que el término habilidad se aplique:
 1. Una situación de cierta complejidad.
 2. Un desempeño dirigido a la situación, que debe ser deliberado y no casual.
 3. Una evaluación que confirme que el desempeño ha satisfecho las demandas de la situación.
 4. La impresión de que el desempeño ha sido encomiable.

Esto lleva a pensar que en la educación superior, las habilidades, forman parte del repertorio de capacidades que tiene que desarrollar los profesionales ante situaciones predecibles, pero lo más importante es desarrollar las capacidades para abordar lo no predecible, para ser capaz de leer el contexto y poder decidir que es lo que hay que saber, hacer y ser.

Las habilidades por tanto son más complejas de lo que se suele admitir en las exposiciones acerca de la educación superior, señala Barnett (2001, p.92). Una habilidad, afirma el autor, contiene alguna combinación de acción y reflexión, sin embargo para que la educación superior se ocupe legítimamente de una habilidad, esta debe estar asociada con un alto grado de contenido cognitivo.

Entendido así, es imposible separar la habilidad de la reflexión y del juicio que ella connota, por ejemplo el juicio que utiliza un director de orquesta en un concierto forma parte de sus habilidades. En consecuencia el juicio también depende de la acción y atestigua que esta se ha ejecutado con habilidad. De otro lado la aplicación de habilidades no se halla libre de valores. Por el contrario está cargada de ellos. Los valores están implícitos en la elección de los límites de la situación en la cual ponen en juego las habilidades y decide optar por unas de ellas y no por otras, (Barnett, 2001).

En relación con la formación de habilidades en la universidad, estas deben ser generadas con base en el conocimiento y en la promoción de la comprensión. En palabras de Barnett (2001, p.93), *“Una educación superior construida en torno a las habilidades no es una educación superior. Se trata de una situación de la comprensión por la técnica, de la razón comunicativa por la estratégica y de la sabiduría por el comportamiento”*.

Retomando de nuevo el término de competencias, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que se van adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los

conocimientos que se poseen lo que hace competente a un sujeto frente a tareas específicas. Por ello, competencia, es diferente de los conceptos de aptitud o de capacidad mental, pues no se trata de una habilidad intelectual que se tiene o de la cual se carece desde el nacimiento, que se manifiesta siempre y de manera idéntica, razón por la cual su falta de exteriorización equivale a su ausencia.

2.4. FUNDAMENTO DE LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

Pese a la integralidad que se hace referencia como requisito para entender las competencias, cuando se menciona el término se entiende implícitamente que este obedece a las fuerzas de la sociedad de consumo y sobre todo a los niveles de exigencia empresarial de la última mitad del siglo en el mundo industrial.

Se podría, entonces, entender el siglo XX en dos partes: una primera, la que corresponde a los primeros 50 años, preocupada por estabilizar las consecuencias propias de los colonialismos surgidos desde antes del siglo, como también por la defensa de los nacientes estados naciones; y una segunda, preocupada por intensificar el desarrollo económico, político y social por el terror latente del dominio hegemónico de bloques ideológicos en oposición, es decir, capitalismo - comunismo.

Es en este último escenario donde se puede identificar el surgimiento de la preocupación por ser competente en un mundo donde la calidad de los procesos cobra importancia para el crecimiento y desarrollo de las naciones. El punto de partida se podría identificar como el Plan Marshall para la reconstrucción de Europa y Japón, después de la Segunda Guerra Mundial y consecuente con ello, el apoyo de los Estados Unidos de Norteamérica a América Latina para su desarrollo económico y social.

Es así como desde las Naciones Unidas se solicitan estudios a profundidad sobre la posibilidad de desarrollo de los países tercermundistas, y Colombia, que llega a ser país piloto de los primeros bosquejos de análisis para el apoyo económico al continente, es pionera en poner en marcha planes de desarrollo que van encaminados a intereses de estandarización mundial y con fuertes connotaciones de corte ideológico de carácter eurocéntrico.

La calidad pasa a ser el centro de interés político – económico en la segunda mitad del siglo XX, preocupación que connota la necesidad de mostrar un crecimiento económico acelerado desde la óptica ideológica bajo la cual los estados naciones estén ubicados. Así mismo, la universidad que siempre ha sido la garante de la calidad, -así fue cuando salió de los monasterios de la edad media-, se manifiesta cuando el estado brinda apoyo para su sostenimiento, mantenimiento y crecimiento continuo; esto se ratifica por la legitimidad y efectividad que tiene el paradigma científico que se hospeda en ella.

Sin embargo, universidad, empresa y política no necesariamente han marchado en comunión en los últimos tiempos, más aún, se han generado múltiples críticas en los contextos laborales desde donde se identifica que la universidad no ofrece las garantías que se necesitan para el mantenimiento y crecimiento de las sociedades industriales; como también, desde las universidades se escuchan protestas en torno al papel utilitarista del conocimiento como un medio para la consecución de bienes de consumo, con lo cual se minimiza, incluso se trivializa el servicio dado por la universidad.

Una opinión frente a esta última preocupación es la que proviene de sus más aguerridos defensores, los estudiantes: "La unión nacional de estudiantes de Europa "se opone firmemente a las empresas que ofrecen una enseñanza con el único objetivo de obtener beneficios" y creen que "el concepto que convierte al estudiante en consumidor y a la educación en producto no tiene en cuenta la función de la educación como herramienta social y es contrario a la creación de

una sociedad del conocimiento formada por ciudadanos demócratas, tolerantes y activos", (Williams, 2003).

Sin embargo, organismos internacionales han buscado mediar tal preocupación para solventar los nuevos desafíos que la educación en su conjunto le demanda: *"Al convocar la conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI la UNESCO invita a los estados y a la sociedad en general, a ver en la educación superior no una carga para el presupuesto público, sino una inversión nacional a largo plazo para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social, recordando además el papel conductor que ejerce al formar a los docentes y los especialistas indispensables para los niveles que la preside. La posición del Banco Mundial corresponde a una corriente de opinión ampliamente difundida que pone en tela de juicio la rentabilidad económica de las universidades y su eficacia como motor de transformación social"*, (Ortiz, 1998).

Es un gran desafío crear una fuerte relación entre la educación superior y la sociedad mediante alianzas para el beneficio productivo y el entendimiento de la realidad social y humana desde un punto de vista sistémico y complejo. En esto se hace necesaria la participación de todos los sectores a los que implica el desarrollo, puesto que es con base en la conjunción de intereses desde donde se pueden identificar las necesidades y las potencialidades de la sociedad en la que se vive.

2.5. LA RAÍZ DE LA DIFERENCIA SE ENCUENTRA EN LO QUE SE ENTIENDE POR CALIDAD

Los orígenes de esta preocupación se encuentran en el surgimiento de la Revolución Industrial y el incipiente desarrollo de la noción calidad. En principio empresas pioneras crearon departamentos de control de calidad, de igual forma la educación pública imitó este tipo de acción creando también los Ministerios de Instrucción Pública para la Inspección de la Enseñanza (Fernández, 2000).

Calidad en aquel momento se concibe como la observación de que el producto cumpla con las especificaciones con las cuales ha estado dispuesta la norma.

En 1924, Walter Shewhart introdujo el Control Estadístico de la Calidad, el cual fue el primer modelo de evaluación, este autor intentó mostrar que en los diferentes procesos pueden existir variaciones que afectan los resultados y por tanto, los requisitos que se han planteado para el producto final también pueden variar. La estadística para este proceso cobra un protagonismo inusitado; por tanto, lo cuantificable gana terreno y lo cualificable aún se desconoce, aunque se supiera que existían factores humanos preponderantes para que el resultado fuera el óptimo.

Como ya se planteó, fue entonces a partir de la Segunda Guerra Mundial que se dio un fuerte impulso al control de calidad, obviamente producto de la enseñanza directa de los conflictos bélicos y de la búsqueda de respuestas efectivas y eficientes para su triunfo. El Plan Marshall generará demanda de bienes y servicios, y es así como surgen nuevas industrias, nuevos productos y distintas necesidades. Esta será la generación de la naciente estrategia comercial, “*usar y tirar*”, nueva dinámica bajo la cual el mundo occidental argumentó su avanzado desarrollo.

Las exigencias en torno a la calidad de los productos se acrecientan en la medida en la que las sociedades se fortalecen económicamente, por lo tanto las empresas se ven obligadas a buscar mecanismos de control de calidad, por lo que se recurre a expertos sobre organización de procesos y métodos eficaces de producción. Calidad se entiende en el momento como un porcentaje alto de productos aceptables, incluso esto propicia una postura en el ámbito educativo, la cual considera que con un alto porcentaje de respuestas correctas un alumno aprueba una evaluación o su proceso de estudio (Fernández, 2000).

A partir de esta preocupación se genera en otras latitudes mundiales (Japón), el deseo de intervenir en el porcentaje mínimo de resultados deficientes, para obtener así un efecto que generaría el desarrollo de oriente y de los llamados “*tigres asiáticos*”, la “*calidad total*” (Lloréns, 1996). Es desde allí que se pondrían en marcha otros modelos para identificar un alto rendimiento centrado más en la eficiencia que en la eficacia. Modelos objetivos anteriormente concebidos desde occidente pasan a segundo plano en la medida en que se identifica que estos son establecidos por aquellos que tenían el poder político y económico, y que esto no es suficiente para comprender ampliamente las razones de los estancamientos productivos e identificar las verdaderas necesidades del consumidor.

Esto último se revierte y da paso a los modelos de reconocimiento “*subjetivo*”. Es así como se da mayor relevancia al factor humano, puesto que se reconoce que en la medida en que aquellos que intervienen de forma directa en la elaboración de los productos sean concientes, participes y valorados, los resultados variarían considerablemente; a su vez, se considera que si se logra identificar las verdaderas necesidades del consumidor la productividad aumentará por la directa relación con la demanda de los bienes necesitados.

Desde una *cultura integradora* “*la calidad no puede verse desde dentro, sino desde fuera, es decir, la perfección técnica no sirve para nada si no se satisface a los consumidores*”, (Municio, 2000).

La estrategia de calidad consistiría, entonces, en identificar las causas por las cuales se daban los defectos e intervenir directamente en la parte del proceso en la que se originó el problema. La preocupación por la concordancia con la norma ocuparía entonces un segundo lugar con relación a la intervención en los fallos del momento y del lugar adecuado; nace así la era de estandarización de las normas internacionales, con base en normas antecesoras de calidad, como la British Standard 600 (1935), y la Z-1 Standard posteriormente, bajo la preocupación por crear nuevas normas que hagan compatibles los productos para los países aliados

de la postguerra, así como las técnicas de identificación y solución de problemas ante el incremento comercial.

Se crea la American Society for Quality Control (1946), posteriormente, la Union of Japanese Scientists and Engineers; en Europa, las Normas Británicas de Calidad se constituyen en referencia obligada de estandarización y sólo hasta 1985 comienzan a desarrollarse normas como la International Standards Organization (ISO), marco de referencia de la Unión Europea, y de uso extendido en Colombia como requisito empresarial para las contrataciones en algunas organizaciones públicas y privadas.

2.6. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN CON RELACIÓN A LA CALIDAD

La eficiencia y la eficacia entran al ámbito de la educación cuestionando el papel que el servicio educativo ofrece en el marco de una sociedad altamente desarrollada. Los procesos mismos del ámbito educativo en general, y más aún los universitarios, ya eran objeto de reflexión en torno a la evaluación de su calidad desde tiempos anteriores, el cuestionamiento es original en tanto se observa que la educación debe proveer los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico de la nación, se explica así en el siguiente párrafo:

“La posición del Banco Mundial corresponde a una corriente de opinión ampliamente difundida que pone en tela de juicio la rentabilidad económica de las universidades y su eficacia como motor de transformación social. Esas críticas no son infundadas, así la conferencia mundial, (sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO) aboga por una reforma sustancial de esas instituciones”, (Ortiz, 1998).

Comenta posteriormente el autor que cuatro aspectos son los que la conferencia mundial considera acordes para proyectar la educación hacia el beneficio de la sociedad, estos son: pertinencia, calidad, cooperación internacional, y gestión y

financiamiento. Por ello, como plan de acción, se proponen medidas concretas para alcanzar un *“pacto académico”*, que sirva de función crítica y prospectiva, que redefina la relación estado - universidad, que haga partícipe a la sociedad civil y se entienda con el sector productivo.

Existe, entonces, un favorecimiento de la visión de la educación y de los centros educativos desde el énfasis económico, lo que puede llegar a perjudicar la integralidad que se busca cuando se habla de competencias en el ámbito educativo. Desde el mundo del mercado y desde sus actores se propende que el beneficio esté ligado al servicio que ofrece la educación como producto tangible práctico y material.

La Organización Mundial de Comercio, en su acuerdo general sobre comercio de servicios (AGCS, 1995) equipara a la educación con una mercancía; *“se asocia la educación con la economía global de mercado. Según ellos, la enseñanza es la mejor arma de un país en la batalla por conquistar partes del mercado: desde la escuela podemos identificar a los futuros empleados modélicos”* (Shipps, 2000).

Es entendible esta posición cuando se comprende que existe una gran rapidez e intensificación en los intercambios mercantiles, en la multiplicación de inversiones y la concentración de riqueza, lo que produce una especulación en el mundo globalizado y reduce la capacidad de los gobiernos para regular a los empresarios. De ahí, es apenas obvio que las políticas educativas nacionales al igual que las entidades gubernamentales se minimicen en importancia y se conviertan en medios para que las entidades privadas alcancen los logros que las públicas no pueden alcanzar. La educación se convierte en un medio para el servicio de la producción, por lo tanto, industriales y políticos buscan su reforma para el beneficio puntual de los intereses del contexto, *“en dos palabras, lo que se propone para la enseñanza se confunde con la política de empleo”* (Shipps, 2000).

Frente a esto, gobernantes e instituciones hacen eco para su *legitimación y verificación* en el hacer propio de cada nación, varios de sus ejemplos son los siguientes:

Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Declaración de Lima *“Unidos para Construir el Mañana”*. Reunión de 21 países iberoamericanos realizada en la ciudad de Lima (Perú), el 23 y 24 de noviembre de 2001, que en su declaración del numeral 13 plantea lo siguiente: *“La educación constituye un derecho fundamental y, como tal, es un elemento clave para el desarrollo sostenible y constituye un medio indispensable para la participación en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI... en los principios de la no discriminación, equidad, pertenencia, calidad y eficacia”*.

“El “Informe Delors” de la UNESCO, de 1996, subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás, y aprender a ser. Todo esto significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola sus áreas”. Planteamiento presentado en un panel en el marco de las Segundas Jornadas Internacionales sobre Ética y Educación, organizadas por la Cátedra UNESCO Ética y Política, Buenos Aires 30 y 31 de marzo de 2000. (Las negrillas son nuestras)

En el Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción de Dakar, *“La Educación para Todos: Cumplir con Nuestros Compromisos Colectivos”*, se plantea en el numeral 7, sección XI, que las naciones asistentes se comprometen *“colectivamente a garantizar la realización de los objetivos siguientes: mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación con una meta de excelencia de manera que se obtengan para todos resultados de aprendizajes reconocidos y cuantificables, resaltando los referidos a la lectura, la escritura, el cálculo y las competencias indispensables para la vida cotidiana”*.

En el Marco de la Declaración Mundial y Fortalecimiento de Acciones Prioritarias para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, planteado por la Conferencia Mundial el 19 de octubre de 1998, se deja claro en el artículo 7, sección 6 que *“las nuevas pedagogías y acercamientos didácticos deben ser para el acceso, la promoción y la adquisición de habilidades, competencias para la comunicación, la creación, el análisis crítico, el pensamiento independiente y el trabajo de equipo en contextos... particularmente aquellos que preparan para la relación empresarial”*.

Por último, desde el MERCOSUR, se ha creado una división encargada del plano educativo que busca favorecer la integración de todos sus países participantes para la unificación de los sectores educativos, y así desarrollar planes de acción que observen aspectos curriculares, de evaluación, y de acreditación, con el objetivo de ajustar procesos y cualificar resultados que se puedan equiparar a los desarrollos obtenidos desde otros espacios de estandarización internacional para la optimización de la calidad educativa regional.

2.7. LA CALIDAD CONDUCE A LAS COMPETENCIAS

Desde el desarrollo de la idea de calidad se propició la regulación de los sistemas educativos en cuanto al destinatario de la labor misma, es decir, en cuanto al educando, sin embargo, para cumplir con este propósito era necesario la modificación del proyecto educativo, con sus propuestas didácticas - pedagógicas, sus estructuras institucionales, sus procesos de gestión, su legalización de títulos, y su organización de procesos, con el propósito de que se orientara hacia el alcance de la calidad y cumpliera con niveles mínimos competitivos en el marco de la denominada *“aldea global”*. (McLuhan, 1963)

Es por este motivo que se plantea la tesis de que si se mejora el sistema educativo, en todos sus ámbitos, se alcanzarán mínimos niveles de calidad exigidos desde organismos internacionales, ámbitos empresariales y gobiernos

nacionales; lo que conllevaría a que el desarrollo sea factible de alcanzarse y sus consecuencias permitan un nivel de competencia con países que marcan pautas de estabilidad industrial y comercial en el mundo.

Es por eso, desde el Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción Regional, *“Educación para Todos en las Américas”*, y teniendo como referencia la *“Conferencia Mundial de Educación para Todos”*, realizada en Jomtien en 1990, que los países de América Latina, el Caribe y América del Norte, reunidos en Santo Domingo (República Dominicana), después de evaluar el logro de los objetivos y metas con anterioridad formulados, plantean sus compromisos para los siguientes quince años, en los cuales se contempla en el numeral 3 que:

“Los países se comprometen a: Incorporar la educación de jóvenes y adultos a los sistemas educativos nacionales y a darle prioridad en las reformas educativas que se realizan, como parte de la responsabilidad central de los gobiernos en la educación básica de su población; mejorar y diversificar los programas educativos de manera que: ...den prioridad a la adquisición de habilidades y competencias básicas para la vida y fomenten la construcción de la ciudadanía. Asocien la educación de jóvenes y adultos a la vida productiva y de trabajo”.

Se ratifica en el numeral 6, Educación para la Vida:

“Teniendo en cuenta que: la educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura de derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y el alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinarios, constituye un desafío asociado a la nueva construcción curricular, al trabajo con la comunidad y el rol del profesor como modelo de las competencias para la vida. Los países se comprometen a: ... Incluir indicadores específicos sobre estos

aprendizajes para monitorear y evaluar la calidad de los mismos en la escuela y medir su impacto en la vida de los estudiantes”.

La calidad se convierte en el medio y en el fin del proceso educativo, para el alcance de los estándares mínimos de competitividad que permitan el desarrollo internacional económico, social, político y humano de las naciones, se posibilite el entendimiento de los ciudadanos y generalice el bienestar colectivo mediante la integración para el beneficio mutuo.

2.8. REDES INTERNACIONALES PARA EL TRABAJO POR COMPETENCIAS

El trabajo en - para las competencias tiene tradición en Europa desde el proyecto *“Tuning Educational Structures in Europe”*, planteado por más de trescientas universidades y apoyado por la Comisión Europea; busca incrementar al nivel de las instituciones universitarias las propuestas planteadas en la Declaración de Bolonia en 1999, acumuladas de los programas Erasmus y Sócrates desde 1987. Busca esta iniciativa reconocer y estandarizar el *“Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos”*, mediante un reconocimiento de competencias genéricas y específicas, que sirvan alternamente para la comparación de similares académicos, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente.

De esta propuesta se desprende una invitación especial para mantener el contacto con países latinoamericanos frente al desarrollo de la *“Transferencia y Acumulación de Créditos”*, por medio de las competencias genéricas y específicas que se deben alcanzar para cada ámbito profesional. Aunque es una simple invitación, la propuesta va más allá en la medida en que se reconoce la importancia de crear redes de trabajo conjunto en torno a las competencias y la educación para la vida, siendo esta una versión más amplia que la educación para el trabajo.

El proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*” es un sólo ejemplo de este desarrollo, puesto que en el mundo se vienen gestando propuestas que estudian diferentes ámbitos frente a la Educación Superior, pero sobre todo en torno a las competencias, algunos ejemplo de ello son:

La Asociación Columbus, con 72 universidades del mundo, que buscan fortalecer redes de colaboración, asistencia, cursos, etc. www.columbus-web.com

La Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), con 50 universidades de institutos de investigación, que buscan compartir información, estudios, proyectos, etc. www.amazon.com.br/unamaz

La asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI), que congrega a todas las universidades de los países de las regiones mencionadas y busca desarrollar actividades que favorezcan dicha integración.

En Colombia la propuesta es encomendada al SENA, que con base en el establecimiento de mesas de trabajo en las que participan entre otros, los sectores productivo y de servicios, hacen una clasificación nacional de competencias, con sus respectivas titulaciones e indicadores de desempeño, según las ocupaciones y profesiones, orientadas en todo momento a articular los mundos productivo y educativo con miras a la formación del buen ciudadano para el beneficio común, mediante el trabajo.

En el futuro inmediato y el mediano, el “*Sistema Nacional de Información para el Trabajo*” será para el futuro la estrategia estatal que se encargará de organizar lo concerniente a la educación basada por competencias, y es por ello, que el trabajo consiste en que las instituciones de educación superior propendan hacia el mejoramiento de la propuesta para que responda a la integralidad humana.

2.9. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

2.9.1. El origen de la concepción *competencias* parte de los planteamientos epistemológicos, gnoseológicos y metafísicos de la Grecia presocrática y socrática, en la que los debates sobre el ser, el conocer, el hacer y el convivir por y para las sociedades constituyen el mapa de ruta de la cultura civilizada. Se estima la existencia de un vacío entre la época aristotélica y la actual para el desarrollo de la concepción, pero se podría realizar un rastreo de los múltiples significados y significantes que la etimología de la palabra arroja.

2.9.2. Es en el escenario de la lingüística donde se utiliza el concepto por primera vez, con Chomsky (1965) y Hymes (1980), quienes lo emplearon de forma distinta, cuestión que fue reflejo de las polémicas que se desarrollarían posteriormente al posibilitarse una polisemia de definiciones y aplicaciones que hasta el día de hoy permiten las más variadas diversificaciones. La diversidad de concepciones sobre las competencias debe conducir al juicio interpretativo para comprender las nociones desde sus estructuras, es decir, para reconocer los desarrollos conceptuales como procesos complejos sociales donde cobran importancia el saber ser, el conocer, el hacer, el estar y el trascender a partir de los problemas, las actividades, las responsabilidades y las transformaciones de los contextos y el manejo de las incertidumbres. Entendiendo esto en su conjunto se posibilita una identificación de la integralidad misma de lo que es ser competente.

2.9.3. Las competencias están inmersas en las dimensiones del desarrollo humano, y al aproximarse a ellas, explicarlas y potenciarlas, se da cabida a su concepción de forma integral. Según esa complejidad, cabe señalar que una clave del concepto competencia y del ser competente, considerada adecuada para responder a la integralidad e integridad humana, consiste en que la competencia hace referencia a una problemática relacional tanto simbólica como real que se da en el espacio y en el tiempo y la pertinente forma de viabilizar su resolución o su comprensión para contener las dificultades o vivir con ellas. El término depende del

enfoque, de la postura ideológica, conceptual y contextual que se asuma, por eso cada definición manifiesta explícitamente sus intereses al describir las competencias y el ser competente.

2.9.4. En el marco de un “*discurso pedagógico modernizante*” (Tobón, 2004, p.39) las competencias se están instaurando en los diversos países latinoamericanos como una vuelta a la política de manejo de los recursos humanos planteada desde la década del 50, la cual implica conceptos como eficiencia, equidad, calidad y eficacia sin sustento teórico amplio, básicamente como estrategia metodológica de capacitación. La vuelta a escena de la preocupación de la población capacitada, son patrones de conducta que desde organismos internacionales -Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio-, se vuelven eco para las naciones con políticas económicas, respondiendo así a estándares creados desde la reingeniería administrativa. Esta postura ha colonizado la educación como una alternativa para la adecuación de currículos pertinentes para las nuevas demandas de la industria, pero con el tiempo se ha convertido casi en el fin último de la educación.

2.9.5. En los desarrollos conceptuales sobre competencias no se hace claridad de una postura pedagógica que busque que el ser se identifique con idoneidad en su realidad, resignifique su cultura, y a través de ello, la redimensione y potencie su existencia desde lo local a lo global. Más aún, se olvida que la autorrealización humana y el trabajo cooperativo, son los ejes que permiten la reconstrucción de realidades más aprensibles para la realización de la vida. Es por ello que posturas críticas no ven a las competencias en sí mismas, como la solución a la vieja preocupación de para qué, por qué y cómo educar, sino como una agudización de la crisis de la educación integral humana para la vida y para el fortalecimiento de la sociedad y la cultura.

2.9.6. Una definición del término en lo pedagógico y humano debe responder a un enfoque inacabado y en constante construcción - deconstrucción - reconstrucción,

requiriéndose continuamente del análisis crítico y la autorreflexión para comprender y usarse. Por eso, no se debe considerar como un objeto de conocimiento clásico, con verdades o realidades acabadas; es permitir la lógica de las relaciones conceptuales que identifique su entendimiento en un marco sociohistórico, para comprender su interrelación con otros, también inacabados, conceptos; es validar la idea de la Inter - trans - multi disciplinariedad, que a su vez requiere de una nueva racionalidad que no vea en la parcelación y la fragmentación la solución a las problemáticas de su quehacer.

2.9.7. La preocupación actual por la aplicación del término obedece a las fuerzas de la sociedad de consumo y sobre todo a los niveles de exigencia empresarial de la última mitad del siglo XX, escenario donde se identifica el surgimiento de la preocupación por ser competente en un mundo donde los procesos de producción cobran importancia para el crecimiento y desarrollo de las naciones. La calidad pasa a ser el centro de interés político - económico, que se expresa como la necesidad de mostrar un crecimiento acelerado desde la óptica ideológica bajo la cual los estados naciones estuvieran ubicados, por ello, las exigencias se acrecientan en la medida en la que las sociedades se fortalecen económicamente, implementándose mecanismos de control de calidad. Modelos objetivos de control de calidad, anteriormente concebidos desde occidente, pasan a segundo plano en la medida en que se identifica que estos son establecidos por aquellos que tenían el poder político y económico, y al considerarse que esto no es suficiente para comprender ampliamente las razones de los estancamientos productivos e identificar las verdaderas necesidades del consumidor. Esto último se revierte y da paso a los modelos de reconocimiento “subjetivo”, que propician mayor relevancia al factor humano, se plantea de esta forma la siguiente tesis: en la medida en que aquellos que intervengan de forma directa en la elaboración de los productos sean concientes, participes y valorados, los resultados variarán considerablemente.

2.9.8. Las anteriores razones hacen que la eficiencia y la eficacia entren al ámbito de la educación cuestionando el papel que esta ofrece en el marco de una

sociedad altamente desarrollada. Es así como se posibilita un favorecimiento de su visión desde el énfasis económico, lo que perjudica la integralidad que se busca cuando se habla de competencias como proceso de enseñanza y aprendizaje; por tanto, se podría considerar que lo que se propone para la educación superior se confunde con políticas de empleo.

2.9.9. Lo íntegro e integral de las competencias debe responder a las descripciones planteadas en el *“Informe Delors”* de la UNESCO de 1996, el cual subraya que la educación tiene como fundamento cuatro grandes pilares o aprendizajes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Lo cual significa que la calidad educativa no resulta de los logros de excelencia de una sola de sus áreas y dimensiones de aplicación, en este caso la laboral.

2.9.10. Por tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación superior desde las competencias deben partir de una perspectiva metacognitiva y cognoscitiva, a partir de los siguientes elementos de reflexión:

- El desarrollo humano involucra necesariamente procesos de individuación, socialización y resignificación, en los que el sujeto adquiere su carácter único e irrepetible, construyendo significado a sus maneras de cimentar, experimentar, comprender, autorregular, valorar y proyectar su propia existencia y la de otros (as); también, en el que toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva, articulado a la red de significados elaborados en la interacción interindividual e intergrupar; y en los que dimensiona a partir de lo construido, a nivel individual y a nivel social, nuevos sentidos, significados y proyectos que permitan redefinir los caminos establecidos y orientar nuevas metas para la vida personal y social.
- La definición saber hacer en contexto de las competencias responde a las características planteadas, pero más aún, su etimología permite reconocer que el ser competente implica la necesidad de ir al encuentro de la realidad en

ámbitos de competir y/o competir. Para ello, entonces, es necesario delimitar las herramientas necesarias para la actuación en el mundo de la vida, instrumentos sólo reconocibles en la división de los saberes, conceptuales, procedimentales y actitudinales.

- Los procesos conceptuales que hablan del saber frente a la información, implican no sólo su posesión, sino también, su adecuada selección, organización, comparación y descripción, entre otros elementos cognitivos, teniendo en cuenta la trascendencia de esto al verse la realidad procesada mentalmente.
- Los procesos procedimentales que hablan del saber hacer en los contextos presentados, exigen no sólo actuar, sino también, establecer relaciones dialécticas con los otros (as), en las que la contextualización de los problemas sea una forma estratégica de reconocer los desarrollos técnicos, tecnológicos, profesionales y científicos manifestados en las relaciones organizacionales; trabajo que declara la importancia del mantenimiento del conjunto de estructuras que dan soporte a la sociedad, pero que, desde la obligación impuesta al profesional, es un saber hacer que debe conducir a propiciar relaciones de transformación social y disciplinar.
- Los procesos actitudinales que hablan de un saber estar en cada contexto y relación social, han sido vistos en algunas definiciones teóricas como una comprensión del ser, pero se podría identificar como aprender a convivir con los demás, Informe Delors (1998, p.12), por este motivo y por el hecho de que el ser humano no es igual en cada contexto y circunstancia, sino que es diferente para cada situación dependiendo de la exigencia presentada, mostrando roles de desempeño y formas inclusive antagónicas en su personalidad, es necesario señalar que lo actitudinal obedece más a la realidad propia de cada espacio y tiempo presentado al sujeto. Los procesos actitudinales hablan más de estar en situaciones concretas de interacción social, mediadas por la motivación, la socialización, la sinergia, la valoración, entre otros, que permiten o restringen la pertenencia en los múltiples escenarios de la vida. Por esta razón el aprendizaje de ser para la vida podría

ser una consecuencia de los anteriores tres aprendizajes y no uno más de ellos.

Descrito de la siguiente forma:

- Procesos conceptuales que planteen el saber pero que conduzcan a la comprensión.
 - Procesos procedimentales que planteen el saber hacer pero que conduzcan a mantener y transformar.
 - Procesos actitudinales que planteen el saber estar, pero que conduzcan a la pertenencia.
-
- Posibilitándose la formación íntegra, en el sentido estricto de las definiciones etimológicas del término competencias y respondiendo a la visión y misión de la educación superior, e integral, puesto que no sólo genera capacidad de reflexión, sino también, de aprendizaje significativo para la aprehensión de los conocimientos y la transformación de la realidad; procesos que permiten en el estudiante la autogestión, la individuación y el fortalecimiento del autoconcepto; el reconocimiento de procedimientos operacionales, la generalización, la particularización y la proyección de nuevos retos; y la cultura ciudadana, la productividad y la autorreflexión.
 - En esto se circunscribe la integralidad en los saberes necesarios para la actuación en sociedad y para la reflexión sociocognitiva que proyecten al ser en su búsqueda constante de la idoneidad, en - para - desde los múltiples contextos de interés y de importancia para la vida, que permitan un constante aprender y desaprender a ser, mediante procesos de autoregulación y reconocimiento de la mismidad y la alteridad.

CAPÍTULO TRES

RESPONSABILIDAD Y FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y DISCIPLINAR

3.1. OBJETIVO ESPECÍFICO

Determinar la responsabilidad y las funciones de la educación superior en la formación profesional y disciplinar.

3.2. EDUCACIÓN SUPERIOR O UNIVERSITARIA: PAPEL, MISIÓN, VISIÓN, JUSTIFICACIÓN

“... La educación es vista reiteradamente como el motor del desarrollo económico y social y como un proceso permanente, continuo y abarcador, que se extiende a lo largo de toda la vida para poder servir de base a las transformaciones socioeconómicas que las distintas sociedades deben promover para garantizar un desarrollo social equitativo”.

María Eugenia Bello (2003, pp. 372)

La frase que sirve de apertura al capítulo obedece a los discursos educativos generados desde 1989 en cumbres iberoamericanas, se deja claro en ella que el papel de la educación es servir de motor del resto de procesos que se dan en la dinámica de nuestros estados, que por tanto, debe estar en continuo movimiento y debe ser abarcadora al conjunto de la población durante toda la vida.

Pero lo que puede llegar a generar equivocaciones y apreciaciones erróneas, es que se considere de forma simple el discurso de que la educación sea la base de las transformaciones socioeconómicas, por lo que se comprende que en esta deben recaer todas las miradas de las comunidades, de los gremios, de los partidos políticos, de la sociedad civil, entre otros, para exigirle resultados frente a la demanda originada. Como una tesis que desborda el interés de este proceso de construcción se podría plantear que cuando una sociedad selecciona como

precepto máximo una sola estructura de la sociedad para su desarrollo, tiende a reducir a su vez, a las otras que también tienen un comportamiento y unas obligaciones dentro de la misma.

Decir lo anterior, significa que se puede estar depositando una gran responsabilidad en tan sólo una de las estructuras de la sociedad, lo que puede generar dificultades una vez se recojan estadísticas de crecimiento frente al Producto Interno Bruto o cualquier otro indicador económico o descriptor cuantitativo.

Por tanto, se puede considerar que la educación es vital para el desarrollo de las sociedades en todas sus necesidades, pero las otras estructuras sociales que se constituyen: primero, anticipadoras del proceso educativo, como la educación en familia; segundo, paralelas al proceso, como la formación ciudadana y la identificación de valores y filosofías frente a la vida; o tercero, posteriores al proceso, como la pertenencia al mundo de la producción y la generación de sociedades más justas desde el hogar y la convivencia social, no deben olvidar también sus compromisos.

La educación es una de las estrategias para posibilitar la construcción de la sociedad, mas no la única. En esto se debe hacer énfasis, puesto que es a partir de allí como se podrá entender que existen “*sociedades, teorías, o planteamientos péndulo*”, es decir, trazos radicales, que cuando plantean que una opción no es válida en una época, en otra, la caracterizan como la única. Razón por la que se construyen definiciones sobre el papel de la educación y de la universidad desde ópticas reduccionistas, e incluso teorías y metodologías como la formación por competencias desde una visión sesgada.

“La universidad no es sólo el lugar donde se enseña y aprende acerca de los progresos de la civilización, sino donde se continúa y consolida el proceso de ser humano, de ser con los demás y para los demás, donde se reflexiona sobre la

manera como estamos avanzando y hacia donde queremos avanzar en ese proceso de humanización y de desarrollo social” (Amaya, 1997).

El papel de la universidad debe seguir siendo el mismo que desde el principio se le ha delegado, el de líder visionario de la humanidad, pese a que las organizaciones económicas demanden, incluso, mayores esfuerzos en la formación del personal para el mantenimiento y fortalecimiento de la empresa; por tanto, que la demanda gire en torno a la capacidad de misión que hasta el momento no ha consolidado debido a la visión academicista, transmisionista y racionalista que ha mantenido. Es decir, la demanda es formar para la acción y no tanto para la visión.

A esto se suma que la familia, que ha vivido su quebrantamiento como célula nuclear de la sociedad, la vea como la solución de la rebeldía de sus hijos o la estrategia para identificar “como ser alguien en la vida”; procesos de orientación que depende más de ella. Pero también, que los estados la consideren el mecanismo más importante para el fortalecimiento social y no observen que para ello se deben fortalecer sus políticas o privilegios normativos.

El papel de la universidad debe ser integral e integrador, en la búsqueda no sólo de saber para la acción, sino de comprensión para la trascendencia, de juego con el conocimiento y de transformación de teorías obsoletas a partir de la comprensión de ideas complejas. Un saber que no engrandezca egos de individualidad sino que propicie la construcción en comunidad en equipos de trabajo. Un saber que conlleve el comprender como dinámica eficiente para el sostenimiento y proyección de la humanidad.

Integral e integrador, porque lo intangible del saber y comprender, debe verse reflejado en secuencias delimitadas en el tiempo, en sucesos lógicos de trabajo, en formas racionales de acceder hacia los logros. Un saber que se ligue de forma absolutamente necesaria a un hacer para hallar sentidos y rutas que de forma

procedimental conduzcan a los caminos elegidos por la humanidad. Un saber hacer que permita el mantenimiento de las estructuras que sostienen la sociedad, pero más que eso, un saber hacer que conlleve a transformar los grupos sociales, las dinámicas deficientes con creatividad, las injusticias sociales, las actividades ilógicas del funcionamiento erróneo de los grupos sociales. Un saber hacer crítico frente a la misión delegada, pero líder para posicionarse con los cambios necesarios para una mejor vida.

Integral e integrador, porque es necesario estar en la comunidad de vida para saber en qué consisten sus problemas, sus dinámicas, sus retos, porque estar implica por obligación hacer parte de la solución, entender la diferencia pese a la igualdad de las formas, identificar similitudes de los proyectos de vida comunitarios con el propio y así posibilitar la construcción de proyectos inimaginables en otros contextos, puesto que cuando se está con convicción en las comunidades se adquiere el compromiso personal de la pertenencia.

La educación superior debe responder a esto, a una apuesta por la integralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que el reto planteado del progreso de la civilización, de los procesos de ser humano, de ser con los demás y para los demás y de la reflexión sobre las maneras como se esté avanzando y hacia donde se quiera avanzar sean posibles. Debe responder a una visión y a una misión, a unos valores y a una filosofía, a unos seres humanos y a unas sociedades.

3.3. PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR O UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

“En el contexto latinoamericano tienden a coincidir los planteamientos sobre el papel de la educación en la construcción de las sociedades, el bienestar y pleno desarrollo de los ciudadanos. Al parecer, hay unos acuerdos mínimos relativos a la necesidad de llevar a cabo transformaciones institucionales que conviertan a la educación en uno de los factores clave del progreso y de su inserción en los procesos de globalización”.

María Eugenia Bello (2003, pp. 373)

Para identificar el papel que cumple la educación universitaria en Latinoamérica, es necesario primero identificar los preceptos que desempeña en la actualidad en el mundo, por ello, la ruta de análisis parte de observar las tendencias actuales de la educación planteadas por Sirio Antonio Vargas Jiménez (1997) y a partir de estas identificar el papel que cumple la educación para el alcance de estos retos. El autor plantea que *“el vertiginoso desarrollo de los conocimientos”*, propiciados por las revoluciones técnico – científicas, por la acelerada dinámica de la masa media, y por la magnificación del poder entregado a las personas con la posesión de saber, es la tendencia más significativa que se ha evidenciado en las últimas décadas, ya que las sociedades han observado que la calidad de vida y la cantidad de posesiones tienen una relación directa con la participación activa en esta dinámica. Por tanto, la educación al verse directamente involucrada en estas necesidades no sólo se convierte en la dinamizadora, sino también en la responsable de sus resultados.

La primera tendencia conduce necesariamente a la segunda, *“la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad”*, estrategias de relación con el conocimiento en boga, puesto que se observa en el mundo tecnificado que las disciplinas clásicas no generan resultados pertinentes a las necesidades del

mundo contemporáneo, por el contrario, propician inconvenientes para el dinamismo social y el hallazgo de nueva información frente a los fenómenos del conocimiento. Las formas como se procede frente a esta situación ha generado múltiples debates académicos que conducen a una sola consideración, las ciencias clásicas serán la base y por tanto nunca caducarán, pero los saberes múltiples, entrelazados, de base social o tangibles e intangibles, están protagonizando la demanda para comprender las sociedades, para poderlas transformar y pertenecer en idoneidad con ellas.

De la mano de estas transformaciones ancladas en la vigencia de los saberes para la época y para la cultura, se encuentran requerimientos hechos años atrás por la banca internacional, entre los que cabe mencionar el trabajo en equipo, la articulación de disciplinas, acciones y empeños y la lectura crítica de los entornos y con base en ella, la formulación de propuestas que transformen a realidad con carácter de sostenibilidad. Debido al análisis realizado por Mac Luhan (1963) sobre la tendencia progresiva de la sociedad a una *“Aldea Global”* por *“el uso creciente de modernos medios de comunicación e información”*, la educación se ha preocupado progresivamente para responder a la altura de la dinámica, pero también, ha identificado, que necesariamente no entre mayor información se obtiene mayor conocimiento, e incluso, mayor asertividad para su uso. Por lo anterior, el reto que ha asumido la educación es no ser esquivada frente a los usos de las tecnologías de información, sino hacer presencia crítica con los mismos, quizás con síntomas de dominios infructuosos y por tanto, de logros aún no alcanzados.

Siguiendo esa dirección, *“la educación permanente”* es otra de las tendencias de la sociedad de consumo, al ser considerada por la Organización Mundial del Comercio -OMC-, como un bien necesario para la eficiente y eficaz respuesta frente al acelerado funcionamiento de la industria, la globalización económica, el flujo de información internacional, el intercambio de información y el adecuado cambio de valores sociales. La educación permanente, sin embargo, ha sido

entendida como la forma de responder a la industria que necesita que su personal se adecue y mejore sus funciones; visión segmentada frente a sus potencialidades y reduccionista por su nivel de importancia para el ser humano y las comunidades.

En resumen, el autor considera que la educación debe hacer presencia en estas cuatro dinámicas internacionales para lograr así una óptima ubicación de los retos que se le demandan a futuro. Estas son: *“el vertiginoso desarrollo de los conocimientos, la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, el uso creciente de modernos medios de comunicación e información y la educación permanente”*.

Es tarea para las instituciones de carácter superior la construcción de currículos que propicien redes de interacción favorables a la formación o consolidación de estructuras cognitivas y que, de manera simultánea, posibiliten el acceso a las *“Nuevas Tecnologías de la Información”* para hacer de ellas mediación entre el trabajo pedagógico y la incorporación de conocimientos, al tiempo que se tiene su dominio como herramientas que median entre la elaboración, transformación y utilización de conocimientos. En sentido complementario, y de acuerdo con los pilares en que se soporta la educación superior, hacer en la vida práctica de la educación un derecho, un servicio, un elemento para el despliegue de potencialidades y capacidades humanas, conduce a miradas desde las que puede apreciarse las competencias de las instituciones al tiempo que se traduce en una propuesta de contribución permanente para los desarrollo humano y social.

Pero también se considera supremamente importante que en su interior se piense de forma dinámica, sistémica y compleja en las exigencias de mejoramiento continuo de la función formativa de la universidad, la cual considera que es el perfeccionamiento del sistema educativo, el cambio de los métodos pedagógicos y la revisión constante de los currículos. Frente a lo anterior se debe pensar en los retos que debe asumir la educación universitaria en Latinoamérica, para entender la importancia de plantear unas estrategias de acción desde un modelo pedagógico por competencias, necesario para la reconstrucción curricular

sugerida en el presente trabajo académico. Por ello, se cita de nuevo a Román Mayorga, Especialista Principal en Educación, Ciencia y tecnología del Departamento de Desarrollo Sostenible del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), quien plantea que entre los desafíos que debe enfrentar la universidad latinoamericana en el siglo XXI están:

- *El reto de construir una sociedad justa basada en el conocimiento*
- *Afianzar la identidad cultural iberoamericana en un mundo globalizado*
- *Transformar los sistemas educativos de la región*
- *Prolongar la educación durante toda la vida*
- *Emplear eficazmente los nuevos medios tecnológicos*
- *Hacer una buena investigación científica y tecnológica*
- *Vincular a las universidades con las empresas*
- *Resolver el problema del financiamiento universitario*
- *Contribuir a la integración de América Latina*
- *Cumplir bien las funciones universitarias tradicionales.*

Son diez sugerencias que considera pertinente establecer para diferenciar los retos generales del resto del mundo con relación a Latinoamérica en el plano educativo. Enfatiza cuestiones que desde el plano internacional se consideran también apremiantes, entre las que cita el conocimiento como factor de desarrollo y justicia, la identidad para entender los contextos comunitarios y transformarlos y colocarlos en comunicación con otros internacionales, la educación para la vida por los cambios dinámicos de la sociedad propiciados por la fuerte dinámica de la investigación científica y tecnológica, que propicia nuevos medios tecnológicos necesarios para el mejoramiento de la empresa y la industria, los asuntos administrativos económicos y académicos y la comunicación de los pueblos con historias comunes en sus desarrollos, como es el caso de América Latina.

Estas no difieren en la generalidad de las obligaciones demandadas a la educación superior desde el ámbito mundial, por tanto se encuentra que existe

concordancia de intereses y funcionamientos administrativos de la educación latinoamericana con relación a los intereses internacionales. Incluso, Bello de Arellano (1995), plantea que, *“...Garantizar niveles aceptables de calidad para todos, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, una educación que brinde una sólida base para futuros aprendizajes y las competencias necesarias para la participación activa en el autoaprendizaje, en la vida social, política, cultural y económica pareciera ser la “placa teutónica” que subyace en el discurso educativo occidental...”*.

La universidad siempre ha tenido un papel protagónico en los destinos de la humanidad en cualquiera que hubiera sido o sea su contexto, su clásica responsabilidad de generar conocimiento para difundirlo y aplicarlo no debe ni puede estar descontextuado de las realidades culturales de cada sociedad o conjunto de sociedades en las que se ubique.

Latinoamérica parece estar vinculada a las dinámicas de mejoramiento de políticas de calidad dentro de sus organismos de administración educativa gubernamental, pero también, parece estar sujeta a la respuesta inmediata de los desafíos planteados por la sociedad de mercado, lo que puede ocasionar en sus estrategias universitarias un sesgo, en el peor de los casos, frente a la administración de las funciones delegadas por la historia; o un avance, en el mejor, frente al desarrollo de sus sociedades en el mejoramiento de la condición de vida, la humanización de los procesos de formación y la búsqueda de la equidad y la justicia social.

Voces de equilibrio se escuchan desde el sector comercial para asumir este reto, como es la de Antonio José Picón Amaya (1997), quien plantea necesario unir *“... los componentes de cualquier sistema educativo basado en el triángulo empresa – universidad – Gobierno que hace mucho tiempo definió Sábato. Este triángulo puede tener múltiples formas: muy agudo significaría distanciarnos de cualquiera de los vértices; lo ideal sería que fuera equilátero para poder tener las mismas*

fuerzas equidistantes en cada uno de los vértices.” Componentes que denotan claramente tres actores permanentes de la sociedad: producción para la vida, conocimiento para el desarrollo y normatividad para la regulación, visión simple del fenómeno social pero que hace parte de la complejidad del mismo.

La realidad cambiante de Latinoamérica en el plano social, sobre todo en lo demográfico y económico, obliga al sector a responder con calidad frente a la necesidad de información, capacitación, formación, trascendencia y producción de conocimiento; demanda a las universidades ser una de las estructuras sociales que, trabajando con el deber ser -ética-, proyecte a las generaciones para que trasformen y lideren -moral- un desarrollo social y humano acorde a los beneficios que con eso llevaría, posibilitando el mejor provecho de las oportunidades. Programa de naciones Unidas para el Desarrollo (1998).

3.4. PROCESOS DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Con base en los artículos 67, 68 y 69 del Título II del Capítulo I, de la Constitución de Colombia (1991), la educación es declarada derecho y servicio público por medio de la cual se tiene acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. En tal sentido, el Estado regula, inspecciona, vigila y vela por su calidad, garantiza el adecuado cubrimiento del servicio y asegura la permanencia de los menores en el sistema educativo. Con relación a las instituciones públicas y privadas que ofrecen educación superior, plantea:

“Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará

mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.”

Para las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, el estado define que corresponde al Ministerio de Educación Nacional, creado mediante la Ley 7ª de agosto 25 de 1886, la orientación del sector educativo, bajo la dirección del Presidente de la República. En consecuencia, esta instancia formula las políticas, los planes, los programas y los objetivos, así como los criterios de planeación tendientes a su cumplimiento, para la adecuada prestación del servicio.

El Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior -ICFES- tiene como objeto fundamental, propender por la calidad del Sistema Educativo Colombiano a través de la implementación de procesos de evaluación del Sistema Educativo en todos sus niveles y modalidades, así como la vigilancia del Sistema de Educación Superior de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de consolidar una cultura de la evaluación y la cualificación de la educación en Colombia de acuerdo con sus fines y objetivos, bajo principios éticos y participativos, en la búsqueda de la equidad, ICFES (1977).

Dicho organismo está regido por un Consejo Directivo en el que las universidades públicas y privadas están representadas por un ex rector de cada una de ellas. Entre sus funciones pueden citarse: La ejecución de políticas y decisiones respecto a educación superior trazadas por el gobierno nacional; ser centro de información y documentación de educación superior con base en los informes académicos, financieros y administrativos que estas suministran; promover y adelantar investigaciones y estudios orientados al desarrollo de la calidad, pertinencia y cobertura al igual que procedimientos para la autoevaluación de la educación superior; desarrollar y administrar el “*Sistema Nacional de Información de Educación Superior*” -SNIES-, según parámetros del gobierno; apoyar y promover el desarrollo de programas para la cualificación de docentes,

investigadores, directivos y administradores de la educación superior, sujeto a directrices del gobierno.

Otras funciones son, proponer al Ministerio de Educación Nacional los requisitos mínimos para la creación y funcionamiento de programas académicos; desarrollar el proceso para la evaluación y el registro de programas académicos; brindar apoyo a la Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior en el trámite de las solicitudes de otorgamiento de personería jurídica a nuevas Instituciones de Educación Superior, cambio de carácter académico de las ya existentes, reconocimiento como Universidad a las Instituciones Universitarias y Escuelas Tecnológicas y creación de seccionales; prestar el servicio de registro público de los establecimientos educativos, los directivos y representantes legales de las Instituciones de Educación Superior.

De acuerdo con la Ley 30 de diciembre de 1992, que organiza el servicio público de la Educación Superior, está explícito en el Título 1, Capítulo 4, acerca de las Instituciones de Educación Superior, ratificadas en la Ley 115 de febrero de 1994, que son:

- a) Instituciones Técnicas Profesionales: facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel;*
- b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas: facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización;*
- c) Universidades reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.*

En la misma Ley 30 de 1992, artículos del 96 a 106, se alude a: la creación de instituciones de educación superior por parte de personas naturales o jurídicas, ajustadas a la legislación; demostración ante el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, por parte de particulares, de su capacidad para cumplir las funciones que competen a la educación superior y de personal con idoneidad ética, académica, científica y pedagógica para la enseñanza; la organización de las instituciones privadas en corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria; el reconocimiento y la cancelación de personería jurídica de las instituciones privadas como responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, previo concepto del CESU; la solicitud de reconocimiento de personería jurídica que se respalda con los siguientes documentos: acta de constitución y hojas de vida de los fundadores estatutos de la institución, estudio de factibilidad socioeconómica, documentos que acrediten la seriedad en los aportes de los fundadores, régimen de docentes y de cada estamento de la comunidad educativa y reglamento estudiantil.

El contenido, la forma y los requisitos que deben reunirse son señalados por el Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-. Los costos para el adecuado y correcto funcionamiento son asignados por el MEN previo concepto del CESU, y se realiza de acuerdo con la ubicación de la institución, el número de estudiantes y la naturaleza y características de los programas; es necesario demostrar que el funcionamiento de la institución es financiado con recursos diferentes a los obtenidos por concepto de matrículas. Además de los mencionados, en cuanto a las reformas estatutarias, su realización está sujeta al MEN por medio del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -ICFES-.

La disolución de las instituciones de educación superior se da por: la falta de iniciación de actividades académicas en los dos primeros años a partir de la obtención de personería jurídica, la cancelación de la personería jurídica, ocurrencia de algún hecho previsto para su disolución e imposibilidad para cumplir

el objeto que motiva su creación. Otras consideraciones son que las instituciones creadas por la iglesia se rigen por el concordato vigente, las instituciones privadas pueden vincular profesores por horas cuando su carga sea inferior a la de un profesor de mismo tiempo en la misma universidad, bien sea por contratos de trabajo o por prestación de servicios, y los períodos de calendario académico y la remuneración son establecidos entre las partes, pero en ningún caso puede ser inferior al valor de cómputo hora resultante del valor total de ocho salarios mínimos dividido por el número de horas laborables mes.

Las acciones que acompañan la creación, vigilancia y control de las instituciones se ubican en la propuesta de ofrecimiento, garantía y sostenimiento de la calidad educativa que les está encomendada, en tal sentido, es menester que su marcha corresponda a las exigencias del contexto, la legislación y las características de las comunidades que acogen, y con base en su naturaleza y sus recursos, acojan parámetros o indicadores que evidencien su gestión, recorrido y obtención de resultados. Mirado desde el orden internacional, ese requerimiento considera más que la creación de instituciones su sostenibilidad, propuesta que se articula de manera innegable con el desarrollo de las personas y de los grupos humanos.

Por medio de los Artículos 53, 54 y 55 de la Ley 30 del 92, se crea el “*Sistema Nacional de Acreditación e Información*”, cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplan los más altos requisitos de calidad y realicen sus propósitos y objetivos. Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación, condición temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutan las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU). Como órgano central se dispone la creación del Consejo Nacional de Acreditación -CNA- para orientar los procesos de acreditación, en tal sentido, los organiza, fiscaliza, da fe de su calidad y finalmente recomienda al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan. Así mismo, plantea la autoevaluación institucional

como tarea permanente de las instituciones de educación superior que hacen parte del proceso de acreditación.

El Sistema Nacional de Acreditación, inicia su trabajo con la acreditación de programas académicos y se viene consolidando con la voluntad y compromiso de las instituciones de educación superior que han decidido rendir cuentas sobre la calidad del servicio que prestan. La Acreditación Institucional corre en paralelo con la acreditación de programas en un esfuerzo compartido entre la institución, la comunidad académica y el CNA. El propósito es mantener la vigencia de ambas y su mutua fundamentación y refuerzo, MEN (2003).

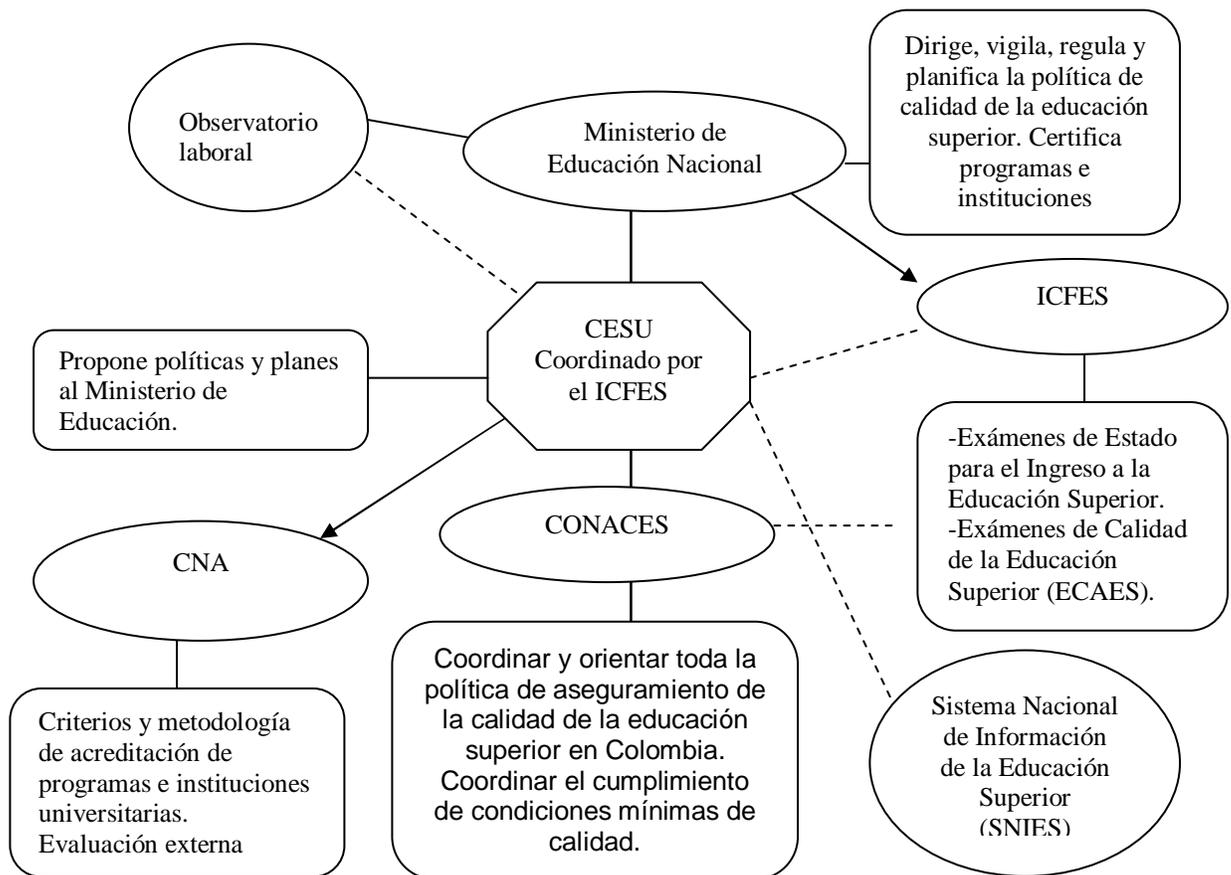


Figura 1. Representación de los principales organismos implicados en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia.

Hasta el momento la acreditación en Colombia ha sido exclusivamente de programas académicos; esto es sugerido por el Acuerdo No 06 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, pensado en términos del Artículo 53 de la Ley 30 de 1992 que se refiere a la acreditación institucional. Las Condiciones iniciales tienen el carácter de una mirada de conjunto a la institución. Los criterios, factores y un buen número de características definidas en ese modelo son pertinentes tanto para el examen de los programas, como para el de las instituciones y encuentran coherencia y pertinencia entre las tareas de la evaluación externa y el proceso de acreditación.

En varios sentidos, la acreditación institucional puede ser concebida como un complemento de la acreditación de programas, por ejemplo, en relación con el propósito del fomento de la calidad de la educación superior, pero por sí sola, la acreditación institucional puede jugar un papel significativo en aspectos tales como la búsqueda de un ejercicio responsable de la autonomía universitaria y, dada la relación entre el número de instituciones y el número de programas, su impacto en el sistema global de la educación superior puede ser mayor.

Entre los dos procesos hay importantes similitudes. Tanto la acreditación de programas como la acreditación institucional se refieren a altos niveles de calidad y en ambos casos tienen lugar las etapas de autoevaluación, evaluación externa realizada por pares académicos, evaluación final a cargo del Consejo Nacional de Acreditación y expedición del acto formal de acreditación por parte del Ministro de Educación Nacional. Sin embargo, hay diferencias en el significado y en los alcances de los dos tipos de acreditación.

Las diferencias están dadas en relación con lo que se evalúa en cada caso, diferencias de énfasis en cuanto a los propósitos mismos de las dos acreditaciones y, naturalmente, diferencias de procedimiento. Se advierte, por ejemplo, que en las evaluaciones tendientes a la acreditación de programas se atiende a los conocimientos y habilidades correspondientes a los paradigmas

disciplinarios o profesionales, mientras que en las evaluaciones externas de las instituciones se examina prioritariamente la claridad, la pertinencia y el cumplimiento de los objetivos expresados en las misiones y proyectos institucionales, la pertinencia social de esas misiones y proyectos y las realizaciones de la institución globalmente considerada.

Mediante el Decreto 1212 de junio 28 de 1993, se establecen los requisitos para el reconocimiento como universidad a una institución universitaria o escuela tecnológica. Mediante este documento se amplían los términos del artículo 20 de la Ley 30 del 92 y se definen los requisitos para el reconocimiento de Universidad, solicitud que se formula ante el Ministerio de Educación Superior por conducto del ICFES y demostrando lo siguiente:

a. Haber elaborado un proyecto educativo que desarrolle al menos los siguientes puntos:

- La producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura nacional y universal.
- Coherencia de los programas académicos con la misión universitaria.
- Una estructura orgánica que garantice el desarrollo académico y administrativo, que incluya procesos de autoevaluación.
- Un plan continuo de investigación científica y tecnológica, que incluya proyectos concretos, recursos humanos calificados e infraestructura académica y física.

b. Soportar el proyecto educativo institucional en los siguientes fundamentos pedagógicos y administrativos:

- Número suficiente de profesores con dedicación de 40 horas por semana, formación en postgrado y que reúna con los requisitos señalados para desempeñarse en los campos de la técnica, el arte o las humanidades.
- Ofrecer al menos tres programas en diferentes campos de acción de la educación superior y un programa de ciencias básicas.

- Acreditar experiencia en investigación.
- Disponer de infraestructura adecuada que garantice el desarrollo institucional de la calidad.
- Proponer programas de extensión.
- Contar con programas de publicaciones para la divulgación de la investigación.
- Brindar planes y programas de bienestar universitario.
- Demostrar capacidad económica y financiera.

Este grupo de requerimientos exige de las personas que conforman la institución educativa, el dominio de conocimientos (saber) conjugados con la realización de procedimientos acertados y oportunos (saber hacer), aunados a un conjunto de actitudes (ser). En ellos está anclada la posibilidad de surgimiento, posicionamiento y reconocimiento de las instituciones en el medio.

Según el I Consejo Nacional de Acreditación, una vez analizados los documentos de autoevaluación y evaluación externa y oída la institución, es realizada la evaluación y se procede si es del caso, a reconocer la calidad del programa o de la institución, o a formular las recomendaciones que juzgue pertinentes.

Así que para la acreditación institucional se contemplan también los tres pasos señalados para la acreditación de programas: autoevaluación, evaluación externa y evaluación final.

El Consejo Nacional de Maestrías y Doctorado es el organismo creado por el Decreto 2791 de 1994, de naturaleza académica, encargado del fomento, creación, acreditación y desarrollo de programas de Maestrías y Doctorados. Entre sus artículos decreta:

“Los programas de doctorado tendrán como objetivo la formación de investigadores capaces de realizar y orientar, en forma autónoma, investigación, reconocida por la comunidad académica nacional e internacional, como un aporte

al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía. La formación del doctorado se realizará fundamentalmente mediante: el desarrollo de una investigación, su confrontación en seminarios y su culminación en una tesis que sea un aporte original al conocimiento.” Art. 12

La Comisión Nacional de Doctorados tendrá las siguientes funciones:

1. Proponer al CESU:

*“a) Políticas y planes para la creación y desarrollo de programas de doctorado;
b) Criterios y estrategias para la acreditación de los programas de doctorado;
c) Acciones de cooperación nacional e internacional para fomentar el desarrollo de programas de doctorado”.*

2. Analizar las peticiones presentadas al Ministro a través del ICFES y comprobar los requisitos previstos, para lo cual se asesorará de evaluadores externos (pares) para cada caso.

“Sin perjuicio de la información periódica cada cinco años, las instituciones deben presentar a la Comisión Nacional de Doctorados los resultados del proceso de autoevaluación de los programas de doctorado. Este proceso es seguido por una visita de evaluadores externos (pares), designados por la misma Comisión y los resultados de esta visita y de la autoevaluación son presentados a dicha Comisión a través del ICFES.

La Comisión Nacional de Doctorados prepara un informe para el CESU y para el programa de doctorado con las recomendaciones a que hubiere lugar. El CESU remite el informe de la Comisión al Ministro de Educación Nacional y al ICFES para ser incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.”

Otros Decretos -1478 de 1994- y Acuerdos -CESU 06 de 1995- se refieren a la adopción de políticas generales de acreditación que permitan organizar y poner en marcha el Sistema Nacional de Acreditación. Es aludido el tipo de información que debe suministrarse para que el estudiante en conocimiento pleno tome las decisiones pertinentes; y en relación con la autoevaluación, señala que su punto de partida es la misión y el proyecto educativo.

Si bien la acreditación no persigue la homogeneización de instituciones o programas, si busca la reafirmación de la pluralidad y diversidad, dentro de la calidad, así como de las especificidades de cada institución. Por lo tanto, este proceso debe adelantarse en un marco de respeto de la vocación y de las identidades institucionales, en el entendimiento de que ese pluralismo enriquece al sistema de educación superior del país.

Estos procesos están inscritos en el concepto de Fomento de la Calidad y mecanismos para asegurarla al interior de las instituciones, entre sus propósitos están:

- Preservar en todo momento su carácter voluntario.
- Mantener la naturaleza eminentemente académica del proceso evaluativo.
- Operar en forma tal que goce de credibilidad. Para esto el Consejo Nacional de Acreditación deberá establecer y estatuir, según el tipo de institución, características homogéneas de calidad.
- Mantener niveles de calidad reconocidos internacionalmente.

Basado en la Ley 30 de 1992, para finales de los años 90 y principios del 2000, la normatividad se caracteriza por decretar los requisitos para la creación y funcionamiento de programas académicos, se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica, Ley 749 de julio 19 de 2002, como también reglamentos para la publicidad y registro de los mismos; y la expedición de leyes y decretos que establecen “*estándares de calidad*”, tanto en pregrado como en posgrado, en

todas las áreas del conocimiento y se establecen las “*condiciones mínimas de calidad*” y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003. De igual modo se decretan disposiciones y normas para la inspección y vigilancia de las Instituciones de Educación Superior, una de las principales funciones del ICFES. Este periodo se caracteriza por las reestructuraciones administrativas y definición de objetivos de entidades como el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES y el CESU, algunos aspectos relevantes se ven a continuación:

Mediante el Decreto 0808 del 25 de abril del 2002, se establece en Colombia el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional. Medida que estandariza los procesos de formación en cantidades iguales para la regulación de los planes de estudio.

Se plantea en la Ley 749 de 2002, en su Artículo 3, que la educación superior estará orientada por ciclos de la siguiente forma: primer ciclo, estará orientado a generar competencias y desarrollo intelectual como el de aptitudes, habilidades y destrezas para el desempeño laboral, cuya formación será técnica; segundo ciclo, ofrecerá una formación básica común que se fundamente y apropie de los conocimientos científicos y la comprensión teórica para la formación de un pensamiento innovador e inteligente, con capacidad de diseñar, construir, ejecutar, controlar, transformar y operar los medios y los procesos; tercer ciclo, busca complementar el segundo ciclo de formación en la respectiva área de conocimiento, mediante el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel y el dominio de conocimientos científicos y técnicos.

Otras consideraciones en la Ley 749 de 2002, MEN (2002), plantean que:

- Se adoptarán los procedimientos que permitan la movilidad estudiantil, según el Art. 5;
- Se articulará mediante procedimientos las instituciones técnicas profesionales con la educación media técnica en colegios, según el Art. 6;

- Se establecerán requisitos para el ingreso a la educación superior técnica, tecnológica y profesional por ciclos, *“además de los que señale cada institución”*, entre los cuales se encuentran: título de bachiller, examen de Estado, ser mayor de diez y seis (16) años, y para el ingreso a la educación técnica profesional, Certificado de Aptitud Profesional (CAP), expedida por el SENA, según el Art. 7;
- Se establecerán herramientas de medición y evaluación de calidad e instrumentos de inspección y vigilancia para la educación superior, desde el registro de los programas, los estándares mínimos de calidad, que tendrán criterios de evaluación y los exámenes de calidad de los estudiantes. Según el Art. 8;
- Se establecerá una acreditación de excelencia para programas técnicos y tecnológicos una vez sean reconocidos en su calidad, organización, funcionamiento y cumplimiento de sus programas por pares académicos y sector productivo, nombrados por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), según el Art.12;
- Se establecerán los requisitos para el reconocimiento del nuevo carácter académico de instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, o para su redefinición y el establecimiento de sus criterios de evaluación. Criterios mínimos a tener en cuenta: misión coherente y pertinente para su nivel; Proyecto Educativo Institucional, que exprese la preocupación por construir comunidad académica en un ambiente adecuado de bienestar; políticas académicas en torno a la docencia, la investigación y la extensión; diseño de currículos coherentes con la debida pertinencia social y académica; estructura físico - académica; recursos suficientes, adecuados y pertinentes; consolidación financiera; organización académica y administrativa; procesos de autoevaluación y autorregulación permanentes; proyección del desarrollo institucional a través de un plan estratégico, según el Art. 15;

En el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, MEN (2003), se define que *“...la educación superior es un servicio público de carácter cultural con una función*

social que le es inherente...”, por lo que sus cambios permiten una nueva mirada sociocultural a su pertinencia y desarrollo, por ello *“deberán demostrar el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad”* Art. 1, de la siguiente forma:

- Denominando el programa académico de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación, metodología y contenido curricular, según el Art. 2;
- Justificando el programa de forma pertinente en el marco de un contexto globalizado y las necesidades de formación; oportunidades y tendencias potenciales o existentes del ejercicio profesional; el estado actual de la formación en el área del conocimiento; las características de su particularidad; los aportes académicos y el valor social agregado que particularizan la formación propia de la institución y el programa; la coherencia con la misión y el proyecto educativo institucional, según el Art. 3;
- Cimentando los aspectos curriculares que ha tener en cuenta: fundamentación teórica, práctica y metodológica; principios y propósitos; estructura y organización acorde de los contenidos; estrategias interdisciplinarias y trabajo en equipo; modelo, estrategias pedagógicas y contextos posibles de aprendizaje, y perfil de formación, según el Art. 4;
- Garantizando la formación integral que permita el desempeño en diferentes escenarios, con el nivel de competencias propias de cada campo, contemplado en los perfiles de formación el desarrollo de las competencias, las habilidades de cada campo y las áreas de formación, según el Art. 5;
- Desarrollando cultura investigativa mediante su formación y valoración del pensamiento crítico y autónomo que permitan nuevos desarrollos del conocimiento, según el Art. 6;
- Creando estrategias para la formación y desarrollo en el estudiante de un compromiso social, según el Art. 7;
- Estableciendo los criterios de selección, admisión y transferencia de los estudiantes; al igual que la permanencia, promoción y grado de los estudiantes; el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las

competencias de los estudiantes, haciendo explícitos los propósitos, criterios, estrategias y técnicas, según el Art. 8;

- Definiendo el número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores, así como las formas de organización e interacción de su trabajo académico, necesarios para desarrollar satisfactoriamente las actividades académicas en correspondencia con la naturaleza, modalidad, metodología, estructura y complejidad del programa y con el número de estudiantes. Al igual que estableciendo criterios de ingreso, permanencia, formación, capacitación y promoción de los directivos y profesores, según el Art. 9;
- Garantizando a los estudiantes y profesores condiciones que favorezcan un acceso permanente a la información, experimentación y práctica profesional necesarias para adelantar procesos de investigación, docencia y proyección social, según el Art. 10;
- Adecuando una planta física que tenga en cuenta: número de estudiantes, metodologías, modalidades de formación, estrategias pedagógicas, actividades docentes, investigativas, administrativas y de proyección social, según el Art. 11;
- Determinando una estructura académico administrativa que se ocupe de los campos de conocimiento y de formación disciplinaria y profesional, que cuente con niveles de organización, confiabilidad y gestión, según el Art. 12;
- Definiendo las formas mediante las cuales se realizará la autoevaluación permanente de su currículo y de los demás aspectos que estime convenientes para su mejoramiento y actualización, según el Art. 13;
- Aplicando políticas y estrategias de seguimiento a sus egresados para valorar el impacto social y el desempeño laboral, para facilitar el aprovechamiento de los desarrollos académicos por parte de los egresados y así estimular el intercambio de experiencias, según el Art. 14;
- Definiendo un reglamento y un plan general de bienestar para la creación de ambientes apropiados para el desarrollo del potencial individual y colectivo de

estudiantes, profesores y personal administrativo del programa, según el Art. 15;

- Demostrando la disponibilidad de recursos financieros que garanticen el adecuado funcionamiento del programa durante la vigencia del registro calificado y que demuestren la viabilidad del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad, según el Art. 16;
- Expresando los programas en créditos académicos con el fin de facilitar el análisis y comparación de la información, según el Art. 17;
- Discriminando el número de horas académicas que requieren acompañamiento del docente y precisando cuántas horas adicionales de trabajo independiente se deben desarrollar por cada hora de trabajo presencial. Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente, lo cual no impide que las instituciones de educación superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, según el Art. 19; y
- Obteniendo el registro calificado, que se constituye en un reconocimiento que hace el estado del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad, según el Art. 22.

3.5. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.5.1. Se deposita un compromiso mayor en la educación, específicamente la superior, para el desarrollo social, responsabilidad que en esencia es sistémica y en ella intervienen las demás estructuras del desarrollo, razón por la que se construyen definiciones sobre el papel de esta desde ópticas reduccionistas, e incluso teorías y metodologías como la formación por competencias desde una visión sesgada. El papel de la universidad debe seguir siendo el mismo que desde el principio se le ha delegado, el de líder visionario de la humanidad, pese a que las sociedades económicas exijan mayores esfuerzos en la formación del “recurso humano”, para el mantenimiento y fortalecimiento de la empresa, cuestión que no

ha consolidado debido a la visión academicista, transmisionista y racionalista que ha mantenido.

3.5.2. El papel de la educación superior debe ser integral e integrador en la búsqueda no sólo de saber para la producción, sino de comprensión para la trascendencia, de juego con el conocimiento y de transformación de teorías obsoletas a partir del entendimiento de ideas complejas, que conlleve el comprender como dinámica eficiente para el sostenimiento y proyección de la humanidad. Un saber hacer crítico frente a la misión delegada, pero líder para posicionarse con los cambios necesarios para una mejor vida. Un saber vivir, porque es necesario estar en comunidad para comprender en qué consisten sus problemas, dinámicas y retos, porque estar implica por obligación hacer parte de la solución, entender la diferencia pese a la igualdad de las formas, identificar similitudes de los proyectos de vida comunitarios con el propio, para posibilitar la construcción de proyectos inimaginables en otros contextos, puesto que cuando se está con convicción en las comunidades, se adquiere el compromiso personal de la pertenencia. La educación superior debe responder a una apuesta por la integridad de sus propósitos y la integralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que el reto planteado del progreso de la civilización, de los procesos de ser humano, de ser con los demás y para los demás y de la reflexión sobre las maneras como se esté avanzando y hacia donde se quiera avanzar sean posibles. Debe responder a una visión y a una misión, a unos valores y a una filosofía, a unos seres humanos y a unas sociedades

3.5.3. Existen tendencias de desarrollo en la educación superior que hoy en día hacen parte de su visión y su misión, entre ellas están: el vertiginoso desarrollo del conocimiento, el trabajo inter, trans y multidisciplinario, el uso creciente de modernos medios de comunicación e información, la preocupación por la educación permanente, el reto de construir una sociedad justa basada en el conocimiento, el afianzamiento de las identidades culturales en un mundo globalizado, la transformación de los sistemas educativos con base en la

democracia, el conocimiento y la autogestión, la puesta en escena de pedagogías eficientes y eficaces que permitan el alcance de los objetivos académicos planteados, el empleo efectivo de los nuevos medios tecnológicos, la vinculación de las universidades con las empresas y el cumplimiento adecuado de las funciones universitarias tradicionales.

3.5.4. En Colombia la educación superior es declarada derecho y servicio público que es regulado por el Estado, mediante sus organismos concierres. En la Ley 30 de 1992 se deja claro que la educación podrá ser impartida también por particulares, por lo que su carácter podrá ser un servicio de libre voluntad, pero que debe tener una serie de condicionantes que permitan que marche eficaz y eficientemente, por eso, es menester que su recorrido corresponda a las exigencias del contexto, la legislación y las características de las comunidades que acogen, y con base en su naturaleza y sus recursos, atiendan parámetros o indicadores que evidencien su gestión, recorrido y obtención de resultados, con el objetivo de garantizar a la sociedad los más altos requisitos de calidad y alcance de metas.

Se busca en su proceso de perfeccionamiento la acreditación de programas e institucional, como mecanismos que se refieren a altos niveles de calidad, y en ambos casos, tienen lugar las etapas de autoevaluación, evaluación externa realizada por pares académicos, y evaluación final. Estas políticas buscan homogeneización de las instituciones y sus programas, argumentándose el deseo de reafirmar la pluralidad y la diversidad; fomentar la calidad mediante mecanismos que queden instaurados en las instituciones; ampliar el goce de credibilidad que deben tener las mismas; y abrir las posibilidades de internacionalización de la educación colombiana.

La normatividad de los últimos cinco años busca la definición explícita de los rangos de la formación por ciclos, técnica, profesional y tecnológica, en los que existan procesos de conexión entre cada uno de ellos y la promoción permanente

para el trabajo; la definición de “*estándares de calidad*”, tanto en pregrado como en posgrado, en todas las áreas del conocimiento y el establecimiento de las “*condiciones mínimas de calidad*” y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos; la inspección y vigilancia de las Instituciones; la articulación de los programas de las instituciones técnicas profesionales con la educación media técnica en colegios, entre otros cambios administrativos que buscan definir una nueva mirada sociocultural a su pertinencia y desarrollo.

Calidad se entiende como un proceso de organización político – administrativo, que desea que los agentes educadores se preocupen por el papel que desarrollan en una sociedad que busca avanzar a procesos de internacionalización de su economía y su educación; por tanto, el tema de las transferencias educativas por medio de competencias genéricas y específicas cumple un papel primordial en estos cambios, de la misma forma como se cumplió en la Unión Europea, tras los procesos de homogeneización desde el proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*”.

CAPÍTULO CUATRO

PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. OBJETIVO ESPECÍFICO

Comparar distintas propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias en educación superior y su correspondencia con la integridad e integralidad humana

4.2. ANALISIS PREVIO

Ante las inminentes exigencias de cambio de las estructuras y modelos en educación superior aparece la demanda por la formación en competencias como respuesta a las transformaciones que ha impuesto el mundo globalizado. Se presenta una tensión entre la tradición y la innovación, en tanto se espera que se valore el acumulado histórico que se ha construido, pero también se busca que los seres humanos sean capaces de transformar-se y transformar su realidad descubriendo nuevas y mejores maneras de responder a las problemáticas de las sociedades en la perspectiva de un desarrollo humano sostenible.

Las instituciones de educación superior, así como sus actores protagonistas, responden a unas condiciones socioculturales, políticas y económicas que hacen que los modelos de formación continuamente se estén reconfigurando. Actualmente, existen diversos enfoques sobre la formación por competencias que muestran perspectivas teóricas y metodológicas disímiles. Algunas privilegian más el hacer y su énfasis está en el desarrollo económico y productivo de las organizaciones, otras privilegian la construcción del conocimiento y otras presentan un abordaje holístico e integrador del sujeto en formación.

En consideración a lo anterior, se hace necesario realizar un acercamiento analítico a algunas propuestas que han sido referentes teóricos y experienciales para la elaboración de currículos por competencias en la educación superior en Colombia. *“El diseño curricular constituye en general el marco de referencia para la selección y el análisis de los elementos curriculares que intervienen en un proceso educativo (programa, metodología, recursos), así como el marco de actuación en el mismo, indicando qué, cómo y cuando enseñar y evaluar”.* (lanfrancesco, 2004, p.94)

Cada perspectiva ofrece un punto de vista coherente de la educación, pero presenta en su implementación curricular limitaciones, porque algunas sólo se preocupan por los sujetos, grupos, cultura, comunidades, sociedades, temas de estudio, aprendizaje, conocimiento o cognición. Por ello, aún las mejores propuestas han fracasado en su alcance por contener representaciones abstractas, ignorando los contextos reales, la experiencia, las motivaciones, deseos e intereses del sujeto, y demandas del medio, entre otros.

Con el fin de evitar estas deficiencias teóricas, (Schwab, 2001) propone que cualquier currículo para que sea exitoso debe integrar cuatro lugares comunes en la educación, que son: aprendiz, maestros, temas de estudio y medios o contexto social e institucional, prestándole igual atención a cada uno de ellos; de lo contrario, al enfatizar en uno más que en el otro, lo que se generaría sería la debilitación del currículo.

Estos cuatro lugares son tenidos en cuenta en algunos diseños curriculares desde la perspectiva de los modelos basados en competencias, como los propuestos por SENA, Tobón, Maldonado y la Institución Universitaria Salazar y Herrera. Para esto se detallarán estos cuatro lugares en conjunto con otros más, que lanfrancesco (2004, p.67) propone para el planteamiento de un currículo, esto desde la identificación de las características propias del *“lugar”* y su respectiva crítica desde lo ideal.

- *“Inspiración antropológica”*, en la que se privilegia el desarrollo de las potencialidades y los valores en la formación integral.
- *“Participación comunitaria”*, manifestada en la responsabilidad, compromiso y competencia de los actores involucrados en los procesos formativos.
- *“Interdisciplinariedad”*, vista como la apertura hacia los diferentes saberes, de tal manera que se logre una mejor interpretación de la realidad.
- *“Flexibilidad”*, que consiste en la posibilidad de mejoras constantes en la medida en que se den nuevas y pertinentes revisiones que no dejen perder de vista la finalidad. Esto genera una cualificación del proceso.
- *“Coherencia”*, porque los elementos que componen el currículo actúan como un sistema, se interrelacionan, convergen, autorregulan; es decir, son una totalidad y al mismo tiempo una individualidad.
- *“Realismo y pertinencia”*, porque el currículo actúa a partir de las características y necesidades reales de los contextos, con base en la reflexión teórica y práctica.
- *“Proyección”*, porque el currículo debe responder a una visión de futuro. Es futurista, prospectivo, predictivo, innovador.
- *“Personalización”*, porque debe responder a las expectativas personales de aquellos agentes que intervienen en los procesos formativos, por ello tienen que ver de forma directa con la dignificación de lo humano y su formación de su ser idóneo.

- “*Gestión estratégica*”, porque ningún proceso anterior puede darse sino existe una planeación conjunta de metas, una planificación de las actividades en el tiempo, una gestión de lo planificado y una sistematización y evaluación constante de lo construido.

Para la construcción de este análisis se hace necesario también abordar los siguientes conceptos, no enunciados por Lanfrancesco (2004, p. 89), que pueden permitir dimensionar de forma amplia la postura de cada uno de los autores sobre el tema expuesto, estos son:

- “*Definición de currículo*”, porque se hace necesario saber el punto de partida desde el cual se observan las directrices que sustentan la postura de los modelos teóricos implícitos frente a la formación.
- “*Definición de competencias*”, con el objetivo de reconocer el punto de partida desde el cual se abordará el desarrollo conceptual de cada diseño metodológico.

Se parte del modelo de diseño curricular por competencias planteado por el Sena (Colombia), como punto de referencia que permite reconocer los adelantos y las concepciones que se desarrollan desde este organismo gubernamental de educación técnica, ya que este posee el reconocimiento territorial para avalar los estándares de competencias de la educación laboral en el país y diseñó un modelo globalizante en el que se asumen los procesos de formación desde las directriz de las competencias.

Posteriormente se abordará el modelo de Tobón (2004) en el que se expone un modelo conceptual integrado de las competencias desde el pensamiento complejo y la cartografía conceptual. En él se describe una metodología de diseño curricular integrada mediante los Nodos Problematizadores, la Investigación - Acción - Educativa, la reflexión sobre la práctica, la investigación sobre el entorno y la

conformación de equipos docentes. Presenta también una guía didáctica para la construcción de cursos y asignaturas por competencias desde la perspectiva de los Proyectos Formativos.

Se abordará la *“Metodología para el Diseño Curricular”* planteada por Maldonado (2003), ya que parte de una investigación de los hechos reales de la vida diaria en los procesos de formación, comparándolos con nociones y acontecimientos del mundo laboral, debido a que propone una asimilación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el saber hacer para el éxito de los educandos en la vida del trabajo.

Finalmente, se disgregará el *“Modelo de estructura curricular y de sistema de evaluación por competencias”*, planteado por la Institución Universitaria Salazar y Herrera en el *“Primer Encuentro de Educación Superior de Formación por Competencias”* (2005), propuesta de reforma curricular adelantada en la ciudad de Medellín para el año 2006. Se retoma este *“Modelo de estructura curricular”* para el análisis, puesto que se observa en este una concepción contextualizada para el país sobre la formación por competencias, un ejemplo pionero desde las reformas curriculares y uno de los aportes más desarrollados en torno a la hipótesis sobre la investigación.

A continuación se encontrará el análisis de las fortalezas y debilidades de los modelos anteriormente descritos, desde algunas de las características sugeridas por Lanfrancesco (2004, p.78), sobre el planteamiento de un currículo:

4.3. MODELO SENA (SERVICIO NACIONAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE COLOMBIA)

En un intento por reconciliar la formación de las personas y el mundo de trabajo el SENA ha asumido la formación por competencias, que si bien se ha formulado para el diseño del currículo para programas técnicos y de formación para el

trabajo, es relevante en educación superior en la medida que varias universidades están diseñando su currículo siguiendo sus metodologías.

Define las competencias laborales *“como la capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones, que aseguran la calidad en el logro de los resultados”*, http://www.mineducacion.gov.co/documentos/III_Base_mejorar_empleabilidad_personas.pdf (julio 27/05). La competencia laboral es el eje fundamental de la formación integral que comunica el mundo del trabajo y la sociedad con la educación, buscando el mejoramiento del capital humano en la búsqueda del conocimiento, la diferenciación, la innovación y la competitividad.

El SENA clasifica las competencias laborales en dos grandes grupos: competencias generales (comunicativas, habilidades de pensamiento matemático) y las específicas que corresponden a las propias de los contextos laborales y de los roles de desempeño. Estas competencias según sus planteamientos deben ser normalizadas, es decir, seguir un proceso mediante el cual se identifican el grado de satisfacción en la ejecución de una tarea en particular.

En Colombia las normas de las competencias están siendo elaboradas por el sector productivo en las llamadas *“mesas sectoriales”*, coordinadas por el SENA. Las normas de competencia laboral son referentes amplios para la formación, la evaluación y certificación así como para la gestión del talento humano al interior de las organizaciones.

El Sena tuvo a su cargo la *“Coordinación Técnica de la Mesa del Sector Educativo”*, dirigido por el Ministerio de Educación nacional, para el análisis funcional de los requerimientos específicos de las profesiones, procedimiento en el cual se determinó el propósito clave de un área; las funciones de primer nivel que los trabajadores y profesionales deben realizar para alcanzar dicho propósito; las funciones conexas clasificadas en los niveles sucesivos, hasta llegar a las contribuciones individuales.

4.3.1. CARACTERÍSTICAS Y CRÍTICAS DEL MODELO PLANTEADO POR EL SENA

4.3.1.1. INSPIRACIÓN ANTROPOLÓGICA

Característica: Se plantea como un proceso educativo teórico práctico de carácter integral, orientado al desarrollo y conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permitan a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida.

Principios en los que se basa esta concepción:

- El trabajo productivo, porque se considera como lo primordial para el desarrollo social, económico y cultural.
- Equidad social, entendida como una gama de opciones formativas en condiciones adecuadas de acceso, permanencia o tránsito, según las posibilidades, inclinaciones y conveniencias.
- Integralidad, formación como equilibrio entre lo tecnológico y lo social; el obrar tecnológico en armonía con el entendimiento de las realidades contextuales (social, económica, política, cultural, estética, ambiental y práctico moral).
- Formación permanente, las personas sin distinción de edad y género aprenden a través de toda la vida, en la interacción con los demás y el medio productivo.

Crítica: A pesar que el proceso educativo del SENA hace un esfuerzo por mostrar una educación integral, en sus principios se encuentran falencias frente al ser, puesto que toda la inclinación se realiza en el hacer para la producción laboral. Cuando se menciona en los aspectos filosóficos, “*Proceso educativo*”, este término lleva a entender el enseñar desde una mirada instructiva, pero no formativa, lo cual da a entender que existe todavía en sus planteamientos una visión clásica y reduccionista de los procesos formativos.

En los aspectos filosóficos se menciona como primer aspecto, considerado el más importante, *“El trabajo productivo”*, como base de todo el desarrollo humano, e incluso, como directriz de la cultura. Se menciona equidad social dejando entrever que ésta depende de las *“opciones formativas en condiciones adecuadas”*, principio contrario a la realidad contextual y mirada reduccionista de lo que desde un análisis amplio significa el carácter integral de la formación humana.

En la integralidad se hace énfasis en lo tecnológico y en el equilibrio que debe existir entre este y los demás aspectos humanos, dejando entrever que este es el aspecto más importante por encima de otros aspectos. En la formación permanente se deja claro nuevamente que el desarrollo productivo es lo más importante. Pero, se debe rescatar la idea sobresaliente de que la formación es un proceso que no tiene edad ni género.

4.3.1.2. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA:

Característica: Los actores involucrados en el proceso formativo son de tres tipos, el equipo de diseño curricular, conformado por *“instructores de planta”*, el asesor pedagógico y las personas que participan en la formación *“trabajador - alumno”*, aunque estas últimas no son mencionadas en la construcción del diseño curricular.

Crítica: El término *“Instructor”* de planta da a entender el proceso formativo como un lineamiento técnico instrumental en el que el conocimiento es unidireccional y unívoco. Los términos *“El trabajador - Alumno”* o *“aprendiz SENA”* denotan una visión clásica de los agentes que se benefician de la formación educativa, puesto que se privilegia la idea de que la persona produzca mediante el trabajo, por eso su calificativo es trabajador; se menciona a su vez la palabra alumno, connotado como aprendiz, que en la pedagogía contemporánea significan carente de luz y sujeto dispuesto a la enseñanza, consecuentemente, términos que denotan una

posición pasiva frente al saber, incongruentes con el planteamiento trazado de la enseñanza para la *“actuación crítica y creativa”*. También, el término aprendizaje hace referencia a un aprendizaje de entrenamiento en el que la persona no hace una metacognición de la labor, sólo se limita a repetir lo que ha aprendido.

Un currículo integrado ha de tener entre sus características principales la participación de todos los agentes de la comunidad, los gestores y los líderes del conocimiento, las familias de estos, los entornos sociales, los líderes profesionales y disciplinares y el contenido bajo el cual se busca formar, aspecto que no cumple la propuesta SENA, porque está referido sólo al equipo de diseño curricular y al asesor pedagógico.

4.3.1.3. INTERDISCIPLINARIEDAD:

Característica: No se encuentra el concepto interdisciplinariedad en el proceso metodológico para el diseño curricular por competencias del modelo SENA. Incluso, dentro de los criterios para diseñar el currículo no se evidencian las disciplinas, la Interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. (“Manual Para Diseñar Estructuras Curriculares y Módulos de Formación Para el Desarrollo de Competencias en la formación profesional Integral”, 2003, p 63).

Crítica: No se encuentra ningún aspecto que de cuenta de la importancia de las disciplinas de formación y del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, pese a que desde el Decreto 2566 de 2003, se plantea que la educación técnica es la base de formación de la educación tecnológica y profesional en el país, por tanto, no se considera que la base debe contener los principios generales de formación disciplinaria, como el reconocimiento del soporte conceptual; interdisciplinaria, que permite visiones integrales de los fenómenos de conocimiento; y transdisciplinaria, que posibilita no sólo la valoración de las disciplinas interrelacionadas, sino que permite el reconocimiento de otros eventos diferentes a los identificados como válidos.

4.3.1.4. FLEXIBILIDAD:

Característica: En la concepción de currículo del SENA se plantea que se deben *“evaluar las acciones educativas en formación profesional integral”*, (2003, p.66), y se concibe la *“flexibilidad”* como la *“manera de organizar los contenidos y experiencias de enseñanza - aprendizaje - evaluación, que permitan la entrada y salida a la formación, por módulos de formación, cada vez que el alumno lo requiera”*, (2003, p.67).

Pero cuando Lanfrancesco (2004) plantea su definición de flexibilidad, la considera como una cualificación del proceso mismo de construcción y reconstrucción del currículo a partir de las experiencias vividas en los procesos de formación. Por ello, el centro de interés frente a este análisis no consiste en la evaluación misma del *“aprendiz”* por la institución, sino las estrategias como la comunidad se autoevalúe para verse reflejada en un currículo cada vez más real.

Se puede observar en otro principio que el Sena plantea la *“actualización permanente”*, como un *“proceso de revisión e incorporación de los cambios requeridos en cada fase en particular y en el proceso en general”* (2003, pág 67), más no señala las formas de revisión e incorporación de dichos cambios y sólo se limita a enunciar esto como un principio.

Crítica: El modelo SENA carece de esta estrategia puesto que se limita a esbozar diagramas de diseño curricular que conlleven a la totalidad de la construcción del currículo y la autoevaluación, coevaluación y evaluación de los procesos los limita a los niveles de aprendizaje de los *“trabajadores - alumnos”*, no a la integralidad del proceso de formación.

A su vez, el programa curricular construido por medio de módulos posibilita la agrupación de un saber puntual, pero a la vez limita porque parcela las áreas del

saber y el trabajo trans, multi y pluri disciplinario, se ve limitado a sus múltiples posibilidades. La palabra módulo y sus significados en los contextos educativos en vez de flexibilizar los procesos de aprendizaje, condiciona los saberes en fragmentos acumulables, razón por la cual cuando se observa la totalidad del proceso se visualizan campos reducidos del conocimiento. Es una estrategia eficaz para un aprendizaje comprensivo, pero no es eficiente para la formación de seres humanos críticos y reflexivos que transformen la realidad del contexto profesional y disciplinar.

4.3.1.5. COHERENCIA:

Característica: En los referentes del diseño curricular planteado por el SENA se plantea que en el currículo debe existir un *“Enfoque Sistémico”*, que se esboza como *“la articulación de todos los componentes del currículo, desde el análisis de la demanda hasta el seguimiento y la evaluación del aprendizaje”*, p.67.

La coherencia entre las partes que componen la organización de los lineamientos curriculares por competencias se evidencia en los diagramas de flujo plasmados, como un procedimiento racional y lógico que avanza de sistemas simples a otros más complejos. Cada diagrama tiene su propia explicación conceptual, los pasos graduales, los responsables de cada uno y los productos que se deben arrojar.

Crítica: No existe concordancia de la definición académica de enfoque sistémico con la utilización del término por el Sena, puesto que se enuncian los componentes del currículo como un todo mancomunado que debe tener relación directa con el análisis de la demanda, el seguimiento y la evaluación del aprendizaje. No se hace claridad que los sistemas son un conjunto integrado de relaciones recíprocas en las que las partes hacen parte del todo y el todo compone las partes, pero la suma de ese todo nunca dará cuenta de cada una de las partes.

Una aplicación más amplia de un enfoque sistémico, para observar la coherencia de dichos propósitos, consistiría en encontrar las dinámicas propias de cambios, de relación con los contextos, de intervención de los agentes del proceso de formación, y de relación con los principios que guían las acciones políticas, económicas y sociales. El enfoque sistémico en el modelo Sena no se alcanza a dimensionar coherentemente, puesto que como principio no queda claro para la real dimensión del mismo, y como acciones de visualización y realización tampoco se logra dimensionar

4.3.1.6. REALISMO Y PERTINENCIA:

Característica: Los procedimientos planteados por el SENA explican los pasos a seguir y circunscriben a los actores del diseño para tal propósito. En procesos reales se vislumbran las fases de construcción ubicando símbolos, conectores en los diagramas y explicando los pasos, cada uno de ellos, de forma sencilla y concreta.

Se hace hincapié en métodos internacionales de formación por competencias y en modelos pedagógicos contemporáneos que apoyan sus premisas, pero no se ubican los puntos de encuentro entre las tesis pedagógico - académicas y la instrumentalización para la elaboración del currículo.

Crítica: Es una propuesta pertinente para el desarrollo de aprendizaje técnico, puesto que se enfatiza en el saber hacer cada una de las actividades propias de las áreas de conocimiento.

4.3.1.7. PROYECCIÓN:

Característica: En todo proceso de gestión educativa se deben valorar cada uno los pasos del círculo virtuoso de la administración, los cuales son: planeación, planificación, gestión, sistematización y evaluación, y reiniciar con la planeación; la

proyección corresponde a una visión de futuro que permite los cambios pertinentes para la verdadera formación *“integral e integradora”*. En los procesos planteados en el *“Manual para Diseñar Estructuras Curriculares y Módulos de Formación para el Desarrollo de Competencias en la Formación Profesional Integral”*, sólo se evidencia la planificación, la gestión y la evaluación.

Crítica: El proceso de construcción curricular puede subdividirse de forma más amplias dejando claridad sobre las formas de intervención de los sujetos en formación y generando pasos donde la discusión acerca de los propósitos formativos y los rediseños se conviertan en la preocupación permanente.

4.3.1.8. PERSONALIZACIÓN:

Característica: Los lineamientos permiten ver la coherencia entre el proceso productivo y el proceso de formación, valor implícito que involucra la idea de competencias que el Estado de Colombia considera primordial enseñar para los aprendices en su mundo laboral. Busca a su vez que los ambientes de aprendizaje sean los óptimos: *“escenarios adecuados para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje”*.

Crítica: el proceso de construcción curricular parece estar más orientado a la idea de formar sujetos competentes para ambientes laborales y no seres humanos concientes de su papel para consigo mismos, para la disciplina, y la sociedad como estructura compleja en la que se interactúa y se edifica.

4.3.1.9. GESTIÓN ESTRATÉGICA:

Característica: Existen unos formatos que se deben llenar para el diseño curricular, que en forma lógica muestran cada uno de los elementos a tener en cuenta para el diseño curricular.

Crítica: Se observan dichos formatos como un proceso de estandarización de la información que pueden conducir a la burocratización del currículo y por tanto, a la pérdida de sentido del mismo por parte de la comunidad académica. Aparte que esta última no se necesitaría en su conjunto para dicha construcción.

4.3.1.10. DEFINICIÓN DE CURRÍCULO:

Características: Proceso educativo teórico - práctico de carácter integral, orientado al desarrollo y conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permitan a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida.

Crítica: No se identifica lo que determina el SENA como *“integral”* y como *“desarrollo”*, esto es susceptible de asumirse, entonces, desde cualquier postura teórica. Se establecen únicamente dos clases de conocimientos, los técnicos y los tecnológicos, dejando en entredicho que los primeros son de menor exigencia cognitiva que los segundos. Involucra la posibilidad del actuar crítica y creativamente, condiciones necesarias para la educación superior. Diversifica en dos porcentajes iguales el fin mismo del currículo, el *“trabajo”* y la *“vida”*, cuestión que minimiza su trascendencia.

4.3.1.11. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Características: El SENA define dos clases de competencias, laborales y académicas, en las laborales, determina una de las profesiones y oficios que se desarrollan en el país. En el momento sirve de marco de referencia para las instituciones de educación superior en el ámbito de las competencias, como papel delegado por el Estado.

Competencias laborales: *“Capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo*

ciertas condiciones, que aseguran la calidad en el logro de los resultados”.

http://www.mineducacion.gov.co/documentos/III_Base_mejorar_empleabilidad_personas.pdf (julio 27/05)

El SENA clasifica las competencias laborales en dos grandes grupos: competencias generales (comunicativas, habilidades de pensamiento matemático) y las específicas que corresponden a las propias de los contextos laborales y de los roles de desempeño. Estas competencias deben ser normalizadas, es decir seguir un proceso mediante el cual se identifican el grado de satisfacción en la ejecución de una tarea en particular.

Competencias académicas: *“Conjunto de capacidades socioafectivas y habilidades cognoscitivas psicológicas y motrices, que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada una actividad, un papel, una función utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee”.*

Crítica: La definición de competencias laborales reduce el concepto a la puesta en escena de la *“capacidad”* frente al hacer con recursos en ciertas condiciones. Esto propicia una pregunta, ¿es este un concepto amplio para tener en cuenta frente a las características de una sociedad con empleados que deben generar propuestas audaces, inteligentes y críticas para no quedar rezagados por las grandes empresas que competitivamente entrarán a modificar los mercados en el desarrollo del libre comercio?

La identificación de las competencias específicas laborales es un ejercicio semiótico que se caracteriza por diferenciar los campos laborales y los roles de desempeño en los mismos. Ésta caracterización sólo permite la clasificación laboral, pero no sirve para determinar necesidades, capacidades y potencialidades de los sujetos, por lo que el concepto puede redundar en cumplir una función decorativa.

El concepto académico reúne la relación personal con la social, “*capacidades socioafectivas*”, significa esto que es necesario una adecuada relación con el Otro y los otros para el aprendizaje; también, integra los procesos de pensamiento con los físicos, mencionando en los primeros la condición como cada cual aprende, “*habilidades cognoscitivas psicológicas*”, concepto favorable para identificar el aprendizaje humano. Pero deja dudas la frase, “*de manera adecuada*”, ¿cuál es la manera adecuada de aprendizaje y de relación con los otros desde lo afectivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje?. Cuando se menciona lo que se usa o utiliza, hace mención de conocimientos, quizás haciendo claridad sobre los contenidos enciclopédicos que se deben tener en cuenta para las determinadas acciones, pero cuando se indica que es para una determinada acción, deja entrever que lo que se necesita es claridad de métodos para actuar; las actitudes, o formas de asumir esos desempeños; y valores, propios de las funciones determinadas.

Este es un concepto que refleja la fórmula acción - reacción, como secuencia frente a una actividad. Es decir, se declara una demanda, que se denomina en este caso “*académica*”, que debe tener personas en relación, con intereses “*motivacionales*” comunes, con regulación normativa “*adecuada*”, determinada para la función, que requiere averiguar la forma de asumirla descrita en un método, que debe tener proactividad y que involucra unas razones finales. Como también, la diferenciación que realiza entre competencias académicas y laborales lo que lleva es a desagregar y fragmentar el desempeño humano, pues en toda acción profesional es preciso articular actitudes, conocimientos teóricos, habilidades y destrezas ocupacionales. Además, que estas dos clases de competencias no tienen sustento en el plano internacional y nacional, donde la tendencia es a establecer las siguientes tres clases de competencias: básicas, genéricas y específicas, las cuales no fragmentan el desempeño. Razones por las que se puede concluir que sus conceptos son mecanicistas, simples y técnicos y no se comparecen con las exigencias de la sociedad de la información, del

conocimiento, de la incertidumbre, de la comprensión de lo humano y de la globalización.

4.4. MODELO TOBÓN (2004)

Sergio Tobón Tobón es Doctor de la Universidad Complutense de Madrid en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento. Experto internacional en el asesoramiento de universidades para la implementación de la formación basada en competencias en la gestión del currículo, la docencia universitaria y la evaluación. Sus principales obras en esta área se titulan: “Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica” (2005) y “Las competencias en la educación superior. Política de calidad” (2006).

Plantea que los procesos sociales en los que está involucrada la sociedad colombiana demandan nuevas posturas frente a la concepción del conocimiento y las nuevas tecnologías de información y la comunicación, lo que implica una nueva mirada y postura de las agentes administrativos de la educación en el país que permita la generación de estrategias audaces para el alcance de las metas propuestas frente a los desafíos planteados.

Propone la construcción de un diseño curricular complejo por competencias a partir de ejes, como aparece a continuación.

Eje 1: Investigación –Acción educativa.

Eje 2: La práctica de la autorreflexión.

Eje 3: Reconstrucción del currículo.

Eje 4: Investigación del entorno: análisis funcional, método Dacum.

Eje 5: Afrontamiento estratégico de la incertidumbre.

Eje 6: Identificación y normalización de las competencias.

Paso 1: Identificación de unidades de competencia y elementos de la misma.

Paso 2: Establecimiento de criterios de desempeño.

Paso 3: Determinación del rango de aplicación de elementos de competencia.

Paso 4: Descripción de saberes esenciales requeridos por cada criterio de desempeño.

Paso 5: Establecimiento de evidencias requeridas.

Eje 7: Construcción de nodos problematizadores.

Eje 8: Conformación de equipo docente.

Eje 9: Construcción de proyectos formativos.

4.4.1. CARACTERÍSTICAS Y CRÍTICAS AL MODELO PLANTEADO POR TOBÓN (2004)

4.4.1.1. INSPIRACIÓN ANTROPOLÓGICA

Característica: Se propone el pensamiento complejo como guía de trabajo de los sujetos que intervienen en los procesos del diseño curricular, ya que este permite pensar en estrategias adecuadas para cumplir con determinados objetivos, que tienen como base el análisis de las certidumbres e incertidumbres de los diferentes escenarios donde se aspira a ejecutarlas.

La apuesta es entonces por seres humanos capaces de abordar la certidumbre y la incertidumbre como estrategia de vida, para que el cambio se posibilite fácilmente para el alcance de metas que bajo paradigmas distintos sean difíciles de alcanzar.

“El ser mantiene la organización que lo mantiene” (Morín, 2000), planteado por Tobón en el Eje 2 del Diseño Complejo del Currículo, al establecer que precisamente los seres humanos tendemos a ratificar nuestras posiciones por temor al cambio, por tanto, el autor considera pertinente que exista un

autoexamen, una autocrítica y una metanoia constante para afrontar los retos que se presentarán frente a la construcción del currículo.

Crítica: Preguntas pertinentes al respecto son: ¿Cómo empezar a realizar esas rupturas de esquemas mentales rígidos que son los que no permiten la apertura al cambio, y convertirlos a esquemas mentales capaces de enfrentar la incertidumbre?, ¿cómo crear esquemas capaces no sólo de comprender el contexto y articular los conocimientos, sino que permitan abordar a profundidad la realidad y sentirla?

Se considera que no es suficiente la selección del equipo interdisciplinario para el abordaje de la formación basada en competencias para la deconstrucción de su currículo, el verdadero ideal es que toda la población entre a la dinámica del cambio y desde allí existan los anhelos de querer participar en la transformación de los procesos de formación. La propuesta de Tobón trasciende los ideales de construcción curricular al pretender que los docentes se transformen o reestructuren sus esquemas mentales, mediante la autorreflexión permanente sobre la práctica y la investigación del entorno.

4.4.1.2. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Característica: En el eje uno presenta el principio de la investigación - acción - educativa como lineamiento para el diseño del currículo y considera que *“las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa sin imposición”*, pero más adelante considera que *“es una actividad llevada a cabo por los mismos docentes, quienes asumen de forma integral tres roles: investigadores, observadores y maestros”*. (Tobón, 2004, p. 87).

En el eje nueve se observa en el enunciado la posibilidad de que los estudiantes participen en la construcción de los Proyectos Formativos, pero la participación

depende de la decisión que asuman el docente y las directivas, frente a los principios administrativos, pedagógicos, didácticos y democráticos que la institución privilegie y la ruta formativa de acuerdo al contexto disciplinar, social y laboral.

La participación no se observa de formas explícitas para todo el conjunto de la comunidad, porque las acciones siempre están direccionadas por el maestro al conformar los equipos docentes, ya que se plantea que el diseño curricular debe estar dirigido por éstos que son los expertos en el tema curricular. Los otros actores deben ser partícipes del proceso y contribuir con éste.

Crítica: El autor plantea que *“el diseño curricular tradicionalmente ha tenido los siguientes problemas: (1) bajo grado de participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad en la planeación educativa”* (Tobón, 2004, p.85), pero en cada eje planteado por él, a partir de Maldonado 2001, en el *“Diseño Complejo del Currículo”*, no da cuenta explícitamente de forma integral de la participación activa de todos los agentes en los procesos de formación educativa, pero si se explicita con los docentes y directivos docentes.

Ejemplo: Se observa en los siguientes apartes dos ejemplos de cómo plantea una serie de directrices.

Eje 1: Investigación – acción educativa: *“se sugiere la investigación – acción – educativa... como un proceso continuo que llevan a cabo los docentes y directivos de una institución educativa con el fin de deconstruir y reconstruir el conocimiento pedagógico... las metas del proceso investigativo se construyen de manera participativa con los integrantes de la comunidad educativa, sin imposición”*.

Eje 2: Plantea que se debe realizar un examen crítico que permita descentrar las opiniones propias y posibilite el desbloqueo de los esquemas mentales negativos, mediante el pensamiento complejo y la autorreflexión. Por tanto, para esto

considera oportuno contestar unas preguntas que generan la inquietud de estar trabajando con el equipo docente, más no con la comunidad en su conjunto. La pregunta que enuncia denota que es para un directivo o un docente: “¿qué valores y principios hay en ti y en los integrantes de tu institución que hacen que se mantenga una forma de enseñar y de estructurar el currículo de manera fragmentada y con bajo grado de pertinencia?”

4.4.1.3. INTERDISCIPLINARIEDAD

Característica: El autor cuando describe los “Ejes del Diseño Curricular” plantea como principio el pensamiento complejo para el desarrollo de la capacidad perceptiva frente al cambio, la interdisciplinariedad implica apertura al cambio y enriquecimiento a saberes distintos al propio. Su tesis de trabajo está guiada por el manejo de la incertidumbre, lo que hace pensar que las actividades también se pueden planear desde esta línea.

En el eje siete existe una aclaración de la importancia de la transdisciplinariedad en la construcción de los “Nodos Problematizadores”, pero no son suficientemente claros los lineamientos para la acción, la identificación de ésta con relación a otras definiciones similares o la creación de una conciencia social entorno a esta dinámica de trabajo.

En el “Eje Nueve” menciona que los tipos de proyectos formativos deben esclarecer la relación existente con la disciplinariedad (PF’s disciplinarios, multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios), puesto que la construcción de los mismos dependerá de forma directa de la identificación de este tipo de relación y su adecuación para la aplicación. Por tanto, se denota que la disciplinariedad en su conjunto, es una línea transversal para la construcción de los proyectos formativos.

Crítica: Los lineamientos del Eje Nueve, trabajados desde la transversalidad de la disciplina en su conjunto, permiten ver los niveles de la complejidad disciplinar y los dominios personales e intuitivos, llevados a cabo mediante acciones intencionales y significativas mediadas por herramientas o instrumentos de pensamiento para interactuar con la realidad.

Para el desarrollo de la interdisciplinariedad el autor tomó un precepto que le permite a los integrantes de la comunidad educativa la visualización de otras posibilidades que en su momento no se consideraban pertinentes o se desconocían, el cual es el pensamiento complejo como manejo de la incertidumbre. Sin embargo, durante el desarrollo de los Ejes el lector puede perderse en la comprensión de los procedimientos frente a la acción de construcción de los lineamientos curriculares, sino sigue con cuidado y rigor las pautas metodológicas que se presentan en cada eje.

4.4.1.4. FLEXIBILIDAD:

Característica: Existe un hilo conductor que concatena y articula cada uno de los ejes que componen la propuesta metodológica de diseño curricular por competencias, este consiste en establecer posturas diferentes (habilidades de pensamiento complejo) que conduzcan al cambio para el enriquecimiento de la propuesta curricular, esto se denota en cada eje planteado a partir de las consideraciones que plantean los sujetos, que han tomado postura crítica frente a la autorreflexión y el manejo de la incertidumbre como estrategias para permitir los posibles cambios que se presenten en cada eje y en su proyecto ético de vida.

Crítica: Es flexible en cuanto que sus preceptos se basan en la teoría de la complejidad que se refleja en la incertidumbre como estrategia pertinente para la flexibilidad, pero no lo es, en cuanto el direccionamiento metodológico para el diseño de currículo, presenta muchas directrices, complejas en su gran mayoría, que buscan implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la

institución educativa un modo de pensar complejo. Las directrices pueden limitar a los actores del proceso en la creación, elaboración y puesta en marcha de la construcción curricular sino se da en éstas el cambio de sus modelos mentales rígidos y la apertura al pensamiento complejo.

4.4.1.5. COHERENCIA:

Característica: La propuesta de Tobón es sistémica en cuanto reúne los elementos necesarios en cada eje para agrupar posteriormente estos últimos en un proceso lógico y coherente. Se busca que cada actividad logre los objetivos previstos en eje planteado y que cada eje permita el avance al siguiente.

Crítica: Los lineamientos dados por el autor son un bucle virtuoso que se podría dividir en dos fases, la primera, un momento en éste los líderes de la administración asumen el papel de direccionar los procesos de cada uno de los primeros ocho ejes, para que cada uno de los docentes se vuelva un multiplicador en el segundo momento, en el que estos deben retomar varios ejes de desarrollo y llevarlos a cabo en los *“Proyectos Formativos”*. Esta dinámica se puede repetir una y otra vez no como sistema cerrado sino como espiral en ascenso. Lo anterior es una interpretación que se hace del trabajo del autor y es muy posible que esto lo haya considerado así, pese a que no aparezca explícitamente.

4.4.1.6. REALISMO Y PERTINENCIA:

Característica: Es pertinente el diseño metodológico, puesto que actúa frente a lo que demanda la educación superior sobre currículos por competencias, que se soporten en un trabajo investigativo, metodológico, que permita que los sujetos participen en la construcción de su proyecto ético de vida, reflexionando en lo personal y lo profesional y se posibilite un encuentro con la realidad social para la cual se está formando.

Se ajusta también a las investigaciones del entorno y al análisis funcional elaborado en el 2002, por la Mesa de trabajo del Sector Educativo, coordinada técnicamente por el SENA. Por esto, y al recoger el autor los elementos pedagógicos, psicológicos y sociológicos más importantes para el diseño curricular, se considera que apunta a una visión de realismo frente a las exigencias que el medio declara y pertinente para la nueva visión de la educación. Es una visión integradora.

Crítica: Si bien es cierto que deben existir unos lineamientos generales que permitan la aprehensión del mundo del trabajo que se operacionalizan mediante la descripción de los requerimientos personales y profesionales en estudios científicos académicos, como la identificación de competencias, se deben seguir metodologías validadas, en este caso el autor propone el “*Método DACUM*”, metodología extranjera de Estados Unidos y Canadá. El empleo de éste no va en contravía para tener en cuenta el estudio de las características específicas del contexto, pues solo es un método, como lo es también el diagnóstico rápido participativo, la entrevista estructurada y semiestructurada, entre otros. Metodologías que se pueden complementar con métodos locales como el de Toro Fernando, quien ha hecho un estudio sobre la motivación para el trabajo en Colombia y específicamente en Antioquia. Estudio contextualizado que puede ayudar a reconocer la realidad social y potenciar las características culturales del país.

4.4.1.7. PROYECCIÓN:

Característica: Los lineamientos responden más a un reconocimiento de los aspectos personales y sociales para poder realizar un trabajo específico que continuamente se esté creando y significando. La propuesta de Tobón, se puede plantear como un ejercicio dinámico y sistémico para el hacer, de acuerdo a la problematización, interrogación, observación, deconstrucción, reconstrucción, práctica y evaluación frente al contexto, lo pedagógico y filosófico del currículo. En el Eje 8 se plantea que el equipo docente debe tener una visión compartida, y en

el Eje 9 que los integrantes de los equipos que construyen los proyectos formativos deben tener claridad de éstos a dónde conducirán.

Crítica: Se considera que los lineamientos de Tobón tienen un carácter futurista, cuyo trabajo conduce a la previsión de situaciones que se pueden presentar en una situación o a largo plazo, en la medida en que busca orientar la formación desde el pensamiento complejo abordando la incertidumbre, ejercicio éste que no se privilegia abiertamente en el momento en las instituciones educativas.

4.4.1.8. PERSONALIZACIÓN:

Característica: El autor argumenta que el diseño curricular por competencias debe responder a las expectativas personales de aquellos agentes que intervienen en los procesos formativos, por ello tienen que ver de forma directa con la dignificación de lo humano y la formación de su ser idóneo; se observa en los procesos de intervención de los sujetos, en los que los principios que se soportan son los de integración, legitimación y pertinencia tanto del individuo como de la comprensión de la compleja realidad.

Crítica: Si no se hace partícipe en el liderazgo de construcción de currículo por competencias a los estudiantes, puede ser difícil que éstos se apropien del producto final diseñado, ya que en la mayor parte del proceso propuesto se identifica a los equipos docentes como los líderes y no tanto a los equipos estudiantiles. Esto se daría de dicha forma, ya que son los docentes quienes en algunas circunstancias construyen proyectos curriculares enciclopedistas que favorecen altos niveles de saber, o de difícil comprensión para aquellos que no hacen parte de su círculo social. Es el estudiante, quien desde sus posturas, debe legitimar los procesos cognitivos y cognoscitivos que los harán apropiarse de dichos proyectos formativos.

4.4.1.9. GESTIÓN ESTRATÉGICA

Característica: El autor plantea el objetivo de *“Diseñar el currículo desde una perspectiva compleja, teniendo en cuenta el enfoque de las competencias y la investigación – acción educativa”*. Planteamiento que se distribuye en nueve ejes observables en procesos que paulatinamente exigen mayor claridad frente a los propósitos a buscar. Se encuentra una secuencia lógica entorno al diseño curricular, puesto que describe procesos adecuados y necesarios que se apoyan gradualmente en el tiempo, esta es:

1. Principios para realizar el trabajo.
2. Principios para dirigir el pensamiento.
3. Visualización de lo que se tiene y los preceptos pedagógicos y científicos como se deben abordar.
4. Análisis de los requerimientos sociales y personales para el currículo.
5. Abordaje de los requerimientos mediante estrategias para afrontar la incertidumbre.
6. Identificación de las competencias necesarias para el desempeño laboral, profesional y disciplinar.
7. Identificación de los nodos problematizadores que permitirán enriquecer el trabajo laboral, profesional y disciplinar.
8. Diversificación de los nodos problematizadores en equipos de trabajo dirigidos por docentes.
9. Construcción de los Proyectos Formativos (microcurrículos) mediante la estrategia de equipos compuestos por estudiantes y profesores.

Se logra evidenciar una lógica coherente de diseño curricular mediante un trabajo pensado en procesos lógicos que implican metodologías de trabajo en equipo, pedagogías que revelan la diversidad, relaciones necesarias con los contextos de aprendizaje, reflexiones disciplinares y profesionales, y aclaración de las redes de trabajo necesarias para el trabajo en equipo.

Crítica: El proceso planteado por el autor para la construcción de los lineamientos curriculares se considera viable y estratégico para el alcance de las metas propuestas, presenta cuadros, mapas conceptuales, guías y directrices que facilitan su comprensión si se quiere implementar su metodología. El autor siempre consideró clave el liderazgo de uno o varios sujetos en cada fase, lo que puede facilitar la realización del proceso.

Es estratégico porque se congregan los siguientes elementos:

1. Plantea los principios investigativos.
2. Busca que el sujeto haga un trabajo personal de autorreflexión.
3. Se deconstruye el currículo por equipos.
4. Se hace un análisis del contexto, del afrontamiento de la incertidumbre, de las competencias necesarias y de los Nodos problematizadores, como elementos para la reconstrucción del currículo.
5. El equipo docente se divide las tareas específicas y forma equipos de trabajo.
6. En equipos de trabajo se elaboran los Proyectos Formativos de acuerdo a las Rutas de Formación elegidas.

Como apreciación se considera que el Eje Cinco *“Afrontamiento de la Incertidumbre”*, debería ubicarse como uno de los primeros para el proceso, puesto que es transversal al resto de los ejes, como lo son los ejes 1 y 2. También se considera que los Ejes 1, 2 y 5 no deberían ser ejes, sino preceptos transversales de todo el proceso, puesto que son los que le imprimen el carácter de lo metodológico y personal a todo el proceso.

No se visualiza la importancia de las disciplinas en cada uno de los Ejes, y aunque se menciona en los ejes 6, 7, y 9, se considera de suprema importancia elevar la discusión a un eje independiente. En esto se da la impresión que por el hacer se pierda la importancia del saber disciplinar.

4.4.1.10. DEFINICIÓN DE CURRÍCULO:

Características: es un diseño de un plan formativo donde cada institución educativa realiza una selección de los campos de conocimientos acordes con lo que las personas necesitan conocer para resolver un conjunto de problemas presentes en el sistema social. El papel de la didáctica consiste en hacer que esa adquisición de conocimientos sea más efectiva, eficaz y eficiente. Tanto lo curricular como lo didáctico relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida con unos fines específicos para formar un tipo de hombre y mujer que harán que esa sociedad sea diferente.

También, lo asume como un proceso específico, de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación de competencias en las diferentes áreas de desempeño, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico. Si se plantea desde el pensamiento complejo, busca, entonces, implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre (Tobón, 2004, p.85).

Crítica: Es un concepto integrador, puesto que parte de la necesidad de asimilar negociaciones y acuerdos, que se encaminen al fortalecimiento personal, social y económico, a su vez, que busca formar para la comprensión, como propuesta enfocada en el pensamiento complejo, desde la certidumbre e incertidumbre. No determina todos los elementos a construir, sólo los determina en el modelo que plantea.

4.4.1.11. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Características: Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2004, p.47).

Crítica: Concepto epistémico que busca favorecer una postura desde el pensamiento complejo, sin descuidar el proyecto ético de vida de los sujetos, puesto que parte de la autorealización personal en interacción dialógica-crítica con los requerimientos sociales y empresariales del mundo de la producción. Cabe preguntar, ¿es una alternativa eficaz para la construcción y desarrollo de currículos para la educación superior que reivindique lo humano?

4.5. MODELO MALDONADO 2003

Miguel Ángel Maldonado García, es Licenciado en Lingüística y Literatura, especialista en Ciencias Sociales, Mg. en Educación, especialista en Diseño Curricular y en educación para el trabajo y especialista en Proceso de Gestión de la Calidad. Dentro de sus actividades diferentes a la docencia universitaria, se encuentran el trabajo como Coevaluador del Consejo Nacional de Acreditación y Funcionario de Ética y Desarrollo Humano del SENA. Su preocupación por el tema manifiesta que se debe observar las dificultades existentes frente a la inserción laboral de los egresados universitarios y la escasa claridad del tema de las competencias para el desarrollo de la educación en Colombia. Este es

indudablemente un aporte significativo frente a lo existente en el ámbito académico y permite la construcción de nuevas propuestas a partir de la planteada por él.

En su metodología de diseño curricular por competencias propone un modelo construido a partir de etapas, así:

- Primera etapa -diseño curricular. En ésta se consultan, definen y organizan la fuente tecnológica productiva, filosófica y pedagógica que permiten organizar el ciclo formativo, el perfil profesional, las funciones, el dominio profesional y las competencias requeridas. Es decir, en esta etapa se identifica y caracteriza el marco de referencia y se definen las competencias que se necesitan.
- Segunda etapa- Desarrollo curricular. Etapa en la cual se concreta y elabora la didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje, en la cual se desarrolla lo didáctica planeado en el diseño curricular a partir de unidades de competencia, saberes, módulos, contenidos de aprendizaje, metodología y secuenciación de las acciones de enseñanza aprendizaje.
- Tercera etapa- Gestión curricular. En ésta etapa se define la acción específica del docente y se pone en práctica en secuencias modulares, programación y evaluación de la enseñanza aprendizaje. Se desarrolla en un escenario en donde se relacionan el docente y el estudiante en un proceso en el que la didáctica toma cuerpo.

4.5.1. CARACTERÍSTICAS Y CRÍTICAS AL MODELO PLANTEADO POR MALDONADO 2003

4.5.1.1. INSPIRACIÓN ANTROPOLÓGICA

Característica: El ser se concibe como sujeto que sabe, conoce y hace con base en un deber ser, cuya referencia es lo institucional. De ésta se dice que el entorno

laboral, el profesional, las funciones de trabajo y las competencias delimitadas para su desempeño son lo fundamental para su definición.

Crítica: Se concibe el ser únicamente como un producto institucional, no se percibe la concepción de proyecto de vida personal en interacción con unos otros que respondan a procesos de socialización, individuación y resignificación que permitan la trascendencia de ese ser en cada contexto social.

4.5.1.2. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Característica: No se evidencian formas específicas como la comunidad se pueda involucrar en la construcción del currículo, cada uno de los pasos de los lineamientos denotan secuencias en las que el actor principal es el docente o el directivo, sólo hasta la definición de las competencias de los mismos y los procesos de evaluación internos del aprendizaje, los alumnos entran a participar.

A modo de conclusión dice el autor *“en la formación de las competencias laborales deben participar de manera equitativa, los empresarios, trabajadores, gremios y sindicatos, desde la estrategia de identificación de las competencias, hasta la formulación de los procesos de enseñanza, aprendizaje”* (Maldonado, 2003, p. 160).

En la anterior conclusión del autor se evidencia la importancia de la participación del mundo del trabajo para el enriquecimiento de la propuesta curricular, pero no se logra ver la misma participación del resto de actores de la comunidad educativa.

Crítica: El autor no involucra a todos los actores de la comunidad educativa en los procesos de construcción curricular, puesto que cada una de sus secuencias es más específico en el objetivo a alcanzar que en las formas como se pueden lograr.

Tampoco se observan palabras clave que hablen de los principios de la participación comunitaria, de la democracia en el currículo, de la importancia del liderazgo o del trabajo en equipo.

Como caso de estudio se observan ejemplos sobre las competencias primarias y modelos de representación del adulto, en los que quizás la participación comunitaria pueda verse reducida al tratarse con niños, sin embargo, aunque esto fuera cierto, la definición dada por el autor en el currículo parte de la importancia de educar para el mundo del trabajo, cuestión que se subraya para la educación superior.

4.5.1.3. INTERDISCIPLINARIEDAD

Característica: No se encuentra ninguna explicación argumental donde se evidencie la importancia de la inter - trans - multi disciplinariedad, para la construcción del currículo por competencias. Las disciplinas no son objeto de análisis y de estudio en la propuesta que el autor esboza.

En la *“Determinación de las Competencias de los Docentes”* se plantea que lo disciplinar está inmerso en el componente tecnológico, como el dominio que se manifiesta en los procesos relacionados con el trabajo. Lo que requiere tomar postura sobre qué se entiende, cómo se desarrolla, cuáles son los medios, las finalidades y los modos de organizar.

Crítica: Se observa que la propuesta metodológica para el diseño curricular no corresponde a un proyecto por competencias para la educación superior, en el que los estudiantes se puedan apropiar de su saber para que en el ámbito laboral lo incorporen, permitiendo que éste se permee de otros saberes, y pueda así responder a las demandas y necesidades en el contexto y la disciplina en el que está inmerso y se pertenece.

El autor observa la disciplina desde una perspectiva instrumental, en la que ésta sólo sirve para el dominio de un saber hacer en contexto, por tanto se reduce la posibilidad del trabajo inter - trans - multi disciplinar. Esta visión da pie a que se pierda el trabajo disciplinar de las áreas del saber y se fortalezca un segmento de su labor, el cual es saber para hacer y responder a las demandas de los ambientes del trabajo. Palabra clave para el autor: *“desempeño profesional”*.

4.5.1.4. FLEXIBILIDAD

Característica: El autor en la metodología para el diseño curricular privilegia una estructura secuencial y sistémica, que maneja momentos coherentes, pero que no denotan en sus etapas las formas de posibles mejoras para el proceso. La evaluación es vista aquí, como una forma de elaborar juicios de valor para la toma de decisiones frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que vivenciaron tanto alumno como docente.

Crítica: Aunque el autor plantee que *“La organización curricular es sistémica, modular, flexible y con variedad multimedial”* (Maldonado, 2003, p. 160), en su diseño se encuentran principios sistémicos que dan cuenta de ciclos virtuosos que en el final se conectan adecuadamente con nuevos momentos. La flexibilidad se observa en que cada etapa puede devolverse a la etapa anterior según la necesidad manifiesta, lo que permite la realimentación del proceso.

4.5.1.5. COHERENCIA

Característica: Es un diseño metodológico que se divide en actividades de acuerdo a los objetivos propios de cada etapa y subetapa, con actividades sencillas que se ejemplifican con procedimientos de la educación preescolar, su lectura y comprensión se facilita mediante diagramas de flujo y esquemas que permiten observar la totalidad del proceso. Es explícito en los fines que persigue al

plantear directrices claras que permiten la visualización particular de las actividades.

Crítica: Maneja una lógica secuencial sistémica, que permite ver la metodología para el diseño curricular como un proceso en el que cada parte sumada posibilita la totalidad del proceso. Es coherente en cada una de las tres etapas que plantea, porque se denota el fin de cada actividad dentro del proceso, como también es entendible para cualquier persona que quiera tener cercano un modelo de diseño curricular por competencias, debido a su sencillez, manejo de lenguaje, y estructura técnica. Se denotan palabras, estrategias y metodologías propias del modelo conductista (estímulo - respuesta), que la educación contemporánea ha abandonado por su rigidez y poca apertura a los cambios y al entendimiento de la integralidad humana.

4.5.1.6. REALISMO Y PERTINENCIA

Característica: Las competencias “*profesionales*” se definen a partir de las necesidades manifiestas por los empresarios, gremios y sindicatos, (Maldonado, 2003, p.136) que son aquellos que expresan las situaciones que se presentan en los contextos y que adolecen de una acción explícita. El realismo está directamente relacionado con el diseño curricular para afrontar las situaciones presentadas en el mundo del trabajo.

Crítica: Aunque la construcción del currículo se apoye en las situaciones expresas de los contextos laborales, y se acerque a sus necesidades, y la institución educadora sirva de una forma pertinente a la sociedad económica, no se es suficiente para la misión y visión delegada a la educación superior. De esta forma se puede considerar que es reduccionista su propuesta metodológica.

No se hace explícita la pertinencia sobre la reflexión del conocimiento, la crítica al hacer, el análisis histórico social, la historia de vida de los sujetos y las sociedades

que participan en los procesos, entre otros, por tanto, es una reducción frente a los procesos humanizantes del ser humano, al reducirlo a la formación para el hacer en una sociedad de producción.

4.5.1.7. PROYECCIÓN

Característica: El autor no denota directamente en su metodología apartes en el que el currículo deba responder a una visión de futuro, prospectiva, predictiva e innovadora. Manifiesta que el profesional debe desempeñarse en contextos nacionales y regionales de acuerdo al ámbito productivo y laboral o del contexto de desempeño donde ejercerá las funciones que se asumen en cada unidad de competencia y en el establecimiento de interacciones. Esto debe estar relacionado con niveles de complejidad de desarrollo de conocimiento o espíritu investigativo para la labor.

Crítica: Se evidencia que la propuesta metodológica del autor responde al aquí y al ahora, en torno a la información extractada de la realidad y de los rasgos culturales (tecnológicos – productivos) para el desarrollo de la sociedad económica (empresas, gremios, sindicatos) y la sociedad del desempeño (alumnos en vías de preparación para el trabajo). En ésta las competencias se entienden como una opción de vida, enfatizadas en tres dimensiones humanas (ser, conocer y hacer), lo que hace que su propuesta tenga futuro y proyección, al ser esos aspectos ausentes en la actualidad en la educación superior colombiana.

4.5.1.8. PERSONALIZACIÓN

Característica: Durante la construcción de la metodología de diseño curricular, se observa sólo en la etapa de Gestión Curricular que *“las unidades de trabajo requieren ser planeadas con criterios pedagógicos y didácticos con el propósito de que tanto el docente como el estudiante tengan criterios definidos sobre los propósitos trazados en busca de metas de crecimiento personal y grupal”*

(Maldonado, 2003, p.151). Concepto que sólo se ve explícito en esta etapa y que no se manifiesta como hilo conductor del todo el proceso.

Crítica: El autor en su propuesta no se interesa en responder a las expectativas de los agentes educantes, sino a la de los agentes externos del proceso educativo, sector laboral, como también a la noción de agentes educadores, que privilegian modelos pedagógicos clásicos de corte conductista para instituciones de educación superior.

Lo anterior se evidencia en terminología como adiestramiento, refuerzo, alumno, entre otros, y también en metodologías donde no se evidencia la participación, la interdisciplinariedad, el pensamiento crítico, la prospectiva, la predicción, la innovación, y el trabajo para la resignificación de los modelos de vida personal y social.

4.5.1.9. GESTIÓN ESTRATÉGICA

Característica: El autor plantea que *“un programa por competencias debe ser cuidadosamente planeado en relación con los recursos, la formación de los docentes, la evaluación sistémica y el ambiente educativo general”* (Maldonado, 2003, p.159). Cuestión que se observa como imperativo ideal para la construcción de un currículo por competencias.

Esto se observa en la estructura coherente de su metodología, en la que divide cada paso de acuerdo a unos objetivos e insumos programados, y en los que se destacan unas funciones claves. Sin embargo, hay etapas en las que no se observa una descripción exhaustiva y profunda que de cuenta de la metodología para la construcción del diseño. Ejem: enuncia que los estudiantes deben ser los que determinen las competencias de los docentes, pero no se explica el procedimiento a seguir.

Crítica: Se observa una estructura sistémica, clara, organizada y de utilidad para guiar la construcción del currículo paso a paso, de lo simple a lo complejo, en cada una de las fases planteadas. La primera fase se esboza como responsabilidad de los directivos y los docentes, involucrando en su momento a las empresas y a los gremios laborales, para la elaboración del currículo. La gestión en este momento es de carácter directivo, poco participativo del resto de la comunidad educativa. La segunda fase denota que es liderada por los directivos y docentes, permitiendo que reflexión crítica frente a las problemáticas presentadas. En la tercera fase, aunque participan los estudiantes, se observa que éstos son un elemento de funcionamiento, más no de crítica reflexiva frente al proceso. Una de las tareas delegadas a ellos es definir las competencias de sus docentes, sin que se les otorgue una claridad conceptual y procedimental para alcanzar este fin.

Cada paso demuestra que es consecutivo con unos fines que se tienen preestablecidos, por lo que hubo en algún momento una planeación frente a los intereses a alcanzar, una planificación sobre los momentos a ejecutar las actividades, una gestión que se debe llevar a cabo y una evaluación que se avizora en el planteamiento sistémico de retroalimentación.

4.5.1.10. DEFINICIÓN DE CURRÍCULO

Característica: Articulación del mundo educativo, mundo de la vida, mundo académico, con el de la producción. *“Una vez identificadas las características del mundo cultural productivo se establece un paralelo con el mundo educativo. Esta es la articulación entre el mundo de la vida y el mundo del trabajo”* (Maldonado, 2003, p.128), para ello propone tres etapas:

Primera etapa: *“Diseño curricular”*, etapa enmarcada por la cultura (tecnología - producción, filosofía, pedagogía), para ubicar el ciclo formativo, el perfil profesional, definir las funciones, el dominio profesional y las competencias requeridas.

Segunda etapa: “*Desarrollo curricular*”, etapa enmarcada a partir de la didáctica que señala los procesos de enseñanza y aprendizaje (diseño curricular en unidades de competencias, saberes, módulos, contenidos de aprendizaje, metodología y secuencias, o didáctica del currículo).

Tercera etapa: “*Gestión curricular*”, etapa en la que el docente pone en práctica la didáctica específica para llevar a cabo los procesos de diseño curricular de enseñanza y aprendizaje (poner en práctica las acciones del docente con relación al estudiante).

Crítica: Es una definición amplia pero que termina siendo sesgada cuando se enfatiza en el mundo del trabajo como uno de los ejes primordiales de los procesos de formación y no como uno de los tantos elementos que conforman la integralidad de las acciones humanas. De esta forma currículo parece responder a la idea de, un 50%, interrelación de competencias laborales y, otro 50%, formación para la vida. Se denota preponderancia al hacer industrial.

4.5.1.11. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Características: Una competencia es un conjunto sistémico que puede ser descompuesto en sus diferentes constituyentes. Se compone de unidades de competencia y esta a su vez en elementos de competencia los cuales ofrecen criterios de trabajo para la gestión de los procesos de evaluación, factor determinante en la formación por competencias. (Maldonado, 2003, p. 141). La competencia no es visible y por eso se deben desarrollar estrategias para ver como se muestra, para conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logros, lo que es claro es que sí es evaluable. (Maldonado, 2003, p.153).

Crítica: Concepto que refleja debilidad frente a una concepción integral de lo que busca la educación superior, que no acoge las características de formación de un

ser humano para la incertidumbre en la vida, en el conocimiento y en su desarrollo identitario.

4.6. MODELO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA SALAZAR Y HERRERA 2005

En el *“Primer Encuentro de Educación Superior de Formación por Competencias”* (Medellín, Colombia, 2005), se presentó un caso de desarrollo curricular adelantado en la ciudad de Medellín por la Institución Universitaria Salazar y Herrera, denominado *“Modelo de estructura curricular y de sistema de evaluación por competencias”*, cuyo ponente fue el Mag. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez, profesor de tiempo completo de la institución. Se retoma este *“Modelo de estructura curricular”* para el análisis, puesto que se observa una concepción contextualizada para el país sobre la formación por competencias y uno de los aportes más desarrollados en torno a la hipótesis sobre el tema.

4.6.1. CARACTERÍSTICAS Y CRÍTICAS AL MODELO PLANTEADO POR LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA SALAZAR Y HERRERA

4.6.1.1. INSPIRACIÓN ANTROPOLÓGICA

Característica: *“¿Qué tipo de persona se desea formar?”*, se plantea, inicialmente, que esta respuesta se puede construir de acuerdo a la misión y la visión institucional, pero que también se debe tener en cuenta la naturaleza del curso y la pertinencia de dichos saberes como respuestas a las intenciones educativas.

Pero de acuerdo a la definición de las competencias que se esboza, se deja entrever que se busca un estudiante que decida qué y cómo aprender, sin que el proceso esté centrado en el profesor, puesto que se busca la potenciación y cualificación de los seres humanos en sus diferentes dimensiones, mediante el aprendizaje autónomo y autodirigido. Se plantea, entonces, una formación de

profesionales integrales, comprometidos y conscientes de su labor como gestores de cambio en su entorno inmediato.

Por tanto, se concluye que, mediante el desarrollo de un currículo cuya directriz sean las competencias, se busca formar seres humanos responsables, profesionales, que busquen la calidad, que hayan desarrollado la capacidad para pensar, emprendedores, honestos, honrados, éticos, capaces de resolver problemas, preparados para trabajar en equipo, proactivos en la toma de decisiones, comprometidos con la sociedad y agentes de cambio mediante el liderazgo personal y profesional.

Crítica: Al plantear que es el estudiante quien debe liderar su proceso de formación es consecuente con la necesidad de adquisición de competencias profesionales, en las que lo prioritario es la búsqueda de soluciones pertinentes para cada circunstancia en la que interactúe.

La búsqueda de un ser humano integral e íntegro se reconoce cuando se plantean los anhelos de desarrollo del ser humano teniendo en cuenta los valores más necesarios para la interacción social, humana y laboral, cuando se busca la comprensión integral del desarrollo humano desde las dimensiones de desarrollo, la ética, espiritual, cognitiva, comunicativa, corporal y estética, y a su vez, cuando se parte de procesos pedagógicos, integrales, continuos, cooperativos, racionales, científicos y éticos.

Sin embargo, no se especifican ampliamente los procedimientos mediante los cuales se pueden llevar a cabo dichas intenciones formativas, con excepción de proponer modelos didácticos y de aprendizaje activos.

4.6.1.2. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA:

Característica: Para la construcción del currículo por competencias se menciona que se establecieron, en primera instancia espacios de disertación pedagógica donde se debatieron temas variados que competen al quehacer docente y al proceso formativo, para encontrar argumentos a la razón de ser del mismo. Como producto de estos espacios de reflexión docente, especialmente desde el *“Seminario Permanente de Formación Docente”*, surgieron una serie de mesas de trabajo entre las que se destacó la *“Mesa de Créditos Académicos”*, mesa que asumió el compromiso de ajustar los macrodiseños y microdiseños curriculares de la institución a la normatividad vigente, especialmente en el Decreto 2566 de 2003.

Para su desarrollo se recibió la asesoría externa del SENA, Regional Antioquia - Chocó, que orienta el programa de la *“Mesa del Sector Educativo”*, la cual define pautas, criterios y posibles acciones sobre la temática: educación y competencias laborales, con énfasis en la capacitación ocupacional, el análisis funcional y elementos o componentes de una competencia laboral.

Se hace claridad que la dinámica de trabajo se realizó de manera participativa, en espacios en los cuales participó la comunidad académica en general y de manera especial los docentes, como artífices iniciales del micro y del macrocurrículo de los diferentes programas. Pero ante todo se buscó la unificación de criterios en torno a conceptos generales y específicos teóricos como procedimentales. Se ratifica posteriormente que desde la experiencia en el quehacer educativo, los docentes identificaron los procesos didácticos más apropiados para hacer eficiente el modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias.

Se justifica este modelo de formación por competencias como una estrategia integradora de la comunidad académica de la siguiente forma: se define como *“participativa, porque integra a todos los agentes educativos que en ella intervienen: el docente, el estudiante y sus compañeros”*. También, porque

“posibilita la intervención de un evaluador externo”, a su vez, “democrática, en tanto se plantea en diversos momentos, desde diversas ópticas y con la participación de los involucrados en el proceso”, y finalmente, “confiable, porque garantiza que los diferentes evaluadores (docentes), emitan los mismos juicios, acerca del mismo estudiante, con base en la misma evidencia”.

Crítica: Se denota en los planteamientos sobre la *“participación comunitaria”*, que el proceso se inició desde reuniones docentes que, como agentes con obligación laboral, fueron convocados para el proceso de mejoramiento institucional; por tanto, no se hace claridad de la participación directa de los estudiantes, de los egresados, de las directivas o de los agentes empresariales. Sólo se tiene en cuenta a los estudiantes en la justificación del proyecto cuando se enuncia que ellos son partícipes al ser el centro de interés del nuevo tipo de currículo.

Existe una contradicción por carencia de explicación, que consiste en señalar que el estudiante define sus avances, sus conocimientos y su evaluación, proceso que se cuestiona cuando se plantea que la evaluación es confiable porque garantiza que los diferentes evaluadores (docentes), emitan los mismos juicios; por tanto, no se deja claro de qué forma el estudiante participa directamente en su evaluación, e incluso, en la construcción de los procesos didácticos de aprendizaje.

4.6.1.3. INTERDISCIPLINARIEDAD:

Característica: En la descripción del modelo curricular no se hace mención de los elementos interdisciplinarios que se deben tener en cuenta para el desarrollo de una propuesta educativa, pero se tienen en cuenta posibles momentos en los que esta iniciativa académica puede desarrollarse, como el siguiente: *“se establecieron, en primera instancia, espacios de disertación pedagógica (mesas de trabajo), donde se debatieron temas variados que competen al quehacer docente y al proceso formativo”.*

En la justificación de la propuesta curricular se enuncia que el entorno internacional es un escenario de interrelación de saberes e intencionalidades diversas, en el que el conocimiento se puede visualizar como un todo, como caracterización de un mundo altamente globalizado; y en el macrodiseño, se explica que los programas académicos se refieren a la caracterización de las profesiones a través de la determinación de sus problemas esenciales, de la determinación del objeto de la profesión y de los modos de actuación en el campo laboral. Desde allí se determinan las competencias profesionales requeridas para lograr la formación integral propuesta desde la Misión institucional; adicionalmente desde el PEI se especifican claramente las acciones (estrategias) que se han de poner en juego.

Puede entenderse, entonces, que existe una comprensión de la holística que implica el conocimiento y los saberes humanos alrededor de este, por tanto, se establece una conciencia de inclusión de sus múltiples perspectivas en la elaboración de un programa académico. Esto se ratifica cuando se diversifican las competencias entre saber, hacer y ser, y a las del saber se le encarga la comprensión y el trabajo de lo cognitivo, tecnológico, científico, formativo e investigativo, áreas que necesariamente involucran conceptos de interdisciplinariedad para ser identificadas.

Posteriormente en los ejes de formación, humanístico, investigativo, científico y tecnológico específico, distribuidos mediante asignaturas, se define que éstos se caracterizan por estar configurados como un *“proceso sistémico”*, que dan razón de ser al programa de formación según su contribución al proyecto profesional. Ratificándose que en el eje de formación científico pueden confluir asignaturas comunes a la disciplina de formación o a otras disciplinas que permiten la integración de los estudiantes desde la riqueza de los saberes científicos.

Crítica: No se hace mención en ningún momento de aspectos interdisciplinarios, transdisciplinarios o multidisciplinarios, sólo se deja en entredicho la confluencia

de saberes y de conocimientos circunscritos en las clásicas asignaturas. Como posible interpretación se podría plantear que la institución al ser inicialmente de carácter técnico y tecnológico, no ha tenido grandes avances sobre la diversificación de los saberes y de los conocimientos en sus disciplinas de enseñanza, ya que esta problemática se vivencia generalmente en instituciones que han tenido avances a nivel de postgrado y de investigación.

4.6.1.4. FLEXIBILIDAD:

Característica: En la construcción del modelo curricular se hace hincapié en el trabajo participativo mediante mesas de trabajo, lo que permite la construcción flexible del programa de formación por la comunidad académica. A su vez, se hace énfasis de pruebas situacionales o de desempeño en el lugar de trabajo que tienen por objeto medir la eficacia de los estudiantes al poner en práctica sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes desarrolladas en el transcurso de su proceso formativo.

Esta estrategia permite evaluar los conocimientos, las habilidades de razonamiento, y el trabajo en equipo de cada uno de los estudiantes en formación. Se plantea, entonces, que es un proceso centrado en el estudiante, puesto que este es quien decide qué y cómo aprende, y es él, también, quien evalúa cuánto aprendió, pudiendo validar dicho conocimiento en una prueba de certificación, lo que conduce al aprendizaje autónomo y autodirigido.

Pero también se plantea que la evaluación por competencias responde a varios principios, entre ellos el de la flexibilidad, puesto que esta *“se construye al interior de cada disciplina en vinculación con los ámbitos de intervención; es decir, los procesos de evaluación se ajustan a las características propias de cada disciplina; y también, porque permite el ingreso del estudiante en el momento en que él lo requiera y desee, sin barreras de tiempo ni de espacio”*.

Crítica: Aunque se considere y se denomine proceso flexible de enseñanza y aprendizaje, autónomo y autodirigido de parte de estudiantes, no se especifica la flexibilidad en cuanto a la deconstrucción y reconstrucción curricular de parte de la comunidad educativa en su conjunto; y más aún, no se enuncian las metodologías de trabajo dentro de cada microcurrículo que lo hacen ser flexible y potencialmente mejorable en su desarrollo.

4.6.1.5. COHERENCIA:

Característica: La propuesta de este Modelo Curricular está configurada en dos instancias, una de carácter general o macrodiseño, y otra de detalle o microdiseño. Cada instancia circunscribe unos procedimientos lógicos que pueden dar a entender el proceso de construcción de forma sencilla.

El Macrodiseño, que parte de *“identificar”* los programas académicos desde el hacer (qué), la finalidad (para qué) y la razón (por qué); prosigue con *“caracterizar”* las profesiones a través de la determinación de sus problemas esenciales; posteriormente, *“determinar”* el objeto de la profesión y de los modos de actuación en el campo laboral; para así poder *“establecer”* las competencias profesionales requeridas para lograr la formación integral propuesta; y *“especificar”* las acciones (estrategias) que se han de poner en juego. El sistema de evaluación, como aquel que soporta el proceso formativo y evidencia la eficacia del modelo, acorde con el modelo pedagógico integrador

En relación con lo anterior, los planes de estudio se construyen manteniendo este macrodiseño y articulando las temáticas y actividades de aprendizaje para el logro de los perfiles profesionales propuestos. Así mismo, se estructuran y cuantifican en créditos académicos y se fortalecen con la implementación de estrategias pedagógicas que permitan el acceso al conocimiento y a la formación en las

competencias definidas, todo esto es la segunda instancia denominada microdiseño curricular.

Crítica: Al no ser un diseño metodológico planteado por uno o varios autores que sirva de modelo para la realización de currículos por competencias para la educación superior, sino al exponerse como una experiencia desde la que se deconstruyeron o realizaron currículos desde dicho enfoque en la institución, cabe la explicación de que su coherencia se debe a los procesos experienciales desde donde se legitiman sus procedimientos.

Pero la coherencia no se hace evidente en torno a la metodología de construcción de los currículos, en cuanto a procedimientos que involucren la participación comunitaria, que conlleven pasos lógicos, graduales y ascendentes, que permitan la apropiación de la didáctica y la evaluación de parte de los agentes directamente afectados por el mismo. Por ello, la coherencia está más asociada a la dinámica clásica de construcción de currículos y de elaboración de espacios o escenarios, tipo laboratorio, donde los estudiantes llevan a cabo pruebas de los procedimientos previamente elaborados y delegados por directivas docentes.

4.6.1.6. REALISMO Y PERTINENCIA:

Característica: Es una construcción curricular que busca partir de la definición de los programas académicos, las profesiones, los problemas de conocimiento, los modos de actuación y las estrategias de enseñanza, para la adecuación de los planes de estudio en escenarios de enseñanza y aprendizaje, que involucren procesos didácticos activos simuladores del escenario laboral.

Busca generar solución a la apreciación de los empleadores, según la cual “es más importante enseñar en torno a habilidades, actitudes y valores”, a su vez, que en su filosofía de formación se desea que “el egresado deberá aprender nuevos conceptos, nuevas técnicas durante el curso de su vida y lo deberá hacer de

manera independiente”, por lo que la enseñanza desde la autogestión es enfatizada constantemente.

Promueve un tipo de evaluación que busca verificar las evidencias del desempeño y los conocimientos esenciales de una unidad de competencia definida previamente, por lo que se podría entender que su conocimiento es contextual porque toma en cuenta el contexto en el que se despliega la competencia, de manera que permite entender mejor los resultados y tomar mejores decisiones postevaluativas y es formativa, ya que se realiza a lo largo del proceso y permite al docente diseñar las estrategias pedagógicas idóneas para ayudar al estudiante. Se constituye en un proceso sistemático que posibilita la adopción de decisiones pertinentes durante el avance progresivo del desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que darán cuenta de una competencia alcanzada por los estudiantes en contextos específicos.

Crítica: Esta propuesta busca responder al conjunto de demandas que la empresa ha hecho continuamente a la educación superior, entre ellas: una enseñanza que se enfoque en las características explícitas que demanda el escenario laboral, énfasis sobre habilidades, actitudes y valores propios del desarrollo empresarial, y cultura de la autogestión como proceso de crecimiento personal y social.

Pero no manifiesta estrategias, procedimientos, o principios que enfatizen el desarrollo disciplinario e interdisciplinario, o la preocupación por el crecimiento personal desde los procesos de individuación para la construcción del tejido social y la transformación de los contextos de interacción.

4.6.1.7. PROYECCIÓN:

Característica: El planteamiento sobre la reforma curricular en la institución hace referencia a la necesidad de solucionar la disensión existente entre la formación de la educación superior y la búsqueda de personal eficiente y eficaz de parte de

las empresas. Por tanto, se plantea la revisión de su currículo, desde planteamientos básicos de deconstrucción curricular y se proponen ejes de intervención - actuación didácticos que privilegien el hacer.

Bajo el anterior esquema se hace mención en varias oportunidades de la importancia de formar personas que piensen que la autogestión es la base del aprendizaje y por tanto, que, con base en ella, el éxito del programa y de la labor profesional dependa de los alcances obtenidos por cada cual en la gestión de sus propios logros.

Crítica: Se preocupa este modelo en la formación de personas para el trabajo, como respuesta a la preocupación planteada por la empresa o la crisis misional de la educación superior, por tanto, se podría considerar que los futuros profesionales de sus currículos por competencias tendrán éxito en la acomodación de sus funciones laborales, pero deja en entredicho la visión y proyección que las disciplinas, como objetos de conocimiento, tengan a partir de sus acciones.

4.6.1.8. PERSONALIZACIÓN:

Característica: Consecuente con la descripción de la proyección se busca que cada cual se prepare conforme a sus propias capacidades y potencialidades, y a través de la identificación con el conjunto de labores planeadas en su formación, logre la identificación de su ser con los valores, las aptitudes, los procedimientos y los conceptos planteados en la profesión elegida.

Pero como aspecto esencial para el desarrollo humano, en el área de formación humanística, transversal a todos los programas de formación, se busca *“desarrollar la conciencia histórica, social, moral; la capacidad de interacción social, eficaz y responsable; la capacidad de expresión oral y escrita; el hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado”*, lo que ayuda a identificar el interés

institucional en la formación de seres humanos concientes de su sociedad, de su pasado y de sí mismos.

Crítica: Se plantea una didáctica centrada en el estudiante, en sus capacidades y expectativas y en la posibilidad de generar valores de autogestión, por lo que se podría considerar que implícita se encuentra la preocupación de que los procesos que se desarrollen se adecuen a cada uno de los seres humanos que hagan parte de sus programas de formación.

4.6.1.9. GESTIÓN ESTRATÉGICA:

Característica: Se observa la estrategia de reforma curricular a partir de una reunión ocasional ordinaria planteada desde la institución para docentes, desde allí se diseñan mesas de discusión y trabajo y se plantean los pasos para el diseño de la propuesta. Posteriormente, después de la explicación de la propuesta, se enuncia un ejemplo desarrollado en un programa académico y se anuncia que a partir del primer semestre de 2006 se empezará a ejecutar dicha reforma.

Crítica: Se observa que el *“Modelo de estructura curricular y de sistema de evaluación por competencias”*, es una construcción de docentes preocupados por dar respuesta a la demanda de educación por competencias en el país, pero se entrevé como una propuesta que carece de experiencias previas que soporten sus procedimientos o que se adecue a cada una de las disciplinas de formación. No deja claro cómo los sujetos de una comunidad académica pueden realizar gestiones estratégicas, para el desarrollo eficiente y eficaz de la propuesta, por lo que se pueden identificar que la misma consiste en un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje con laboratorios de puesta en escena de conocimientos laborales y principios de corte empresarial.

4.6.1.10. DEFINICIÓN DE CURRÍCULO:

Característica: Proceso que se puede comprender como el conjunto de acciones pertinentes para el desarrollo de un programa formativo, se divide en Macrodisño y Microdisño curricular, los cuales contienen los siguientes procedimientos:

- Identificación de los programas académicos desde el hacer (qué), la finalidad (para qué) y la razón (por qué);
- Caracterización de las profesiones a través de la determinación de sus problemas esenciales;
- Determinación del objeto de la profesión y de los modos de actuación en el campo laboral;
- Determinación de las competencias profesionales requeridas para lograr la formación integral propuesta; y
- Especificación de las acciones (estrategias) que se han de poner en juego;
- Construcción del sistema de evaluación, como aquel que soporta el proceso formativo y evidencia la eficacia del modelo, acorde con el modelo pedagógico integrador;
- Descripción de los planes de estudio articulando las temáticas y actividades de aprendizaje para el logro de los perfiles profesionales propuestos;
- Implementación de estrategias pedagógicas que permitan el acceso al conocimiento y a la formación en las competencias definidas, todo esto es la segunda instancia denominada.

Crítica: Procesos lógicos para la construcción curricular, son secuenciales y buscan integrar cada una de los elementos que hacen parte del currículo. No se menciona la participación activa de los agentes intervinientes, aquellos que la hacen legítima para su desarrollo.

4.6.1.11. DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS:

Característica: Mediante reuniones docentes se unificaron criterios sobre las competencias, se describieron tipologías de competencias en la educación técnica y tecnológica y se identificaron las competencias básicas, generales y específicas para cada programa. A partir de esto definieron las competencias desde los ámbitos del saber, del hacer y del ser. Las del saber fueron planteadas teniendo en cuenta lo cognitivo, tecnológico, científico, formativo e investigativo; las del hacer lo social, comunicativo; las del ser lo ciudadano, social, individual y ético.

Crítica: Se tuvo en cuenta la definición de competencias laborales planteadas desde los lineamientos del Sena.

4.7. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

4.7.1. Cada uno de los modelos presentados sobre la formación por competencias en la educación superior, se centran ampliamente en la importancia de la educación para el trabajo o para las organizaciones donde se desenvuelve el sujeto. Prueba de lo anterior está en la importancia y preponderancia que el Modelo SENA le da al mundo del trabajo, uno de los ejes principales de su esencia; o del señalamiento del fin de formación del ser humano para *“el entorno laboral, el profesional, las funciones de trabajo y las competencias delimitadas para su desempeño”*, que Maldonado realiza; o la didáctica de formación del modelo de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, basada en la asimilación de la operatividad propia de los sectores de trabajo, como eje nucleador de formación en competencias; e incluso, Tobón se preocupa por la preparación del sujeto para el análisis de las certidumbres e incertidumbres de los diferentes escenarios donde se aspira a ejecutarla las competencias.

4.7.2. Los modelos presentados no se caracterizan por centrar su interés en la formación humana, o en los procesos de identidad de lo humano. En cuanto a esto la Institución Universitaria Salazar y Herrera busca en su Modelo un ser humano

“que decida qué y cómo aprender”, cuestión que deja entrever el interés de formación para la toma de decisiones, un sujeto proactivo en todas sus manifestaciones, pero no en otros aspectos de formación humana, e incluso, en la autorreflexión sobre los factores que hacen que un ser humano sea proactivo. Es el modelo de Tobón el que se preocupa por la formación de un ser humano autoreflexivo, interesado en el cuestionamiento constante de su razón de ser, y en la existencia de un conocimiento como agente mediador de la realidad, hace mención sobre teorías sobre el desarrollo humano, pero no deja entrever claramente la forma de vincular éstas con la construcción del currículo.

4.7.3. Es apenas obvio que la definición del Modelo SENA se quede corta frente a la visión que se debe establecer para Colombia en una formación por competencias para la educación superior, puesto que se podría caracterizar que su función ha sido generalmente la educación técnica, que desde la axioma legal para este contexto busca la inserción eficaz en el mundo del trabajo; pero también, debido a que se tomó como punto de partida el documento elaborado en el año 2003, cuya base no se ha desestimado, pero que soporta el contenido de sus apreciaciones. El Modelo SENA deja entrever formatos rígidos que buscan la homogeneidad de los procesos de acreditación en Colombia, conforme a las políticas que ha señalado implementar en los últimos años. Procesos que estandarizan para la regulación de los comportamientos institucionales, pero burocratizan un proceso que en esencia es creativo, participativo y declarativo de parte de los agentes que hagan sus reformas.

4.7.4. Existe una similitud entre los Modelos SENA y Maldonado, al centrarse en la importancia de delimitar las competencias genéricas y específicas como eje principal del establecimiento del currículo; pero entre los modelos Tobón e Institución Universitaria Salazar y Herrera, la similitud consiste en la didáctica que se pretende al establecer ejes problematizadores que se centren en los conocimientos específicos de las disciplinas de formación. Los cuatro modelos se preocupan por la definición de saberes, desde una denominada integralidad, entre el saber, el hacer y el ser genérico y específico.

CAPÍTULO CINCO

CARACTERÍSTICAS DE CONSTRUCCIÓN CURRÍCULAR POR COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR, DESDE UN ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO

5.1. OBJETIVO ESPECÍFICO

Inferir las características que se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior, que atienda la integridad e integralidad humana, las exigencias de la sociedad del conocimiento y los retos que las nuevas generaciones habrán de enfrentar en el ámbito laboral, cultural y social.

5.2. ASPECTOS PREVIOS

“Hablar de un modelo curricular por competencias no es hablar en los parámetros de una propuesta técnica. Un modelo curricular por competencias nos ubica ante un escenario que vaya más allá de la modernización de la escuela, y nos obliga a entrar en la discusión por el tipo de sociedad y ser humano que queremos formar”.

Pinto, citado por Bogoya (2001, p.53).

Del análisis realizado en el anterior capítulo se origina la siguiente inquietud, cómo un modelo curricular por competencias puede potenciar el desarrollo humano, propiciando la formación del sujeto en su saber, saber hacer y saber convivir con los otros, para constituir su ser idóneo, como único, en camino de constante toma de conciencia de sí mismo, en procesos de autorrealización, abierto a la experiencia individual y colectiva, en continuo aprendizaje, que reflexione sobre su acción y actuación, al tiempo que lo prepare para la vida del trabajo. Por eso, para abordar esta inquietud, se debe reconocer la relación que existe entre formación, aprendizaje, competencias, desarrollo humano y educación superior, para así poder comprender cómo se estructura un modelo curricular de este tipo.

Los cambios actuales en los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, imponen nuevas dinámicas en la sociedad actual en razón de las exigencias derivadas de las nuevas interacciones simbólicas y el manejo de múltiples lenguajes por parte de los actores sociales. Lo que evidencia que los sistemas de organización de las comunidades y el intercambio de experiencias culturales, reconfiguren nuevas y diversas formas para la construcción del tejido social, la producción de conocimientos y la sociabilidad. Por ello, en la enseñanza universitaria los currículos de las diferentes carreras deben estar elaborados sobre la base de las necesidades de la sociedad donde se desarrollan y en relación con los adelantos científicos técnicos y tecnológicos que el mundo contemporáneo impone.

Es necesario asumir este tipo de formación, que responda a los retos derivados de los procesos de modernización, globalización y vinculación entre la investigación científica y tecnológica, el mundo del trabajo, el mundo de la vida, el desarrollo humano, la multiplicación de los contextos de aprendizaje y sus metas. Peculiaridades que obligan a los sujetos a acomodarse a cambios vertiginosos y sobre todo a entrar en un proceso de aprendizaje continuo, lo que plantea una intensa y rica formación, que no se circunscribe únicamente a la escuela, sino también a la vida misma. Por eso, para dar contextualización a la argumentación de la pregunta anterior, se debe poner primero en escena la interacción de otros conceptos que ayudan a clarificar el discernimiento de la misma, estos son:

5.3. EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Existe cierto consenso respecto que la educación ha de promover el desarrollo integral de las personas y el aprendizaje de determinados contenidos de la cultura, necesarios en su marco sociocultural de referencia. Las capacidades de todo ser humano comienzan a tener pleno desarrollo gracias al conjunto de actividades educativas que el medio ejerce sobre él, donde el conjunto de acciones se

denominarán formación. Por ello, el acto formativo es una experiencia regulada por acciones educativas explícitas. Al decir de Meirieu referido por Zambrano (2002, p.32), la formación es una manera particular de la actividad educativa o educadora, inscrita en una perspectiva contractual, cuya finalidad es la adquisición de competencias específicas que buscan establecer, como proyecto, el máximo progreso de cada sujeto. Esto supone que la formación se entiende como aquel conjunto de actividades planificadas y reguladas por un sistema complejo de poderes de conocimiento, cuyo fin último es alcanzar la estructuración de las capacidades naturales de los sujetos.

La formación se entiende como aquel proceso por el cual las disposiciones del espíritu alcanzan un grado de desarrollo tal, que el ser en su conjunto logra adquirir y avizorar nuevas y potentes capacidades. Ha sido en este orden como, filósofos y pedagogos se han referido a ella para definirla respecto del educar. La formación alude a toda la capacidad de configuración producida por la naturaleza cuando entra en relación con los objetos externos a ella. Gadamer señala que este concepto se refiere al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer 1977, p.39).

En Colombia, se habla de formación como un proceso regulado desde la actividad de transmisión de los saberes organizados en espacios físicos que se legitiman desde objetivos económicos y sociales. La formación pareciera ser el peldaño superior de la educación, cuando en el fondo es la parte experiencial que un sujeto vive a lo largo de su proceso de estructuración. La formación es aquello que no podemos ver pero de lo cual estamos seguros que procederá como capacidad creativa y trascendental en cada sujeto.

En la educación superior, la formación tiende a confundirse con educar, y por ello, en muchos casos, se asume como impartir conocimientos disciplinares y en su defecto, la formación profesional sólo procede desde la organización coherente y secuencial de las disciplinas científicas y sus respectivos saberes. Es en este sentido donde los aprendizajes se desligan de la naturaleza lógica del formar para ubicarse en la parte instrumental del educar. Si los procesos formativos buscan que el sujeto alcance una capacidad de análisis y de crítica, funde sus valores y actitudes desde una filosofía de lo humano, promueva una alta mirada ética y genere mecanismos de lectura sobre la relación hombre - organización, entonces se hace necesario consolidar una formación centrada más en la capacidad crítica y ética que instrumental.

Lo anterior connota una formación integral en la que sea posible definir con claridad, además de los contenidos disciplinares, todas aquellas acciones cuya finalidad es promover el desarrollo de la totalidad del ser. Por tanto es función de la educación superior promover en los estudiantes la capacidad de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permita un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida. Debe estar dirigida a promover capacidades y competencias y no sólo conocimientos cerrados o técnicas estandarizadas.

En el proceso de formación se debe explicitar y potenciar la capacidad de desaprender para seguir aprendiendo (Mario Díaz, ICFES, 2001, p.359), esclarece lo que significa el concepto de formación, cuando lo refiere al conjunto de prácticas junto con sus principios, reglas y medios o instrumentos mediante los cuales se producen en los sujetos diferentes desarrollos de sus competencias. Referirse a la formación integral es considerar que ante todo los sujetos buscan ampliar su sensibilidad a través de relaciones dignas y éticas, para lo cual no basta con la organización de los conocimientos desde un enfoque estructuralista y

cognoscitivo sino que además, se requiere la implementación de acciones periféricas que coadyuven en el logro del pleno goce de las disposiciones naturales del espíritu (Zambrano, 2002, p. 54).

Pasando a otros conceptos relacionados con lo anterior, las discrepancias se producen cuando se trata de explicar qué se entiende por desarrollo humano y aprendizaje y cuáles son las relaciones entre ambos procesos. En este sentido, el desarrollo humano puede entenderse como el proceso de construcción del sujeto individual y colectivo; un sujeto histórico, cultural y socialmente posicionado, (Luna, 2003, p.8), es un proceso continuo que se realiza en el contexto de los procesos de socialización en los que intervienen los otros, portadores de significaciones, y proveedores de alternativas; por ello no puede entenderse como un proceso que se vive en solitario, por el contrario, surge de la vida misma del sujeto, en su interacción consigo mismo en un sistema de interacciones e intercambios con el mundo.

El desarrollo humano involucra necesariamente procesos de individuación, socialización y resignificación, en los que el sujeto adquiere su carácter único e irrepetible, construyendo significado a sus maneras de cimentar, experimentar, comprender, autorregular, valorar y proyectar su propia existencia y la de otros (as); también, en el que toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva, articulado a la red de significados elaborados en la interacción interindividual e intergrupal; y en los que dimensiona a partir de lo construido, a nivel individual y a nivel social, mediante sus procesos de individuación y socialización, nuevos sentidos, significados y proyectos que permitan redefinir los caminos establecidos y orientar nuevas metas para la vida personal y social.

Desde esta concepción de desarrollo humano, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción individual mediante el cual se hace una interpretación personal y única de dicha cultura. El aprendizaje es un acto donde la experiencia

se expresa, ante todo, como algo individual, nadie puede aprender en el lugar del otro. La experiencia, aquí, se refiere a la emergencia y reconocimiento importante de los saberes como lugares y objetos de inserción en el mundo. Los procesos de aprendizaje no son una mera asociación de estímulos y respuestas, o acumulación de conocimientos, sino cambios cualitativos crecientes y complejos en las estructuras y esquemas mentales de los sujetos. Aprender no consiste en hacer una copia o reproducción interna de la realidad o información externa, sino hacer una interpretación y representación personal de dicha realidad.

Esta forma de concebir la educación obliga a observar los procesos educativos centrándose fundamentalmente en lo que los estudiantes necesitan aprender, más que en lo que se quiere enseñar, es decir, subordinar los procesos de enseñanza a los de aprendizaje. Esto implica sustituir las viejas concepciones de lo que significa aprender, por otras que postulan que el deseo de conocer no tiene por objetivo reflejar el mundo sino inventarlo o construirlo, al asumir que hay tantas realidades como puntos de vista. Al respecto F. Kofka, citado por Pozo (1996, p.47) afirma: *“No vemos las cosas tal como son, sino como somos nosotros”*. Para comprender mejor esa realidad se elaboran modelos que se parezcan lo más posible a ella, por eso todo conocimiento es una aproximación incierta. Así, una de las definiciones más aceptadas de aprendizaje, es aquella que lo concibe no como una modificación del comportamiento o del inconsciente, sino como un reemplazamiento de los modelos de la realidad.

Desde esta perspectiva, se está construyendo, en forma continua, explicaciones o modelos para entender lo que pasa y sucede con el proceso de aprendizaje y éste se evidencia en los cambios cualitativos que se producen en el sujeto y en la realidad. Al respecto, Pozo propone que la meta de la cultura deberá estar dirigida a interpretar la parcialidad de los conocimientos, a comprenderlos y darles sentido paradójicamente dudando de ellos. Por lo mismo, deberá ser una meta educativa contribuir a formar la cultura de la comprensión: que involucra el análisis crítico de

la realidad, así como la reflexión sobre el hacer y la integración de algunos de los saberes parciales que inevitablemente conforman al ser, para repensarlos, reconstruirlos y darles una nueva forma o estructura.

Reigeluth (1999) dice que enseñar en la sociedad actual implica apoyar a otros en la construcción de conocimientos de manera significativa, no transmitirlos sino ayudar a conformarlos (Pozo, 1996), caracteriza a la época actual como la sociedad del aprendizaje, la cual, a diferencia de lo ocurrido en otros momentos históricos, exige como nunca antes la adquisición de un conjunto amplio de saberes y destrezas, imprescindibles para la vida y más adecuadas a los mercados de trabajo cada vez más cambiantes, exigentes e impredecibles. Ante esta situación, los sujetos estarán obligados a acomodarse a cambios vertiginosos y sobre todo a entrar en un proceso de aprendizaje continuo, lo que plantea una intensa y rica formación, que no está circunscrita únicamente a la escuela, sino también a la vida misma.

Otro rasgo de la sociedad actual es la multiplicación de los contextos de aprendizaje y sus metas. Ante estas peculiaridades es necesario adoptar estrategias diferenciadas para cada una de ellas. Es decir, hay que usar pertinentemente el conocimiento adquirido de acuerdo con los contextos y situaciones, pero sobre todo saber dirigir el propio proceso de aprendizaje haciendo la metacognición de éste. Por eso, Pozo (1996, p.87) propone que las estrategias de aprendizaje formen parte de los contenidos de la educación básica en las sociedades presentes y futuras.

El desafío, consiste en saber organizar los aprendizajes como un asunto de experiencia individual y colectiva, y es aquí donde los procesos didácticos entran a jugar un papel muy importante a la hora de abordar la formación profesional de los sujetos. Sin embargo, dado que la didáctica tiende a ser vista como un objeto de manipulación y de orientación por parte de las instituciones, ella pierde

sustancialmente su carácter de experiencia pedagógica para imponerse como un conjunto de técnicas cuya función es la de orientar los aprendizajes.

También, el papel del maestro se reconfigura, lo que representa otro reto más, esta vez se presenta como un diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Los maestros estudian, diseñan y aplican los mejores métodos y se comprometen con el éxito de cada estudiante, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral de éste. En su quehacer metodológico el maestro ha de ser sistemático y creativo de tal forma que responda a objetivos individuales y grupales, que conlleve planificación, ejecución y seguimiento a partir del trabajo grupal e individual, sobre la base de un diagnóstico de potencialidades y dificultades donde tenga una gran variedad de estrategias de enseñanza y por tanto de evaluación, que permitan promover el desarrollo del mayor número de competencias y se integren las dimensiones social, cognitivo, y emocional del ser.

Lo anterior exige conceptualizar formas diferentes para educar a los futuros profesionales, pero no significa descalificar toda la experiencia anterior. La propuesta educativa de trabajo por competencias, constituye un modelo que permite incorporar las actuales demandas laborales sin descuidar la formación integral de los estudiantes en los ámbitos humano, profesional y disciplinar. En ese sentido, *la educación basada en competencias enriquece y realimenta considerablemente los currículos, sin contradecirlos de fondo, por el contrario, pueden constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad.*

5.4. CURRÍCULO, COMPETENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro de los ejercicios de diseño curricular, la noción de competencias se empezó a utilizar en la década de los ochenta, dentro de una discusión bien delimitada: durante las décadas del sesenta y el setenta primaba, en las reflexiones educativas de nuestro medio, un enfoque que hacía énfasis en la formulación de objetivos instruccionales, como propósitos conductuales, que exigían la descripción precisa de lo que el estudiante podía hacer al terminar un período educativo (una unidad de aprendizaje, un curso, un año escolar o un ciclo). Cuando estos conceptos se aplicaron al diseño de currículos universitarios, se generalizó el término de *“perfil profesional”*, para significar la descripción del conjunto de características académicas que tendría un estudiante competente al terminar una carrera. Este concepto estaba tomado del contexto de la producción industrial como adaptación del término *“especificación del producto”*.

En este marco de ideas es perentorio aclarar, según lo expresa Zambrano (2002, p. 54), que el término ser competente rivalizaría con el término ser competitivo. El primero se referirá a las capacidades y destrezas que un sujeto debe alcanzar para poder desenvolverse en un mundo altamente complejo. El saber y el conocimiento son, en este nuevo escenario, objetos de las competencias. Las competencias buscan sintetizar lo esencial de los saberes de tal forma que le permita a los sujetos alcanzar niveles de creatividad, decisión y crítica. La competitividad, en cambio, tiende a ser utilizada dentro de la organización del mercado, como aquella capacidad de movilización de recursos intelectuales en favor de una permanencia dentro de dicha lógica. La competitividad implica un sujeto que se mantenga, vigente en el mundo del mercado, y por tanto, sus competencias estarían determinadas para una lógica del paradigma económico particular. De otro lado, la competitividad se ha visto como la capacidad que ha de alcanzar un sujeto para defenderse de las dinámicas excluyentes que propicia el capital. Ser competitivo, debería ser entendido como la capacidad creativa para

fundar nuevas relaciones humanas y posibilitar el acceso a un mundo organizacional más justo.

Derivado de la reflexión anterior, autores como Barnett (2001, p.225) han concentrado sus esfuerzos académicos alrededor de las perspectivas bajo las cuales se ha estudiado el término de las competencias. Este autor propone un análisis desde las dos visiones en las que se pueden agrupar las innumerables conceptualizaciones que sobre el asunto se han realizado, en lo que él ha denominado la visión operacional y la visión académica de la competencia.

La forma académica de la competencia se ha construido en torno al dominio de una disciplina por parte de los sujetos, y la definición operacional de la competencia, responde al interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en aquello que redundan en los beneficios económicos y aumento de la productividad. Dicho en otras palabras, se ha pasado de entender la competencia como un asunto de ilustración intelectual a entenderla como un bien del sistema mercantilista.

En el enfoque operacional de las competencias existe una preocupación: estar en permanente cuestionamiento por mejorar las acciones que lleven a mejores desempeños de las personas en el campo profesional al que se pertenece. El foco de la reflexión está puesto en los resultados que se esperan que los individuos desarrollen, habilidades que puedan ser transferibles a otros campos de desempeño. El aprendizaje es más de carácter experiencial, se privilegia el acercamiento hacia situaciones problemáticas del saber - hacer más que del saber - conocer, los términos efectividad y eficiencia aparecen como premisas del discurso empresarial. La competencia operacional se orienta hacia la supervivencia económica de ahí que las interacciones entre los sujetos están más direccionadas por influir sobre el comportamiento de los demás, se trata más de una interacción para generar resultados y transformar la cultura organizacional, pero más por procesos de adaptación que de reflexión. Los límites los pone la

organización a través de las normas y algunas veces por los llamados valores organizacionales, se trata de normatizar maneras de comportarse y del hacer, sus límites tienen un radio de acción local.

En el enfoque de la competencia como desempeño, se asume al ser humano como un ser operacional que realiza unas acciones de acuerdo con unos indicadores que se han establecido. En este modelo no hay una idea de persona como ser pensante, reflexivo, como individuo que discrimina sino como un sujeto que se comporta de acuerdo con lo que se espera de él (Ibid, p.114); parece que un sujeto responsable, autodirigido, que se equivoque, que decida podría ponerse en riesgo desde esta perspectiva de las competencias. El trabajo en general es un conjunto de competencias, de desempeños realizados según un estándar externo.

El enfoque academicista de las competencias se centra más en la producción y legitimación de un saber específico por la comunidad académica. Es vital para sus adeptos la significación de sus proposiciones; es decir, se busca desarrollar el pensamiento proposicional y más si se trata de generar axiomas o leyes nuevas a partir de la investigación, los logros son más de orden cognitivo que pragmático. Se espera que se enseñe a pensar como un historiador, físico, u otro, por tanto la educación superior tendría que ver sobre todo con el hecho de adquirir la perspectiva de la disciplina a la que se intenta pertenecer; perspectiva que es vista desde la veracidad, autenticidad y compromiso por el desarrollo de la disciplina. Por tanto, la competencia académica se basa en el deseo de alcanzar la verdad. Los límites se derivan de la fuerza de los argumentos sobre un tópico específico de la disciplina y son de carácter universal.

En la siguiente tabla se recogen las principales categorías sobre las cuales Barnett (2001, p.225) establece el análisis comparativo entre la competencia operacional y la académica.

Tabla 1. Dos versiones de las competencias

	Competencia operacional	Competencia académica
Epistemología	Saber cómo (know-how)	Saber qué (know-that)
Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definidas por campo intelectual
Foco	Resultados	Proposiciones
Transferibilidad	Metaoperaciones	Metacognición
Aprendizaje	Experiencial	Proposicional
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria
Evaluación	Económica	De verdad
Orientación hacia valores	De supervivencia económica	De la disciplina
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual
Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva

Fuente: BARNETT, R. Los Límites de las Competencias. El conocimiento, a educación superior y la sociedad. Ed. Gedisa, Barcelona, 2001, Pág. 225.

Estas definiciones de competencia constituyen, según Barnett (2001, p.239) (Ibid:239) conjuntos de creencias y valores que dan cuenta de ser ideologías, por cuanto cada una refleja intereses sociales estructurados, definen la actividad social y la normatividad a seguir por parte de sus adeptos y presentan un grado de distorsión de la realidad.

Las dos concepciones presentan limitaciones: la operacional aboga por las habilidades y los resultados, la académica se centra en las disciplinas y la objetividad. Ambas restringen el pensamiento y la acción. La focalización en los resultados y las habilidades desplaza la comprensión que toda acción debe tener, y a su vez, centrarse en la disciplina y en la verdad, anula la presencia de otra acción diferente a la cognitiva, la acción estaría subordinada al pensamiento y sería reductible a él.

Si bien Barnett (2001, p.225) presenta una amplia deliberación al respecto de la legitimidad del concepto de las competencias, dado su limitado abordaje de parte

de estas dos enfoques no se puede proceder a negar la posibilidad de construir una nueva mirada de las competencias que recoja de manera integradora las dimensiones del pensamiento y la actuación, y aún aquellas que estén por fuera de este análisis.

En consideración con lo anterior, *la educación superior se enfrenta al hecho de proponer un abordaje de las competencias desde un modelo más integrador, y no por ello ecléctico*. Una verdadera competencia demanda comprender su integralidad desde procesos de individuación y socialización en un amplio despliegue por las comprensiones de las acciones sociales, esto implica que todo acto ya sea cognitivo, procedimental o actitudinal debe demandar para el actor social un significado, una reflexión; en este sentido las comprensiones del actor son parte constitutiva de la acción.

Por ello, *un currículo de educación superior que forme en competencias será aquel que propicie el acercamiento y el desarrollo de lenguajes compartidos entre el mundo productivo y las instituciones educativas y que considere la competencia profesional como el conjunto integrado de capacidades que las personas emplean, en situaciones reales de trabajo, para identificar problemas y plantear soluciones, de acuerdo con los estándares profesionales y con los criterios de responsabilidad social y ética*. La evaluación de competencias será una medición de la capacidad profesional, entendida como el conjunto articulado y coherente de resultados de aprendizaje, que un proceso formativo debe garantizar para que una persona pueda demostrar, en el trabajo, desempeños competentes en problemas específicos del campo profesional, tales como: capacidad de comunicarse, de razonar matemáticamente, de resolver y de plantear problemas, proponiendo soluciones pertinentes.

De este modo, un currículo por competencias que articula conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el

diagnóstico de las experiencias de la realidad social, de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral. Esta combinación de elementos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional.

Relacionando educación, formación y desarrollo humano con currículo, competencia y educación superior, el objetivo de la formación es el logro de competencias por parte de los sujetos. Esta tarea se establece sobre la base de acuerdos socialmente establecidos, donde las instituciones agenciadoras del saber deben organizar metodológicamente el conjunto de saberes que los miembros de la sociedad producen a través de las prácticas e intercambios humanos. Esto implica reconocer que las competencias se producen en los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales. Ellas deben ser reinterpretadas por las instituciones educativas con el fin de ser construidas con las generaciones más jóvenes, *ya que no se transmiten de una generación a otra*, razón por lo cual éstas como los demás aprendizajes, deben constituirse en un ejercicio reflexivo que hace el sujeto en interacción con el Otro y los otros. La finalidad de la educación consiste en hacer que los sujetos puedan hacer uso del despliegue de sus capacidades naturales en función de las exigencias sociales del momento.

Para lograr esto, las competencias han de ser entendidas y conceptuadas a partir de recrear las diferentes interacciones y relaciones que existen entre el mundo del conocimiento, el proceso formativo, el desarrollo humano y el contexto de actuación; de manera que se garantice la búsqueda de respuestas múltiples y complejas a las demandas de la sociedad, en la perspectiva de satisfacer una mejor calidad de vida. Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y actitudes; es decir, las competencias deben ser entendidas como una realización integradora de saberes:

El conceptual (mundo del saber), el procedimental u operativo (mundo del hacer) y el ontológico, actitudinal y axiológico (mundo del ser). Se entiende, por tanto, el concepto de competencia, no como el vínculo restringido a la práctica de ciertas destrezas y habilidades para el desempeño laboral, sino, y ante todo, como la posibilidad de acercarse al conocimiento, desde las múltiples dimensiones, sin dejar de lado por supuesto, su imbricación con las relaciones sociales y el juego de las intersubjetividades que están presentes inevitablemente en los diferentes niveles y contextos de actuación.

De esta forma las competencias evidencian una nueva lógica de lo escolar, tocando los desafíos de formación en la Educación Superior. Se ha de entender, que las competencias logran armonizar los procesos de formación por cuanto sintetizan los objetos epistémicos de las disciplinas, los comportamientos sociales susceptibles de ser alcanzados por los sujetos en contextos de competitividad, permiten la circulación de saberes entre distintas disciplinas, revelan el campo complejo de las acciones individuales, potencian las dinámicas comportamentales e incentivan los procesos de transformación en los campos de la producción, valorizan los influjos dialógicos entre generaciones y los sistemas complejos de pertenencia y de producción de identidades.

5.5. COMPETENCIAS COMO AUTORREFLEXIÓN Y SUJETO

Malpica (1996, p. 28), señala que la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con las necesidades de sistematización del conocimiento (la teoría), es más significativa para el sujeto si la teoría cobra sentido a partir de la práctica, es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.

Para Malpica, el desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente

establecidos. Entendidos éstos, como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), que establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias), son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas.

Pero, este saber, es un saber razonado que enfrenta la incertidumbre, en un mundo cambiante. Vistas de esta manera, las competencias no se pueden abordar sólo desde los comportamientos observables, sino como una estructura compleja de atributos necesarios para el desempeño en diferentes situaciones donde se combinan y articulan el conocimiento, las actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones, (Gonczi y Athanasou, 1996, p. 92).

En otras palabras, las competencias son procesos complejos que las personas ponen en acción, actuación y creación, para resolver situaciones y realizar actividades básicas cotidianas en los contextos que se desempeñe, aportando en la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integra el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, de acuerdo con las necesidades del entorno, sus necesidades personales y los procesos de incertidumbre, asumiendo autonomía en su pensamiento, comportamiento y sentimientos, conciencia crítica, creatividad, responsabilidad, civilidad, solidaridad y su autorrealización personal.

El concepto implica la construcción de sujeto, un sujeto más conciente de sí, del mundo y de la posibilidades de transformación de ambos. Un sujeto que trabaja de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno por el Otro y los otros. Puede jugar con el conocimiento, lo transforma, abstrae, deduce, induce, particulariza, y generaliza. Puede significarlo desde varios referentes, utilizarlo de múltiples maneras y para

múltiples fines, describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear y solucionar problemas.

Pero, este sujeto de las competencias lo es sólo potencialmente, no es competente por sí. Entonces, es a la vez un sujeto que pueden ser todos, pues todos poseen unas capacidades cognitivas y una información innata que los hace miembros de la especie, además de nacer inmersos en una cultura y de establecer relaciones sociales, pero que no es ninguno como punto de partida, porque dependiendo del contexto y de las interacciones sociales en los que se desenvuelva, se genera el tipo, la calidad y el número de competencias.

Decir que un sujeto es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar. Cuanto más alto sea el nivel de competencia, más exigentes serán los estándares esperados. Uno de los problemas que ha traído este modelo es creer que si se quiere profesionales competentes, se debe pedir ayuda a quienes ejercen la profesión. Este puede ser un error si se considera como criterio único para diseñar los programas. Aunque la competencia profesional sea el objetivo principal, se plantean dudas respecto de cómo las identifican los profesionales ¿Son los profesionales que ejercen, las únicas autoridades que pueden determinar cuál es la práctica adecuada? La identificación de los estándares ocupacionales y de las competencias no es algo absoluto. Por tanto, cualquier intento de confeccionar una lista de competencias será parcial y discutible. Frente a cualquier listado se podría preguntar ¿quienes poseen esas competencias?

Existe además otra dificultad: se vive en una sociedad cambiante y las competencias de hoy no serán las del mañana. No se trata simplemente de poseer competencias, sino de tener la capacidad para conversar acerca de ellas, para evaluarlas, para adquirir otras nuevas y descartar las viejas. El profesional debe estar capacitado para orientar de nuevas y diversas maneras su profesión, al

comprender la competencia como conocimiento en acto, el cual implica la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural.

5.6. CULTURA Y SIGNIFICACIÓN, ESCENARIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS DESDE UNA MODALIDAD DE EDUCACIÓN POSIBILITADORA DEL DESARROLLO HUMANO

El desarrollo del concepto “*competencia*” implica necesariamente un acercamiento desde la perspectiva cultural y, particularmente desde la constitución del hombre como un sujeto que conoce y se hace conocer en interacciones sociales.

Han sido varios los autores que durante décadas se han consagrado al estudio del desarrollo cognitivo y su relación con los procesos sociales, con el convencimiento de que la cognición, además de tener un sustrato biológico, que le condiciona de alguna manera su desarrollo, incluso le limita, está en mayor medida influenciada por ambiente y las experiencias vitales. (Bruner, 1998, p.48) al respecto anota, “*yo propongo que la cultura, y no la biología, es la que moldea la vida y la mente humana, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Y esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa, y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes*”.

Es sabido que en el ser humano, los procesos afectivos, cognitivos y todas sus competencias y habilidades se constituyen a partir de la incorporación de la cultura, entendida ésta, según Barbero (1998, p.42), como las tramas de significación que el hombre ha creado, y como el tejido de relaciones e intercambios simbólicos desde donde se construyen permanentemente las identidades sociales; se puede decir que es el factor principal que permite al ser humano constituirse como tal.

En el marco de la cultura, el ser humano adquiere y se apropia activamente, y con la imprescindible ayuda de los otros, de toda una serie de producciones materiales y conceptuales elaboradas y acumuladas desde lo social, fundamentalmente mediante el lenguaje y la construcción de signos. El ser humano como sujeto semiótico, como sujeto capaz de producir, interpretar y negociar significados se forma como tal en la medida en que se apropia de los instrumentos semióticos producidos por la humanidad. El desarrollo psicológico y cognitivo es indisoluble de la vida en sociedad y de las interacciones del individuo con sus otros significativos o agentes socializadores como son la familia, la escuela, el grupo de pares y demás instituciones laborales y políticas en donde se encuentra inmerso. El sujeto pensante, creador, interprete, enunciador se construye como tal en tanto se integra en las distintas redes de significación que constituyen el tejido social. En este orden de ideas, es claro que la constitución del sujeto se lleva a cabo entre las necesidades de integración a la vida social y los requerimientos del desarrollo individual.

El proceso de socialización y con él, el del desarrollo del pensamiento, en particular del estudio de los mecanismos y formas de los procesos de transmisión, apropiación y construcción del conocimiento, así como de las normas que rigen las interacciones sociales, han sido ideas compartidas por varios autores desde diversas perspectivas. Vigostky es uno de ellos, quien planteó como premisa fundamental, que el hombre estaba sujeto al diálogo dialéctico entre la naturaleza y la historia, entre sus cualidades como criatura de la biología y como producto de la cultura humana (Bruner, 1994, p.81).

Lo anterior hace pensar que la construcción de las competencias, puede ser asumida como resultado de la tensión entre procesos de socialización e individuación, en tanto es una construcción que se hace en medio de lo colectivo pero sólo tiene identidad cuando el individuo la internaliza y la hace propia, por consiguiente los entornos culturales y sociales en los que el individuo se forma, deben potenciar al máximo el desarrollo de las competencias.

A las anteriores ideas socio históricas de la formación del intelecto, se suma las propuestas por Nelson Goodman, mencionado por Feldman (1994, p.101) quien planteó su tesis central del *“constructivismo”*, afirmando que en contraposición con el sentido común, no existe un mundo real único, preexistente a la actividad humana, que lo que se llama mundo es un producto de alguna mente cuyos procedimientos lo construyen. La actividad que consiste en hacer mundo es un conjunto de acciones complejas y diversas e implican *“un hacer no con las manos sino con las mentes o, más bien con los lenguajes u otros sistemas simbólicos”*, Nelson Goodman, mencionado por Feldman (1994, p.101). Los mundos han sido contruidos, pero siempre a partir de los que han construido los otros, los cuales ya le son dados, por tanto no se actúa independiente de lo que otros ya han creado. Esto significa que toda versión del mundo construida previamente puede tomarse como dada para las construcciones siguientes. En efecto, la construcción de mundos implica la transformación de los mundos y las versiones ya hechas. El mundo se conoce de diferentes maneras, desde diferentes actitudes y cada una de las maneras en que se conoce produce diferentes estructuras o representaciones o realidades, y a medida que el individuo se hace más adulto, se vuelve más experto en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas diferentes y en considerar sus diversas manifestaciones como mundos alternativos y muchas veces coexistentes entre sí.

El ser humano es el único ser en condiciones de construir significados de sí y del mundo que ha sido construido por los otros, no se trata de una acción pasiva de recibir, se trata de plasmarlo en signos, que mediante la negociación cultural, hace que signifiquen que se convierta en signos de alguien para alguien, por efecto de intercambio comunicativo. De ahí que no es suficiente hacer un ejercicio semiótico, sino que es necesario compartir las simbolizaciones, mediante los juegos del lenguaje que se dan en la cultura. Este es el gran aporte de Wittgenstein a las competencias, los cuales son sistemas completos de comunicación entretejidos por reglas (Wittgenstein, 1988, p.56). La vida de los

seres humanos está inmersa en contextos culturales, en redes de significación, en comunidades lingüísticas, que precisan del lenguaje y del pensamiento, quienes le dan integridad a la vida material. Desde esta perspectiva las competencias también se constituyen desde los discursos sociales, no aparecen solamente por las demandas del mundo material e instrumental sino que responden a las representaciones sociales que le otorgan los seres al mundo de la vida.

Para Habermas la competencia es competencia comunicativa y competencia interactiva. Estas dos competencias son abordadas desde el uso del lenguaje, como la forma de entender-se con alguien, donde las personas se toman como hablantes - oyentes que usan el lenguaje para entender(se) en un determinado tema, produciendo(se) el significado dentro del mismo ámbito del uso. Por ello, requiere de presupuestos universales para su entendimiento.

Lo anterior permite afirmar que todas las construcciones intelectuales del ser humano son históricas y narrativas, no son instantáneas, sino que obedecen a una maduración como experiencia de la persona en el mundo, tanto en los espacios cotidianos del ser y el actuar culturales como en los propios de las actividades especializadas, académicas o no (Gallego, 1996, p.26).

A los autores anteriormente mencionados, se une Sternberg con su llamado "*Marco de Referencia Ecocultural*" (Hederich, 1999, p.19). Marco que otorga un peso considerable a la cultura en la estructuración cognitiva de los individuos e incluye las siguientes suposiciones: *a) las clases de actividades culturales que pueden emprenderse están limitadas por la ecología física, b) las culturas elaboran diferentes clases de organización social para enfrentarse a las situaciones básicas difíciles de la vida con las cuales se han encontrado sus miembros, c) las culturas transmiten sus modelos de adaptación adquiridos a los niños, de manera que están configuradas por la ecología y las actividades de mantenimiento y d) todas estas influencias, por separado y en conjunto, afectan el desarrollo cognitivo.* Esta descripción identifica cuatro grandes variables que

influyen en la constitución de la cognición adulta: 1) *la ecología física*, 2) *las actividades culturales de mantenimiento vital*, 3) *la organización social* y 4) *los procesos de socialización*.

Los acercamientos de Sternberg han dado paso a la concepción semiótica – cognitiva de la cultura. Anterior a esta concepción, la cultura era asumida desde un plano netamente comportamentalista, es decir como el conjunto de patrones de comportamiento, acciones y costumbres de un grupo determinado de personas. Actualmente con trabajos de antropólogos como C. Geertz y A. Wallace, se ha dado un cambio de paradigma a la cultura y se la ha empezado a concebir como un sistema de conocimientos o de información compartido, codificado en sistema de símbolos. Si se asumen las competencias como una construcción cultural sería equivocado concebirlas sólo como cambios de comportamiento o como un asunto de desempeños; se requiere afinar la mirada y reconocer que estas constituyen sistemas símbolos que comparten los sujetos y que dan por tanto identidad a los grupos sociales, razón por la cual la formación de profesionales en las universidades no se forja exclusivamente por los axiomas de la disciplina que los aglutina sino por los valores, principios y por las formas de proceder y de resolver los problemas que los identifican como grupos culturales. La competencia no remite al desarrollo de habilidad, es un acto que responde a la representación que ha construido el individuo con los otros, es decir es una producción cultural.

Los fenómenos humanos dejaron de estar fuera de las personas para entrar a formar parte de su estructura interna en forma de sistemas de representación, sistemas simbólicos o sistemas de conocimiento que determinan, de manera relevante, las acciones de los sujetos en contextos específicos. Así, lo que un individuo hace, es en gran parte una función de su propia representación interna de lo que le rodea. Por tanto la cultura asumida como social adquiere un matiz psicológico, en tanto ya no sólo está solamente preocupada por las actividades y objetos sino también por los conocimientos, creencias y valores, es decir por los sistemas de significación construidos por los grupos humanos en procesos de

individuación, socialización y resignificación simultáneamente. Esto trajo como consecuencia que categorías sociales como la familia, el trabajo, la educación requirieron ser vistas no sólo como instituciones sociales sino como sistemas de conocimiento que definen formas diversas de actuación.

Esta perspectiva cognitiva de la cultura tiene la ventaja de que, siendo la cultura una noción de naturaleza esencialmente colectiva, se asimila a una dimensión psicológica. A su vez la psicología se encuentra tan inmersa en la cultura, que los procesos de construcción de significado y desarrollo del pensamiento conectan al hombre con la cultura, el significado pasa de ser una construcción privada e individual a ser público y compartido. El sujeto desde sus primeros años de existencia, afirma Bruner (1998, p.29), no entra a la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso y en un espacio público más amplio donde se negocian significados. Se deriva de lo anterior una relación dialéctica entre la psicología y la cultura, quedando explícito que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura.

Los postulados de los autores mencionados, se constituyen en un referente de suma importancia para referirse a las competencias. Se deriva de éstos, que las instituciones educativas que han de estar comprometidas con la formación de las competencias deben concebirse como sistemas culturales donde los sujetos compartan un sistema de significaciones que merecen ser develados, interpretados y socializados, y a su vez, en esa relación dialéctica, los sistemas culturales promueven diversas significaciones construidas de manera novedosa y autónoma por los individuos, y que determinan procesos de transformación permanente.

Debe ser claro que las competencias, al igual que otros procesos humanos, constituyen y afirman la individualidad a través de la constatación de las diferencias. Esto lleva a pensar la idea de que existen modalidades o estilos

personales para pensar, sentir, decir y hacer las cosas, de ahí que no hay una única manera de ser competente. En la noción de competencia está la idea de la diferencia.

Los sujetos se diferencian en la manera de aproximarse al conocimiento, en el camino para desarrollarlo, en las actitudes que se asumen en relación con ese conocimiento y en su desempeño y habilidades. De ahí que sea un riesgo hablar de estándares en las competencias; más bien podríamos acercarnos a un concepto de acciones, reflexiones y representaciones compartidas por determinadas comunidades, y por tanto estaríamos lejos de intentar homogenizar todo aquello que nos hace diferentes y que es precisamente lo que posibilita una transformación de la realidad derivada de la lectura de los múltiples contextos.

5.7. CATEGORÍAS COGNITIVAS DE LAS COMPETENCIAS

Es sabido que la palabra competencia tiene varias acepciones, de ahí que en uno de los capítulos de este estudio se aborde exhaustivamente, y que muchas de ellas se tocan al destacar que se trata de un saber hacer en contexto, que aporta a la resolución de problemas en situaciones particulares y que es la actuación integradora de las capacidades, conocimientos, actitudes y habilidades de un sujeto la que lo potencian; sin embargo, aún no se han abordado, de manera explícita, algunas de las categorías que la teoría cognitiva ha aportado para el estudio del intelecto y que ayudarían de manera significativa a construir una mirada sociocognitiva de las competencias. Algunas de las categorías que merecen distinguirse son las siguientes:

Estilos cognitivos. Se refieren a las formas mediante las cuales, la gente usa o explota sus conocimientos. Los estilos cognitivos no tienen nada que ver con las habilidades, sino en cómo las habilidades y el conocimiento adquirido a través de ellos, se usan día tras día en interacción con el medio (Rendón, 1999, p.33). El estilo cognitivo hace alusión a modalidades generales para la recepción, la

organización y el procesamiento de la información, modalidades que se manifiestan en variaciones en las estrategias, planes y caminos específicos seguidos por los sujetos en el momento en que llevan a cabo una tarea cognitiva (Hederich, 1999, p.39). Este autor retoma la *“Teoría de la Diferenciación Psicológica”* (TDP) para desarrollar sus investigaciones sobre los estilos cognitivos de diferentes regiones culturales en Colombia. Desde la teoría en mención, el estilo cognitivo se asume en la dimensión de independencia – dependencia del campo visual. Los sujetos que actúan más independiente del campo, el desarrollo se encamina hacia una separación cada vez mayor entre el yo y el mundo exterior, y hacia el funcionamiento cada vez más autónomo. Ellos desarrollan habilidades más altas de reestructuración cognitiva, confían más en su propia y particular visión de los hechos que en las de los otros y tienden a pasar por alto factores importantes durante la interacción social, tales como el manejo de la empatía, normas de intercambio social, entre otras. En los sujetos que son más dependientes del campo, hay más unión entre el yo y el otro, son más sensibles a la interacción social. Son sujetos que se conciben a sí mismos como parte del grupo cualquiera que sea la situación social en la que se encuentre. Son sujetos heterocentros, manejan un pensamiento global y holístico, son sensibles a detectar posibles factores de cohesión entre los miembros del grupo y actúan para que estos operen a favor de la situación (Hederich, 1999, p.49).

Reconocer estos estilos cognitivos debe permitir una complementariedad dentro de los grupos de personas y dan pistas a la hora de direccionar los procesos pedagógicos para el desarrollo de las competencias. Esto lleva a pensar que no todos los individuos tienen porque desarrollar el mismo grado las competencias, pues ellas obedecen en gran medida a los estilos cognitivos que posean, y que según las investigaciones, tiende a permanecer en toda su vida. Esto no significa que se esté destinado a antagonizar entre estos dos estilos, por el contrario es un oportunidad para crear equipos de trabajo más integradores y capaces de resolver situaciones de diversa naturaleza y en contextos disímiles.

El provecho que diferentes personas puedan obtener de una misma experiencia puede diferir, y ello es debido a su forma de tratar la información disponible y de darle significado al mundo exterior. Es así como algunas personas son buenas recibiendo y asimilando información, otros son mejores para revisar la información y analizar lo que se ha hecho, otros para diseñar prácticas que se puedan aplicar directamente y otros para definir unos principios o unas deducciones. Los estilos cognitivos determinan la forma en que cada uno trata la información, organiza nuevos datos y por consiguiente, la forma como construye nuevas competencias. Las aptitudes entonces corresponden a las posibilidades máximas de cada uno y los estilos a la manera personal de tratar información. Las actividades pedagógicas cumplirán mejor su propósito sí se corresponden con los estilos de aprendizaje de los involucrados en los procesos de formación y en consecuencia el desarrollo de las competencias deberán considerar este aspecto.

Estrategias de aprendizaje. Las estrategias son planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje Schunk, 1991, citado por Tobón (2004, p.161) se le conoce también como un conjunto organizado, conciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices con el fin de alcanzar una meta. Muchos autores coinciden en considerar que las estrategias de aprendizaje son procedimientos, técnicas u operaciones específicas que persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ello y son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Díaz, 1998, p.114)

La personalidad. Así como los estilos cognitivos, más que convertirse en un problema para el diseño de currículos por competencias, la personalidad, se muestra como posibilidad y reto para la innovación de los mismos. Dentro de la personalidad se encuentra algunos rasgos como la tolerancia a la ambigüedad, voluntad de sobrepasar obstáculos, confianza en sí mismo, disposición a enfrentar riesgos y la constancia y disciplina que los retos implican. Todos ellos se constituyen en dispositivos para el desempeño idóneo de los sujetos.

La motivación. La formación y desarrollo de competencias requiere no sólo de técnica, sino también de motivos, deseos, que impulsen esa necesidad de aprender. De hecho, algunos autores han demostrado, que al menos desde el punto de vista del estudiante, los motivos pueden ser diferentes y conducir a formas distintas de afrontar el aprendizaje, siendo una de las variables centrales la forma en que el profesor organiza las actividades y las metas de los estudiantes. Dos tipos de motivación son importantes a la hora de estudiar las competencias: La motivación intrínseca y la motivación por la excelencia. Para ser competente no es suficiente con querer serlo, sino serlo de manera idónea, excelente.

Hoy está científicamente comprobado que las emociones desempeñan un papel decisivo en los procesos cognitivos. El sistema límbico, responsable de los estados emocionales, puede fomentar el aprendizaje. Lo afectivo que está implícito y latente en la selección de microestrategias de regulación permite ordenar las tareas de aprendizaje para que resulten razonablemente ajustadas e interesantes de acuerdo con el estilo cognitivo y el estilo afectivo del sujeto. Algunos indicadores y expresiones del estilo afectivo, derivados de la investigación son: 1) *El estado de ánimo positivo o negativo*, 2) *la timidez o deshibición social*, 3) *la ambivalencia emocional*, 4) *depresión y ansiedad*. Un estilo afectivo regulado hace referencia a la capacidad para hincar, mantener y modular la ocurrencia, intensidad y duración de los estados emocionales, sus correlatos fisiológicos y sus manifestaciones conductuales (Lopera, 2003, p.37).

Las motivaciones personales igualmente constituyen un aspecto central de las competencias. En el esquema conceptual de McClelland, las motivaciones básicas de las personas son de tres tipos: *logro, poder, afiliación*. Son de naturaleza social, porque se observan en la relación con otros y son aprendidas. Detectarlas en sus niveles correspondientes y fortalecerlas resultaría de valor, particularmente la de logro, en virtud de que ella es la determinante de las intenciones de mejoramiento personal y de logro de resultados.

La autorregulación. Corresponde a la acción del sujeto de monitorear, controlar y direccionar sus competencias. La psicología le ha llamado a este aspecto habilidades metacognitivas y de meta-aprendizaje, es la habilidad del sujeto de pensar sobre cómo piensa y procesa la información y sobre cómo aprende. Al respecto Bruner (1996, p.9) afirma que al aludir al uso de la mente se hace referencia no sólo a cómo aprender a hacer cosas, sino a ser capaces de razonar sobre la manera de realizarlas y saber comunicar a los demás este razonamiento, es decir hacer metaconocimientos.

La metacognición desde el punto de vista pedagógico, y en este caso particular, el desarrollo de las competencias con un enfoque sociocognitivo, debe abordarse desde tres aristas fundamentales: el uso consciente de las estrategias mentales, el juicio valorativo del proceso y del producto mental de las acciones cognitivas y la regulación de estos procesos. La metacognición tiene su origen en el desarrollo social, favorece la formación de la personalidad y debe ser potenciada en la enseñanza.

El desempeño idóneo de un sujeto le exige utilizar estrategias metacognitivas, así como cognitivas, actitudinales y afectivas. Según Monereo (1974), citado por Tobón (2004, p.163), las estrategias metacognitivas consisten en un conjunto de planes de acción que posibilitan el conocimiento de los procesos mentales, así como la planeación, monitoreo y evaluación de los mismos de acuerdo con determinados objetivos. Según Tobón, las estrategias metacognitivas se aplican a los diferentes procesos relacionados con el desempeño por competencias, en tanto se tiene conciencia del desempeño y se reflexiona sobre cómo se procede. El desempeño idóneo implica un aprendizaje donde interactúan los procesos de sensibilización, atención, adquisición, personalización de la información recuperación, cooperación transferencia, actuación y evaluación y por consiguiente sus equivalentes estrategias metacognitivas (Tobón, 2004, p.164).

Los conocimientos. Teniendo en cuenta a Umberto Eco, se podría pensar que los conocimientos corresponden al *“mundo enciclopédico que el sujeto ha construido a lo largo de su vida”*. Actualmente el volumen de información que se produce gracias a los avances de la tecnología, les exige a los individuos un nivel de procesamiento mayor y en este camino muchas veces quedan sólo datos pero no así conceptos formados. Por ello, más que introyectar conocimientos, el énfasis debe ponerse en la formación de habilidades y estrategias para que las personas puedan aprender a procesar y a manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, categorización, interpretación y resolución de problemáticas.

El contexto ambiental. Las competencias no pueden ser vistas al margen del contexto ambiental. Se puede ser competente para un contexto y no para otro. El contexto puede estimular el desarrollo de las competencias, el seguimiento de las mismas e influir en el grado de idoneidad que una comunidad le otorga a una determinada actuación, es decir, de acuerdo con el contexto también se evalúan y recompensan las competencias.

El aprendizaje de las competencias. Desde la perspectiva de Vigostky, las condiciones culturales y sociales posibilitan la formación de la psiquis humana, hacen la transformación de procesos elementales determinados por factores biológicos en procesos psicológicos superiores. Este cambio, además de tener un origen sociocultural, de estar orientado en dirección de lo interpsicológico hacia lo intrapsicológico, donde las formas específicas de relación con los otros adultos y pares tiene por tanto un papel muy importante, se orienta también hacia la autorregulación (Sánchez, 2001). Parece que la autorregulación se halla ligada y a su vez determinada por el campo inmediato de estímulos. Desde la posición vigostkiana, la autorregulación hace referencia a todas las funciones denominadas como superiores o específicamente humanas: Memoria voluntaria, la atención, el lenguaje, entre otras, las cuales son relaciones sociales interiorizadas. Mientras las funciones elementales se hallan atadas al entorno, las funciones mentales

superiores surgen de autorregulación e internalización. Las funciones mentales superiores se desarrollan originalmente bajo la forma de actividad externa y solamente se convierten en procesos mentales del individuo como un resultado de la internalización.

Sería de gran utilidad para las instituciones educativas interesadas en la formación en competencias tener en cuenta el concepto desarrollado por Vigostky de “*Zona de Desarrollo Próximo*”, en un explicación de cómo el más competente ayuda al joven menos competente a alcanzar este estrato más alto, desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de las cosas con un mayor nivel de abstracción. En palabras del autor, La “*Zona de Desarrollo Próximo*” es la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución de los problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de los problemas con la guía de un adulto o en la colaboración de adultos más capaces (Bruner, 1994,). Esto significaría que un currículo verdaderamente interesado en el desarrollo de las competencias tendría que hacer del trabajo cooperativo una estrategia pedagógica relevante. En consecuencia, la cooperación adquiere el significado preponderante para construir competencias desde el trabajo colectivo en la búsqueda del logro de metas comunes; por tanto, en el entorno de las actividades cooperativas, los individuos buscan resultados que son benéficos para ellos como para los demás integrantes del grupo. Al respecto, Piaget consideraba que cuando los individuos cooperan en el entorno, surge un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la habilidad de tomar perspectivas y el desarrollo cognitivo.

Concebir la construcción de competencias en contextos cooperativos, implica tener en cuenta los componentes fundamentales que hacen que la cooperación funcione. Johson y Jonson (1995, p.5) plantean una propuesta al respecto que merece ser considerada. Estos autores afirman que para que la cooperación funcione se debe estructurar explícitamente una experiencia de aprendizaje que incluya los siguientes componentes:

“Interdependencia positiva”, significa que los esfuerzos individuales no sólo benefician al individuo sino también, a los demás integrantes del grupo. Aquí se transforman los conceptos de independencia y dependencia por el de interdependencia, en la medida en que se es conciente de la necesidad de trabajar como un actor social y no solo individual.

“Interacción fomentadora”, consiste en fomentar el desempeño idóneo, en el caso de las competencias, desde la actitud de apoyo, acompañamiento y estimuladora de los otros. La interacción fomentadora implica la acción comunicativa y dialógica de los sujetos participantes en el aprendizaje, en tanto comparten experiencias y conocimientos previos.

“Responsabilidad individual”, el propósito de un aprendizaje cooperativo es que cada individuo construya y aporte a la vez sus propias competencias. Los sujetos aprenden juntos para que posteriormente puedan desempeñarse mejor como individuos.

“Habilidades interpersonales”, el aprendizaje cooperativo es más complejo que el aprendizaje individualista, pues demanda habilidades como saber tomar decisiones, crear confianza, comunicarse, resolver conflictos, entre otras.

“Procesamiento por el grupo de trabajo”, consiste en la capacidad que ha desarrollado cada sujeto y el grupo como totalidad para describir, analizar y reorientar las estrategias que han determinado el éxito o fracaso de sus acciones.

Los anteriores componentes dejan explícita la necesidad de transformar los modelos educativos, donde sea posible que la institución educativa potencie en los sujetos la capacidad de pensar y aprender por sí mismos. Así pues el aprendizaje de las competencias tiene que considerarse como algo que el estudiante hace , y no como algo que se le hace al estudiante.

Continuando con la fundamentación del aprendizaje de las competencias, Piaget aporta la idea central y el fundamento para entender su teoría, el concepto de “*estructura mental*”. Se refiere a la construcción de una organización intelectual que guía la conducta del individuo. Su función es estructurar el entorno para que la persona pueda actuar con efectividad, resultando la elaboración de dicha estructura de sumo valor para la adaptación del individuo (Gallego, 1996, p.155). De acuerdo con Piaget, la construcción y reconstrucción de la estructura del pensamiento es el hecho que subyace en todo proceso de desarrollo intelectual. La estructura que el individuo ha elaborado es el conocimiento que él posee. Sin embargo el concepto de estructura es demasiado rígido, estático y automático, por lo que se refiere al de “*esquema*”, como un concepto más flexible y dinámico. Todo esquema surge de los anteriores mediante la asimilación recíproca de los mismos y la acomodación a la realidad externa. Afirmó igualmente que los conocimientos se derivan de la acción, por lo que conocer un objeto es operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras (Gallego, 1996, p.157); por consiguiente, la inteligencia consiste en una asimilación de lo dado en estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, de donde las estructuras consisten en organizar lo real en actos o en pensamientos.

David Ausubel es otro de los autores que asume una perspectiva constructivista en lo que ha denominado “*aprendizaje significativo*” postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, (Díaz, 1998, p.18). Ausubel concibe al aprendiz como un procesador activo de la información, que de manera sistemática y organizada, y no sólo de manera memorística, construye el conocimiento. El aprendizaje significativo es más deseable que el aprendizaje repetitivo pues posibilita la *adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación*. En el aprendizaje significativo, el individuo relaciona de manera no arbitraria, la nueva información con los

conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura cognitiva.

El aprendizaje desde el punto de vista constructivista se entiende como la representaciones que construye el sujeto de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza. Esas representaciones se organizan en estructuras conceptuales y metodológicas polivalentes, (Gallego, 1996, p.172). Estas estructuras no son independientes del medio sociocultural, económico y político y a partir de ellas se dan las actuaciones comunicativas, afectivas, científicas y tecnológicas.

Un sujeto que ha de ser competente cognitivamente, y no sólo transmisor de saberes, debe tener autoridad para pertenecer a la comunidad que le legitima su desempeño como idóneo y esto está muy ligado a construir argumentos para que ella le otorgue en palabras de Kant *“la mayoría de edad”* científica y profesional. Los comportamientos de un sujeto competente habrán de ser *“comportamientos significativos”*. Los significados que el individuo se apropia y los recrea de la cultura, no son operaciones memorísticas y que se repiten de manera idéntica a como le han sido presentados; las verdaderas estructuras de sentido y significación implican reconstrucciones y posiciones por parte del sujeto cognoscente que las adopta críticamente, para hacerlas parte importante de su conciencia. De ahí que las competencias no pueden ubicarse en el plano del conocimiento, sino del sentido que el sujeto le otorga a éste.

Una de las afirmaciones de Deleuze (1972, p.56) se refiere a que aprender es ser sensible a los signos, es considerar al mundo como un objeto que hay que descifrar. Está asociado a la idea de poder como fuerza capaz de afectar y ser afectado. Por tanto, no procede del desarrollo natural de las facultades humanas, ni de sus ejercicios, los signos proceden de un afuera. Es importante aclarar que no se trata de un proceso de orden sensorial donde el individuo se relaciona con el objeto solamente con los sentidos, ser sensible es ser afectado en tanto intensidad, el aprender es una experimentación de afectos. No es un proceso que

va por la misma vía quemando etapas que se superan para alcanzar el aprendizaje deseado. El aprender pasa de una línea a otra, haciendo rupturas, es ese salto de un lado a otro el que estructura el pensamiento, el que le introduce la novedad y lo renueva permanentemente, es lo que determina la posibilidad de creación y de transformación día a día.

La enseñanza basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral que ha de caracterizar el hacer - ser con idoneidad de quienes están involucrados en los procesos educativos como condición indispensable de todo proyecto pedagógico. Además este tipo de educación asume la realidad del sujeto desde sus capacidades cognoscitivas y considera, como oportuno, el contexto socio - humano de éste en relación con los contextos sociales de éste, (Brunner, 1997, p.95).

En otras palabras, la enseñanza deberá estar centrada en la adquisición de aprendizajes significativos y no en la exposición de contenidos sin sentido e irrelevantes; pasar de aprendizajes pasivos a activos, enseñarles a los estudiantes a compartir la responsabilidad inherente del aprender y de la aplicación de dicho conocimiento. Evitar las tareas descontextualizadas o sin sentido por otras contextualizadas y altamente relevantes. Personalizar la educación para dar a cada cual lo que necesita e ir a su propio ritmo y con estrategias didácticas diferenciadas. No sólo hay que enseñar lo cognoscitivo, sino darle la misma importancia al aprendizaje de las actitudes y las habilidades, (Pozo, 1996, p.66). Esta nueva forma de concebir la educación, obliga a mirar los procesos educativos, centrándose fundamentalmente en lo que los estudiantes necesitan aprender más que en lo que se quiere enseñar, es decir, subordinar los procesos de enseñanza a los de aprendizaje.

5.8. HORIZONTE DE POSIBILIDADES

Un modelo de currículo por competencias puede potenciar el desarrollo humano, propiciando la formación del sujeto en su saber, saber hacer, ser y saber convivir con los otros con idoneidad, como ser único, en camino de constante toma de conciencia de sí mismo, en procesos de autorrealización, abierto a la experiencia individual y colectiva, en continuo aprendizaje, que reflexione sobre su acción, actuación, al tiempo que lo prepare para la vida del trabajo.

El modelo educativo por competencias para la educación superior es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa, en este caso la universidad, promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los estudiantes.

Desde esta mirada la educación basada en competencias, se ubica en una categoría general del desarrollo humano (Durán, 2003), abordando a cada sujeto como un ser único, en continua reestructuración de su sí mismo, en procesos de autorrealización en los que disfruta la exploración de nuevas formas, experiencias y aprendizajes, un sujeto que es reflexivo en su ser y hacer en relación con el Otro y lo otro. Como lo dice Gabriel García Márquez, mencionado por Roldán (2001, p.24), *“una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quienes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma”*.

Es decir, el modelo de currículo por competencias es una alternativa de enseñanza centrado en la adquisición de aprendizajes significativos contextualizados y altamente relevantes, con estrategias didácticas diferenciadas en las que se privilegien no sólo los aprendizajes cognoscitivos, sino también y con la misma importancia, el aprendizaje de las actitudes y las habilidades, que permita pasar de aprendizajes pasivos a activos, en los que se les enseñe a los estudiantes a compartir la responsabilidad inherente del aprender y la aplicación de dicho conocimiento.

Se puede decir que ante los nuevos retos y demandas que hace la sociedad a la educación y en este caso a la educación superior, la concepción de aprendizaje y la necesidad de entender el proceso que lo genera, ha ido cobrando una gran importancia, tanto en el campo académico como en el de las políticas públicas con miras al desarrollo. Los nuevos paradigmas educativos centran la atención en el aprendizaje, con una nueva conceptualización del “*saber*” y obligan a redefinir las funciones, estrategias y metas de la institución educativa. A la importancia de “*qué conocer*”, se añade con fuerza la demanda de “*desarrollar las capacidades para aprender*”, de manera dinámica, permanente y autónoma, incorporando a esa concepción la capacidad implícita del “*desaprender para seguir aprendiendo*”. En este marco, se tienen que revisar los contenidos tradicionales inherentes a su función educadora y reubicar los conocimientos que transmite, para privilegiar el desarrollo de competencias de la persona que aprende, tales como es el razonamiento lógico, la comprensión lectora, la expresión de ideas y sentimientos, el manejo de estrategias y hábitos de estudio, así como las estrategias de investigación.

Es preciso poner en diálogo las concepciones curriculares con las que se intenta dar respuestas coherentes a las necesidades individuales de la persona y de la sociedad. Es necesario reconocer la importancia de toda la estructura escolar, sus escenarios y los agentes que interactúan en ella, como dinamizadores del proceso de aprendizaje, tanto de estudiantes como de docentes, directivos, no

docentes, comunidad y contexto. Desde esta concepción, se plantea desarrollar las competencias de los sujetos para que puedan crecer como personas, tener las herramientas suficientes para aprender con autonomía, conocer el medio natural y social en sus múltiples interacciones y generar actitudes que permitan sustentar opciones y compromisos consigo mismo, con las demás personas y con el mundo.

También las formas de organización del trabajo actual requieren de propuestas curriculares que estén en consonancia con los procesos de cambio que se están produciendo en los ámbitos cultural, económico, laboral y tecnológico. En un momento en el que los ciclos de innovación son cada vez más breves, las instituciones formativas se ven obligadas a una mayor versatilidad y flexibilidad para adaptarse a las nuevas estructuras que se están desarrollando en el mundo del trabajo. La internacionalización sociocultural, la globalización de los mercados y el factor competitividad obligan a las empresas a ser cada vez más flexibles para adecuar los productos a las nuevas tecnologías, procesos productivos, servicios y demanda de cualificaciones.

La necesidad de adecuación de los nuevos tiempos de cambio en los mercados, en la organización del trabajo y en los valores de la sociedad demandan una formación polivalente, multifuncional y flexible. Todos esos procesos de cambio hacen necesario que la actual división entre teoría y práctica, planificación y realización, pensar y actuar, se sustituya por una formación de carácter más global e integral. Pero, también es cierto que muy pocas veces la exigencia de competencias interdisciplinarias, sociales y orientadas a la acción está acorde con la selección de métodos de aprendizaje utilizados en la transmisión de conocimientos.

De hecho, uno de los nuevos objetivos fundamentales de la formación o desarrollo de las personas, no es sólo poder dar una respuesta adecuada a estas necesidades sino, y este es precisamente uno de los grandes retos de la educación a los procesos de cambio, *“transmitir una mayor flexibilidad que permita*

a los individuos la posibilidad de un aprendizaje interactivo, autodirigido, de una capacidad permanente de evolución y de readaptación en el mundo educativo, en la vida cotidiana y en el ejercicio profesional". El aprendizaje no sólo debe servir como instrumento para adquirir una titulación o certificación profesional, sino también para estar al día de las exigencias de la formación, para poder realizar cambios en la educación y poder resolver con éxito los problemas propios de los cambios del mundo laboral profesional.

Dentro de este marco de referencia es necesario determinar la importancia de que las competencias estén orientadas a la acción. Esto enfatiza la unidad del pensar y del hacer en el actuar humano, lo que permite didácticamente enunciar objetivos de aprendizaje en términos de estructuras cognitivas complejas de representación y operación, que posibilite partir de situaciones problemáticas reconocibles y significativas para la persona. Son procesos complejos que las personas ponen en acción, actuación - creación que les permite resolver situaciones y realizar actividades básicas cotidianas en los contextos en que se desempeñan, aportando en la construcción y transformación de la realidad, para lo cual deben integrar el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, de acuerdo con las necesidades del entorno y las personales y los procesos de incertidumbre, asumiendo autonomía en su pensamiento, comportamiento y sentimientos, conciencia crítica, creatividad, responsabilidad, civilidad, solidaridad y su autorrealización personal.

En ello, la definición clásica de competencias, "*saber hacer en contexto*", permite reconocer que el ser competente implica la necesidad de ir al encuentro de la realidad en ámbitos de competir objetiva y subjetivamente. Para ello, entonces, es necesario delimitar las herramientas que se requieren en la actuación del mundo de la vida, sólo reconocibles en la división de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los procesos conceptuales que hablan del saber frente a la información, implican no sólo su posesión, sino también, su adecuada selección, organización, comparación y descripción, entre otros elementos cognitivos, teniendo en cuenta la trascendencia de esto al verse la realidad procesada mentalmente.

Los procesos procedimentales que hablan del saber hacer en los contextos presentados, exigen no sólo actuar, sino también, establecer relaciones dialécticas con los otros (as), en las que la contextualización de los problemas sea una forma estratégica de reconocer los desarrollos técnicos, tecnológicos, profesionales y científicos manifestados en las relaciones organizacionales; trabajo que declara la importancia del mantenimiento del conjunto de estructuras que dan soporte a la sociedad, pero que, desde la obligación impuesta al profesional, es un saber hacer que debe conducir a propiciar relaciones de transformación social y disciplinar.

Los procesos actitudinales que hablan de un saber estar en cada contexto y relación social, han sido vistos en algunas definiciones teóricas como una comprensión del ser, pero se podría identificar como aprender a convivir con los demás -Informe Delors (1998)-, por este motivo y por el hecho de que el ser humano no es igual en cada contexto y circunstancia, sino que es diferente para cada situación dependiendo de la exigencia presentada, mostrando roles de desempeño y formas inclusive antagónicas en su personalidad, es necesario señalar que lo actitudinal obedece más a la realidad propia de cada espacio y tiempo presentado al sujeto. Los procesos actitudinales hablan más de estar en situaciones concretas de interacción social, mediadas por la motivación, la socialización, la sinergia, la valoración, entre otros, que permiten o restringen la pertenencia en los múltiples escenarios de la vida. Por esta razón el aprendizaje de ser para la vida podría ser una consecuencia de los anteriores tres aprendizajes y no uno más de ellos.

Lo anterior se describe de la siguiente forma:

- Procesos conceptuales que planteen el saber pero que conduzcan a la comprensión.
- Procesos procedimentales que planteen el saber hacer pero que conduzcan a mantener y transformar.
- Procesos actitudinales que planteen el saber estar, pero que conduzcan a la pertenencia.

Posibilitándose la formación íntegra, en el sentido estricto de las definiciones etimológicas del término competencias y respondiendo a la visión y misión de la educación superior, e integral, puesto que no sólo genera capacidad de reflexión, sino también, de aprendizaje significativo para la aprehensión de los conocimientos y la transformación de la realidad; procesos que permiten en el estudiante la autogestión, la individuación y el fortalecimiento del autoconcepto; el reconocimiento de procedimientos operacionales, la generalización, la particularización y la proyección de nuevos retos; y la cultura ciudadana, la productividad y la autorreflexión.

En esto se circunscribe la integralidad en los saberes necesarios para la actuación en sociedad y para la reflexión sociocognitiva que proyecten al ser en su búsqueda constante de la idoneidad, en - para - desde los múltiples contextos de interés y de importancia para la vida, que permitan un constante aprender y desaprender a ser, mediante procesos de autoregulación y reconocimiento de la mismidad y la alteridad.

Todo esto impone la necesidad de estructurar propuestas curriculares abiertas y flexibles, que ayude a la persona a desarrollar competencias no tanto, para la ejecución de operaciones rutinarias, si no más bien para la intervención en situaciones emergentes, donde muchas veces pueden estar en juego el éxito o el fracaso del proceso completo. Capacidades para juzgar una situación, tomar decisiones, comunicarse con claridad, cooperar en equipos, otras. (Competencias específicas y claves) o como lo propone Magenzo (1996), implementar un

currículo por competencias en el que se evidencia un ser humano ejerciendo plenamente la libertad de ser, crecer, conocer y hacer, sin otra limitación que la impuesta por el *“Bien Común”*.

5.9. CONSIDERACIONES FINALES

Esta exposición teórica realizada en este texto evidencia implicaciones para muchas esferas de la actividad humana, entre ellas la formación por competencias en el contexto universitario. Si la universidad tiene la intención de formar sujetos profesionales para la sociedad del mercado, y en esa perspectiva orienta la formación por competencias, la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva, al desarrollo de las ciencias y de la tecnología, y no tiene en cuenta las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales. En un mundo donde la globalización le ha quitado a las organizaciones capacidad de decisión, los movimientos sociales son la posibilidad de recuperar ese protagonismo donde el sujeto se vuelve actor de su destino, el construye su propio guión, su deseo y sus necesidades con los otros. La competencia compromete la historia del individuo y no responde a una exigencia inmediatista y a los deseos del otro, pasa por una decisión de orden personal.

No se puede hablar de educación superior cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir, desde una formación de las competencias de forma instrumental, más aún, cuando se es consciente de que el porvenir de los profesionales en un mundo globalizado, es poco previsible y que para la mayor parte de quienes están hoy en el sistema educativo implicará discontinuidades. Esto le exigirá a la universidad ante todo, que los prepare para aprender a aprender y a cambiar, y no sólo formarlos en competencias específicas que lo pongan en riesgo de quedar por fuera de los contextos ante la los vertiginosos cambios a los que se verán enfrentados.

En relación con lo anterior, Tourine (1999, p.281) afirma que en un mundo en cambio permanente e incontrolable no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor. Ese esfuerzo por ser un actor es lo que denomina sujeto, que no se confunde ni con el conjunto de la experiencia, ni con un principio superior que lo oriente, la religión, el estado, la política y le de una ubicación. El sujeto no tiene otro contenido que la producción de sí mismo, no sirve a ninguna causa, ningún valor, ninguna otra ley que su necesidad y su deseo de resistirse a su propio desmembramiento, en un universo en movimiento, sin orden y equilibrio. En este sentido, la escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser sujetos. Se debe dedicar cada vez menos a la transmisión de un conjunto de conocimientos, normas, representaciones y prestar mayor atención a la formación de la personalidad de los sujetos con mayor independencia de los sistemas homogenizadores, a favor de la heterogeneidad social y de la diversidad cultural.

Esta es una voz de alerta ante la inminente tendencia a homogenizar las competencias y por consiguiente los currículos. La educación en competencias debe ser la oportunidad para desarrollar en el sujeto la capacidad de actuar y pensar en nombre de la libertad creadora personal que no puede desarrollarse sin contacto con las construcciones intelectuales, técnicas y morales del presente y del pasado. Si la formación en competencias privilegia un sujeto reconocido desde sus diferencias e individualidad, le permitirá reconocer en el otro la misma libertad que en él mismo, su mismo derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales. Esto llevará a transformar la institución educativa como el espacio donde se reconoce los derechos de sujeto personal y las relaciones interculturales desde la diversidad, de esta manera se podrá hablar de la competencia como una construcción sociocognitiva.

5.10. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.10.1. En la educación superior, formar tiende a confundirse con educar, y por ello, en muchos casos, su labor se asume como la actividad de impartir conocimientos disciplinares, por eso, la educación profesional sólo procede desde la organización coherente y secuencial de las disciplinas científicas y sus respectivos saberes, sin tener en cuenta la demanda del contexto y la naturaleza de lo humano, convirtiéndose en un aprendizaje sin sentido. Es en esta línea donde los aprendizajes se desligan de la naturaleza lógica del formar para ubicarse en la parte instrumental del educar.

5.10.2. La función de la educación superior es promover la capacidad de gestión en los estudiantes de los propios aprendizajes, la adopción de una autonomía creciente y la disposición de herramientas intelectuales y sociales que permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

5.10.3. La meta de la educación deberá estar dirigida a interpretar la parcialidad de los conocimientos, a comprenderlos y darles sentido, paradójicamente, dudando de ellos. Por ello, en la educación superior, una de las metas deberá ser la contribución a la formación de la cultura de la comprensión, que involucre el análisis crítico de la realidad, así como la reflexión sobre el hacer y la integración de algunos de los saberes parciales que conforman al ser, para repensarlos, reconstruirlos y darles una nueva forma o estructura.

5.10.4. Consonante con lo anterior, el mundo se conoce de diferentes maneras y cada una de las formas en que se conoce produce diferentes estructuras, representaciones o realidades, y a medida que el sujeto se hace más adulto, se vuelve más experto en ver el mismo conjunto de sucesos desde perspectivas diferentes y en considerar sus diversas manifestaciones como mundos alternativos y muchas veces coexistentes entre sí.

5.10.5. Por ello, si se asumen las competencias como una construcción cultural sería equivocado concebirlas sólo como cambios de comportamiento o como un asunto de desempeños, por lo que se requiere afinar la mirada y reconocer que éstas constituyen sistemas simbólicos que comparten los sujetos y que dan por tanto, identidad a los grupos sociales, razón por la cual la formación de profesionales en las universidades no se forja exclusivamente por los axiomas de la disciplina que los aglutina, sino también, por los valores, principios y por las formas de proceder y de resolver los problemas que los identifican como grupos culturales. La competencia no remite exclusivamente al desarrollo de habilidades, es un acto que responde a la representación que ha construido el sujeto con los otros, es decir es una producción sociocultural. Razón por la que es un riesgo hablar de estándares en las competencias, más bien, es necesario acercarse a un concepto de acciones, reflexiones y representaciones compartidas por determinadas comunidades.

5.10.6. Un currículo por competencias desde un modelo sociocognitivo potencia el desarrollo humano propiciando la formación del sujeto en su saber, saber hacer, saber convivir y ser con los otros con idoneidad, como ser único, en camino de constante toma de conciencia de sí mismo, en procesos de autorrealización, abierto a la experiencia individual y colectiva, en continuo aprendizaje, que reflexione sobre su acción, actuación, al tiempo que lo prepare para la “vida del trabajo” en la “vida misma (mismidad)”. En una construcción curricular por competencias desde este modelo se evidencian características como:

- La construcción de un sujeto más conciente de sí, del mundo y de las posibilidades de transformación de ambos, que trabaje de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y de lo que le es brindado desde su entorno por el otro y los otros. Que funde sus valores y actitudes desde una filosofía de lo humano y promueva una alta mirada ética, una actitud más abierta, solidaria, democrática y crítica; que desarrolle

habilidades de pensamiento complejo y crítico, capacidad y gusto por aprender y desaprender para seguir aprendiendo, capacidad para reflexionar en y sobre la acción, para construir significado a sus maneras de cimentar, experimentar, comprender, autorregular, valorar y proyectar su propia existencia y la del otro y los otros.

- La articulación de los contenidos curriculares al mundo de la vida y al mundo laboral, con los procesos formativos, que rebasen la visión tradicional centrada solamente en lo temático o conceptual,
- La generación de mecanismos de lectura sobre la relación sujeto - organización, es decir una formación centrada más en la capacidad crítica y ética que instrumental.
- La presentación de un carácter polivalente y flexible, capaz de responder a la sociedad cambiante y a la imprevisibilidad del futuro; integrando coherentemente los contenidos de las distintas áreas del conocimiento científico y humanístico;
- La participación del maestro desde una óptica diferente, que se presenta como un diseñador de los ámbitos y experiencias de aprendizaje desde los estilos cognitivos de las competencias, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes.
- La evaluación de competencias como una comprensión de la capacidad profesional y humana, entendida esta como el conjunto articulado y coherente de resultados de aprendizaje, que un proceso formativo deben garantizar que
- Una persona pueda demostrar en el trabajo desempeños idóneos en problemas específicos del campo profesional y capacidades de actuación para el mundo de la vida.

CAPÍTULO SEIS

EVIDENCIAS Y RECOMENDACIONES EN TORNO A LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR, EN CORRESPONDENCIA CON LA INTEGRIDAD E INTEGRALIDAD HUMANA

Las ideas existen por y para el hombre, pero el hombre existe también por y para las ideas; nos podemos servir de ellas sólo si sabemos también servirles. ¿No sería necesario tomar conciencia de nuestras enajenaciones para poder dialogar con nuestras ideas, controlarlas tanto como ellas nos controlan y aplicarles pruebas de verdad y de error?''.

Morin (2000b, pp.24).

6.1. RECAPITULACIÓN DEL PROCESO

Se ha recorrido hasta aquí un camino de análisis y reflexión en torno a las *características que debe tener una metodología para la construcción curricular por competencias en educación superior, en correspondencia con la integridad e integralidad humana*. Para ello se ha tenido como guía una serie de preguntas y la contrastación de una hipótesis básica que surge de este problema central, teniendo como base la hermenéutica de Gadamer (1991a, b) y orientándose por el análisis de contenido acorde con las formulaciones de Bardín (1986). Se han tenido también como referencia aportaciones teóricas de autores como Bernstein (1993a, b), Bourdieu (1990) y Giroux (1999) para comprender los efectos de los procesos curriculares por competencias en educación superior.

De esta forma, se ha pretendido realizar un estudio caracterizado por cuatro objetivos: (1) *el rastreo del desarrollo histórico, político, económico y social del concepto de competencias en el contexto educativo internacional y nacional y sus relaciones con la calidad de la educación;* (2) *el reconocimiento de las funciones y*

el papel de la educación superior en la formación profesional y disciplinar, (3) la comparación de distintas propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias en educación superior, y su correspondencia con la integridad e integralidad humana y; (4) la inferencia de las características que se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior, que atienda la integridad e integralidad humana, las exigencias de la sociedad del conocimiento y los retos que las nuevas generaciones habrán de enfrentar en el ámbito laboral, cultural y social. En el análisis de cada una de estas estrategias se ha encontrado diversidad de información frente al desarrollo de la concepción curricular y las formas de viabilizarla. De igual forma, se han podido determinar considerables problemas y vacíos en torno al uso del concepto de competencias. A continuación se presentan tales avances y vacíos a partir de la contrastación de la hipótesis formulada en la metodología. Luego, se presenta una serie de recomendaciones dirigidas a los procedimientos de construcción curricular por competencias para educación superior, desde un interés general en los procesos identitarios de lo humano.

6.2. ANÁLISIS DE LA HIPÓTESIS PROPUESTA A PARTIR DE LAS EVIDENCIAS

A continuación se presenta un análisis en torno a la hipótesis propuesta, el cual tiene como fundamento los temas abordados en los diferentes capítulos. Sólo se brindará una recapitulación sintética.

Partiendo del reconocimiento del problema central de investigación, que es:

¿Cómo abordan las diferentes metodologías de construcción curricular por competencias para la educación superior los principios de integridad e integralidad?

Se puede comprender que la hipótesis central del mismo problema, la cual es:

“Las metodologías para la construcción curricular por competencias para la educación superior están planteadas sin unidad respecto al concepto por parte de quienes las proponen, y tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana”,

Obligaba el reconocimiento de un camino indagativo que implica múltiples preguntas, entre las que se encuentran:

- ¿Son las competencias una construcción que se basa en la moda de la época, o por el contrario permiten solidificar una base pedagógica para el desarrollo de la educación en el país?
- ¿Existe un estándar de comprensión para la noción de competencias que permita su aplicación en la educación superior?
- ¿Qué relación existe entre competencias, calidad educativa y mundo empresarial?
- ¿Cuáles son las funciones y el papel de la educación superior?
- ¿Cómo se estructura la educación superior en Colombia y qué plantea para su fortalecimiento?
- ¿Los modelos para la construcción curricular por competencias para la educación superior en Colombia responden a la integridad e integralidad humana?
- ¿Qué aspectos definen la integridad e integralidad humana,
- ¿Cuáles son las exigencias y retos que se plantean en los nuevos contextos sociales?
- ¿Qué características se deben tener en cuenta para la construcción de un currículo por competencias para la educación superior?

Cuestionamientos que permitieron mediante sus respectivos objetivos específicos encontrar las siguientes evidencias:

- Los debates sobre el ser, el conocer, el hacer y el convivir por y para las sociedades, constituyen el mapa de ruta de la cultura civilizada, por tanto la discusión sobre las competencias son una forma de construir civilidad.
- La diversidad de concepciones sobre las competencias debe conducir al juicio interpretativo para comprender las múltiples nociones existentes y sus respectivas aplicaciones.
- Hablar en términos de competencias obliga a hacer referencia a una problemática relacional, tanto simbólica como real, que se da en el espacio y en el tiempo, y la pertinente forma de viabilizar su resolución o su comprensión para contener las dificultades o vivir con ellas.
- La relación competencia – competitividad influye en la educación como alternativa para la adecuación de currículos pertinentes que atiendan las nuevas demandas de la industria.
- Los desarrollos conceptuales sobre las competencias dan cuenta de poca profundización pedagógica que busque que el ser se identifique con idoneidad en su realidad, resignifique su cultura, y a través de ello, la redimensione y potencie su existencia
- Es necesario que el desarrollo conceptual sobre competencias en educación superior privilegie lo pedagógico y humano como pieza clave de un enfoque inacabado y en constante construcción - deconstrucción - reconstrucción.
- No se evidencian perspectivas conceptuales de las competencias desde miradas meta cognitivas y cognoscitivas, que tengan en cuenta los procesos de individuación, socialización y resignificación del ser humano, y que proyecten los desarrollos conceptuales que conduzcan a la comprensión, los procedimentales que conduzcan al mantenimiento y transformación y los actitudinales que conduzcan a la pertenencia.
- El desarrollo sociocultural es una responsabilidad sistémica, en la que intervienen todas las estructuras de la sociedad equitativamente.
- El papel central de la educación superior es generar y desarrollar cultura de la comprensión y de la autonomía.

- El desarrollo de la educación superior en Colombia se entiende como un proceso de organización político - administrativo, que desea que los agentes educadores se preocupen por el papel que realizan en una sociedad que busca avanzar a procesos de internacionalización de su economía y su educación; por tanto, el tema de las transferencias educativas por medio de competencias genéricas y específicas cumple un papel primordial en estos cambios.
- Los modelos presentados evidencian en sus procesos: construcción de conceptos curriculares, definiciones epistemológicas, propuestas para el reconocimiento e inserción al mundo del trabajo, entre otros, pero en algunos, como el modelo del SENA, no se privilegia la formación humana desde su propia identidad, en lo humano mismo.
- Los procesos de construcción curricular por competencias deben ser en esencia creativos, reflexivos, participativos y declarativos.
- La educación superior se preocupa básicamente por procesos instrumentales del educar.
- El tiempo permite que las organizaciones y los sujetos se vuelvan más expertos para comprender el mundo desde diferentes perspectivas y en considerar sus diversas manifestaciones como formas alternativas y muchas veces coexistentes entre sí.
- En la medida en que aquellos que intervengan de forma directa en la elaboración de los productos sean concientes, participes y valorados, los resultados variarán considerablemente.
- Si se asumen las competencias como una construcción cultural se requiere afinar la mirada y reconocer que éstas constituyen sistemas simbólicos que comparten los sujetos y que dan identidad a los grupos sociales.
- Un currículo por competencias con aspectos sociocognitivos, propios del análisis del Capítulo IV, potenciaría el desarrollo humano, propiciando la formación del sujeto en procesos de individuación, socialización y resignificación y proyectaría los desarrollos conceptuales que conducen a la comprensión, los procedimentales al mantenimiento y la transformación y los actitudinales a la pertenencia; también, generaría conciencia de sí mismo,

autorrealización, gusto por el aprender y desaprender y apertura a experiencias individuales y colectivas, para la reflexión crítica sobre la actuación de acuerdo a las demandas del contexto y a la sociedad del conocimiento, al tiempo que prepararía para la “vida del trabajo” en la “vida misma (mismidad)”.

Por tanto, si lo que se quiere demostrar en la primera parte de la hipótesis es que *“las metodologías para la construcción curricular por competencias de la educación superior en Colombia, están planteadas sin unidad respecto al concepto por parte de quienes las proponen”*, entonces, se debe reconocer que la frase que dice, *“planteadas sin unidad respecto al concepto por parte de quienes las proponen”*, puede originar dos ideas: (1) sin unidad respecto a lo que implica una construcción curricular para educación superior; o (2) sin unidad respecto a la forma como se debe asumir el concepto de competencias para la educación superior.

(1) Sin unidad respecto a lo que implica una construcción curricular para educación superior

“El diseño curricular constituye en general el marco de referencia para la selección y el análisis de los elementos curriculares que intervienen en un proceso educativo (programa, metodología, recursos), así como el marco de actuación en el mismo, indicando qué, cómo y cuando enseñar y evaluar”, (Ianfrancesco, 2004, p.94). Por tanto, cada uno de estos elementos tienen que visualizarse dentro de los modelos respectivos, pero también Schwab (2001, p.76) propone que cualquier currículo para que sea exitoso debe integrar cuatro lugares comunes en la educación, que son: aprendiz, maestros, temas de estudio y medios o contexto social e institucional, prestándole igual atención a cada uno de ellos; de lo contrario, al enfatizar en uno más que en el otro, lo que se generaría sería la debilitación del currículo.

Se encuentra, entonces, con base en las anteriores definiciones, que cada uno de los modelos presentados demuestran selección y análisis de los elementos curriculares, haciéndose más énfasis en la metodologías de construcción, como en los modelos SENA y Maldonado, o en el sentido que tendría una construcción de ese índole, como en los modelos Tobón e Institución Universitaria Salazar y Herrera. Ejemplos:

- *“En procesos reales se vislumbran las fases de construcción ubicando símbolos, conectores en los diagramas y explicando los pasos, cada uno de ellos, de forma sencilla y concreta.”* Análisis Cap. IV, Modelo SENA
- *“El autor en la metodología para el diseño curricular privilegia una estructura secuencial y sistémica, que maneja momentos coherentes, pero que no denotan en sus etapas las formas de posibles mejoras para el proceso: “La organización curricular es sistémica, modular, flexible y con variedad multimedial” (pág. 160)”.* Análisis Cap. IV, Modelo Maldonado.
- El modelo *“Se soporta en un trabajo investigativo, metodológico, que permite que los sujetos participen en la construcción de su proyecto ético de vida, reflexionando en lo personal y lo profesional y se posibilite un encuentro con la realidad social para la cual se está formando... Se ajusta también a las investigaciones del entorno y al análisis funcional elaborado en el 2002, por la Mesa de trabajo del Sector Educativo, coordinada técnicamente por el SENA. Por esto, y al recoger el autor los elementos pedagógicos, psicológicos y sociológicos más importantes para el diseño curricular, se considera que apunta a una visión de realismo frente a las exigencias que el medio declara y pertinente para la nueva visión de la educación. Es una visión integradora.”* Análisis Cap. IV, Modelo Tobón
- *“Es una construcción curricular que parte de la definición de los programas académicos, las profesiones, los problemas de conocimiento, los modos de actuación y las estrategias de enseñanza, para la adecuación de los planes de estudio en escenarios de enseñanza y aprendizaje, que involucren procesos*

didácticos activos simuladores del escenario laboral.” Análisis Cap. IV, Modelo Institución Universitaria Salazar y Herrera

Sin embargo, tienden a enfatizar cada uno de ellos en lo que llamaría Schwab (2001, p.78), un *“lugar común en la educación”*, generando un debilitamiento en la construcción de sus currículos. Cuestión que se ratifica porque en algunos modelos no se hace explícita la participación del estudiante y otros agentes de la comunidad, como en los Modelos SENA, Maldonado e Institución Universitaria Salazar y Herrera; mientras que en otros se preocupan más por la fundamentación epistemológica del Modelo, como en el de Tobón. Cabe señalar que, aunque el énfasis en un *“lugar común en la educación”* genera desequilibrio para el conjunto en sí, estos énfasis mencionados pueden deberse a razones legítimas, entre las que se encuentran: apreciación del lector, falta de explicación del modelo, interés del autor en que quede clara una idea, o descuido en los procedimientos iniciales de construcción, más no en sus principios. Ejemplos:

- *“Un currículo integrado ha de tener entre sus características principales la participación de todos los agentes de la comunidad, los gestores y los líderes del conocimiento, las familias de estos, los entornos sociales, los líderes profesionales y disciplinares y el contenido bajo el cual se busca formar, aspecto que no cumple la propuesta SENA, porque está referida sólo al equipo de diseño curricular y al asesor pedagógico”.* Análisis Cap. IV, Modelo SENA
- *“No se evidencian formas específicas como la comunidad se pueda involucrar en la construcción del currículo, cada uno de los pasos de los lineamientos denotan secuencias en las que el actor principal es el docente o el directivo”.* Análisis Cap. IV, Modelo Maldonado
- *“Se denota en los planteamientos sobre la “participación comunitaria”, que el proceso se inicio desde reuniones docentes que, como agentes con obligación laboral, fueron convocados para el proceso de mejoramiento institucional; por tanto, no se hace claridad de la participación directa de los estudiantes, de los*

egresados, de las directivas o de los agentes empresariales.” Análisis Cap. IV, Modelo Institución Universitaria Salazar y Herrera

- *Los planteamientos antropológicos del autor trascienden los ideales, se vislumbran en su aplicación con acciones directas y puntuales de trabajo con la Comunidad Educativa por medio de la autoreflexión.” Análisis Cap. IV, Modelo Tobón.*

(2) La forma como se debe asumir el concepto de competencias para la educación superior

Como ya se estableció desde la Conclusión Seis del Capítulo I, una definición del término en lo pedagógico y humano debe responder a un enfoque inacabado y en constante construcción - deconstrucción - reconstrucción, requiriéndose continuamente del análisis crítico y la autorreflexión para comprender y usarse. Por eso, no se debe considerar como un objeto de conocimiento clásico, con verdades o realidades acabadas; es permitir la lógica de las relaciones conceptuales que identifique su entendimiento en un marco sociohistórico, para comprender su interrelación con otros, también inacabados, conceptos; es validar la idea de la Inter - trans - multi disciplinariedad, que a su vez requiere de una nueva racionalidad que no vea en la parcelación y la fragmentación la solución a las problemáticas de su quehacer. Sin embargo, las diferentes posturas coexistentes sobre el mismo, denotan un concepto utilizado para la vertiente filosófica e ideológica desde la cual se desee trabajar, por tanto, y conforme a las evidencias enunciadas anteriormente, se puede tener como premisa, que la diversidad de concepciones sobre las competencias, debe conducir al *“juicio interpretativo”* para comprender las múltiples nociones existentes y sus respectivas aplicaciones, lo que Zubiría, (2002, p.78) denomina *“Marco de contextualización paradigmática”*.

Ahora, el segundo punto sobre esto consiste en realizar un meta-análisis al planteamiento mismo, el cual se podría considerar de la siguiente manera: al cuestionarse por *“la forma como se debe asumir el concepto de competencias para la educación superior”*, se generan dos interrogantes, primero, ¿es esta una inquietud de carácter ideal y por tanto, para trabajar con ella es necesario partir de lo que el Capítulo II desarrolló, es decir, del *reconocimiento de las funciones y el papel de la educación superior en la formación profesional y disciplinar*? O, segundo, ¿es más una inquietud de carácter interpretativa que busca el reconocimiento de las formas como se asume el concepto de competencias en la educación superior según cada modelo analizado en el Capítulo III? Si se parte de la hipótesis, ambos interrogantes serían legítimos para darse respuesta a la misma, puesto que su redacción deja en entredicho el desarrollo de ambas posibilidades.

Frente a esto, entonces, las dos preguntas serían: ¿existe unidad entre el modelo de construcción curricular por competencias planteado y el concepto de competencias ideal para la educación superior? y ¿existe unidad entre quienes proponen el modelo de construcción curricular por competencias y el concepto mismo de competencias utilizado?, teniendo esto en cuenta se observó lo siguiente:

¿Existe unidad entre el modelo de construcción curricular por competencias planteado y el concepto de competencias ideal para la educación superior?

Si se quiere plantear un concepto de competencias ideal para la educación superior, tendría que pensarse desde la constante construcción - deconstrucción - reconstrucción; el análisis crítico y la autorreflexión; el aprendizaje cooperativo; la cultura de la comprensión y de la autonomía; la identificación de su comprensión sociohistórica; los procesos de individuación, socialización y resignificación del ser humano y; una concepción íntegra e integral de la formación humana. Aunque se deba dudar de este planteamiento por sí mismo, ya que es dinámico, es

comprensivo y tiene intereses implícitos desde la postura que se plantee. Frente a lo anterior se podría considerar que:

- En el modelo SENA no existe unidad, debido a que su postura es técnica e instrumental;
- En el de Tobón sí existe unidad, su fundamentación teórica siempre da cuenta de elementos diversos para el análisis y enriquecimiento de la propuesta, aunque el desarrollo del modelo no tiene en cuenta de forma íntegra e integral aquellos procesos que implicarían el trabajo de la formación humana.
- En el de Maldonado no existe unidad, ya que el autor se enfocó netamente en aquellos intereses sociales que fundamentan una educación exclusiva para el trabajo; y,
- En el de la Institución Universitaria Salazar y Herrera no existe unidad, ya que, aunque se mencionó la importancia de *“la potenciación y cualificación de los seres humanos en sus diferentes dimensiones mediante el aprendizaje autónomo y autodirigido”*, para formar profesionales *“integrales, comprometidos y conscientes”*, la construcción y cualificación del currículo no denota esto, sólo se plantea como ideal de la educación.

¿Existe unidad entre quienes proponen el modelo de construcción curricular por competencias y el concepto mismo de competencias utilizado?

Frente a esta pregunta cabe describir el concepto de competencias y las características del modelo de construcción curricular respectivo:

El Modelo planteado por el SENA traza dos tipos de conceptos de competencias, uno denominado competencias laborales y el otro competencias académicas: el primero se define como la *“capacidad que una persona posee para desempeñar una función productiva en escenarios laborales usando diferentes recursos bajo ciertas condiciones, que aseguran la calidad en el logro de los resultados”*, mientras que el segundo se define como el *“conjunto de capacidades*

socioafectivas y habilidades cognoscitivas psicológicas y motrices, que permiten a la persona llevar a cabo de manera adecuada una actividad, un papel, una función utilizando los conocimientos, actitudes y valores que posee". Pero el modelo de construcción curricular difiere de las habilidades y destrezas planteadas en ambas definiciones, puesto que se remite a plantear una serie de formatos que sumados en su conjunto permitirían la globalidad del nuevo currículo, no se necesitaría la participación de los agentes educativos y el proceso se remitiría a la descripción de elementos necesarios para estandarizar un programa de formación por ofrecer.

El currículo del SENA se plantea como el *"Proceso educativo teórico práctico de carácter integral, orientado al desarrollo y conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permitan a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida"*. Pero, la construcción del currículo no involucra estas características y permite, incluso, la construcción del mismo de parte de pequeños grupos capacitados para este fin, propiciando poca identificación del proyecto educativo institucional de parte de la comunidad que se beneficia de éste, puede, incluso, culminar como un asunto de procedimientos burocráticos

El Modelo planteado por Tobón determina un concepto de competencias desde procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2004, p.47).

Es un concepto consecuente con el planteamiento de construcción curricular y de currículo que el autor realiza, puesto que describe las siguientes características: apertura de la comunidad educativa a la incertidumbre, búsqueda de campos de conocimientos acordes con lo que las personas necesitan conocer para resolver un conjunto de problemas en el sistema social, mediante procesos investigativos, pasos abiertos al acuerdo y la negociación, búsqueda de favorecimiento de la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico, generación de un modo de pensar complejo basado en la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre

El modelo planteado por Maldonado denomina las competencias como un concepto encaminado a fortalecer *“profesionales a partir de las necesidades manifiestas por los empresarios, gremios y sindicatos”* (pág. 136), por lo que su definición de construcción curricular va acorde con lo que manifiesta al establecer que es necesario realizar una articulación entre el mundo educativo, el mundo de la vida y el mundo académico, con el de la producción, para identificar de esa forma las características del mundo cultural productivo que deben ser potenciadas mediante el mundo educativo. El autor genera una dicotomía entre el *“mundo de la vida”*, el cual se concentra en el *“mundo educativo”*, y el *“mundo del trabajo”*, (Maldonado, 2003, p.128), tanto en el proceso de construcción curricular, como en el de desarrollo del currículo.

El modelo planteado por la Institución Universitaria Salazar y Herrera, deja entrever que tuvo en cuenta la definición de competencias laborales trazadas desde los lineamientos del Sena y, también, mediante reuniones docentes se unificaron criterios sobre el concepto para cada disciplina de formación, se describieron tipologías de competencias en la educación técnica y tecnológica y se identificaron las competencias básicas, generales y específicas para cada

programa. A partir de esto definieron las competencias desde los ámbitos del saber, del hacer y del ser. Las del saber fueron planteadas teniendo en cuenta lo cognitivo, tecnológico, científico, formativo e investigativo; las del hacer lo social, comunicativo; las del ser lo ciudadano, social, individual y ético. Se denota, entonces, que la definición de competencias parte de un interés netamente centrado en las exigencias laborales, en paralelo con las características propias de cada disciplina de formación desde los saberes propios a tener en cuenta, por lo que se puede considerar que el planteamiento de su concepto, centrado este en el fin laboral, va acorde con lo que se busca en la construcción del currículo y en el desarrollo curricular mismo, lo cual es: Identificación de los programas académicos, estableciendo qué, para qué y por qué, caracterización de las profesiones, determinación del objeto de la profesión, de los modos de actuación en el campo laboral, de las competencias profesionales, de las estrategias que se han de utilizar y del sistema evaluativo. Sin embargo, cabe señalar que la construcción del currículo es una labor centrada en la parte administrativa y docente.

Frente a la última parte de la hipótesis que plantea que los modelos *“tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana”*, se puede generar dos preguntas, ¿qué características tiene una concepción de integridad e integralidad humana? y ¿cómo se evidenció que *“las metodologías para la construcción curricular por competencias de la educación superior en Colombia tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana”*?, teniendo esto en cuenta se observó lo siguiente:

¿Qué características tiene una concepción de integridad e integralidad humana?

Entendida la integridad como la directa correspondencia que debe existir con lo humano y la integralidad como el conjunto de elementos que podrían identificarlo para su adecuado desarrollo, es el reconocimiento de la mismidad del sujeto con

relación a la alteridad. Partiendo de esto se identifica que el desarrollo humano involucra necesariamente procesos de individuación, socialización y resignificación, en los que el sujeto adquiere su carácter único e irrepetible, construyendo significado a sus maneras de cimentar, experimentar, comprender, autorregular, valorar y proyectar su propia existencia y la de otros (as); también, en el que toma su carácter de historicidad y de construcción colectiva, articulado a la red de significados elaborados en la interacción interindividual e intergrupala; y en los que dimensiona, a partir de lo construido a nivel individual y a nivel social, nuevos sentidos, significados y proyectos que permitan redefinir los caminos establecidos y orientar nuevas metas para la vida personal y social.

Según esa complejidad cabe señalar que una clave del concepto competencia y del ser competente, considerada adecuada para responder a la integridad e integralidad humana, consiste en que plantear la idea de competencias, es hacer referencia a un punto de ubicación tanto simbólico como real que se da en el espacio y en el tiempo, que involucra características de la contingencia social en el conflicto de los ambientes mismos de la vida, y las pertinentes formas de viabilizar los resultados que permitan la buena resolución de los mismos o su comprensión para contenerlos, vivir con ellos o pese a ellos.

Por lo anterior, una concepción de integridad e integralidad humana implica el reconocimiento de lo anterior y el trabajo permanente con lo siguiente: comprender los estilos cognitivos, las motivaciones, la capacidad de autorregulación, los conocimientos previos, los contextos ambientales de desarrollo e intervención, las estrategias de aprendizaje, los contextos cooperativos, las interdependencias positivas, las interacciones fomentadoras, las responsabilidades individuales, las habilidades y destrezas generales, los comportamientos y aspectos significativos de la vida, entre otros.

¿Cómo se evidenció que “las metodologías para la construcción curricular por competencias de la educación superior en Colombia tienden a distanciarse de la concepción de integridad e integralidad humana”?

Cuando se analizaron las cuatro propuestas metodológicas para la construcción curricular por competencias en educación superior desde la perspectiva de Lanfrancesco (2004, p.67), se buscó en cada uno de los “lugares” propuestos encontrar evidencias que reflejaran la relación sujeto - currículo - institución - competencias. En ellos se identificó la filosofía que los sustenta, la capacidad de promover, la integración personal y social, la búsqueda de nuevas miradas frente al conocimiento, la flexibilidad en su construcción y puesta en escena, la coherencia desde sus planteamientos, el realismo y pertinencia, la identificación de lo humano en la persona a formar, la gestión y sus implicaciones, y la concepción de competencias y currículo. Por esta razón se considera relevante determinar lo siguiente:

- Algunos modelos no se caracterizan por centrar su interés en la formación humana o en los procesos de identidad de lo humano.
- La Institución Universitaria Salazar y Herrera busca en su modelo un ser humano “que decida qué y cómo aprender”, cuestión que deja entrever el interés de formación para la toma de decisiones, un sujeto proactivo en todas sus manifestaciones, pero no en otros aspectos de la comprensión y la formación humana, e incluso, en la autorreflexión sobre los factores que hacen que un ser humano sea proactivo.
- El modelo de Tobón se preocupa por la formación de un ser humano autoreflexivo, interesado en el cuestionamiento constante de su razón de ser, y en la existencia de un conocimiento como agente mediador de la realidad, hace mención sobre teorías sobre el desarrollo humano, pero no vincula éstas ampliamente en la construcción del currículo.
- Los modelos SENA y Maldonado son básicamente instrumentales en la forma de concebir lo humano.

De acuerdo con este análisis, puede decirse entonces que la hipótesis se corrobora parcialmente, reflejando que existe una concepción instrumental de las competencias, una tradición sociocultural que inhibe la construcción del currículo en comunidad, unas formas de asumir la educación superior que dificultan el trabajo con la integridad e integralidad de proyectos de formación humana, incluso, poca comprensión sobre esto último.

6.3. RECOMENDACIONES

6.3.1. LÍNEA DE ESTUDIO SOBRE EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Constituir una línea de estudio donde se profundice sobre el concepto de competencias para la educación superior, que tenga en cuenta su naturaleza, su diversidad maleable y su potencialidad para la educación. Según Tobón (2005), en el país existen tres grupos de investigación sobre competencias, los cuales son: (1) grupo de investigación en competencias básicas de la Universidad Nacional de Colombia orientado a la educación básica y media, Bogoya (2003); (2) grupo de investigación en competencias de la Sociedad Colombiana de Pedagogía Bustamante (2002, 2003), enfocado al empleo de las competencias en la educación básica y media; y (3) grupo de investigación sobre evaluación por competencias, adscrito al ICFES, ICFES-Hernández et al., 1998; Rocha et al (2003).

Estos grupos hacen énfasis en la educación básica, media y en las pruebas estatales por competencias, por lo que se hace necesario, según propuesta del mismo Tobón (2005), crear una línea de estudio sobre el concepto para la Educación Superior, que pueda tener interlocución permanente con el Ministerio de Educación Nacional y el CONACES; que estudie el impacto que tienen las competencias en las universidades, el uso del concepto en éstas y los problemas

y beneficios que arroja; que sistematice experiencias internacionales y nacionales sobre el uso del concepto para la educación con una visión sistémica que permita la comprensión de su diversidad; y que diferencie el concepto educativo del laboral, como también, de otros conceptos similares.

6.3.2. LÍNEA DE ESTUDIO SOBRE EL CONCEPTO DE CALIDAD

Constituir una línea de estudio donde se analice el concepto de calidad que está poniendo en práctica el Ministerio de Educación Nacional para la educación superior, que reflexione sobre los denominados estándares, los procedimientos de acreditación, la concepción misma de calidad y sus múltiples formas de asimilar en las organizaciones no educativas y educativas, entre otros.

6.3.3. LÍNEA DE ESTUDIO SOBRE METODOLOGÍAS DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Constituir una línea de estudio donde se analicen las metodologías de construcción curricular por competencias que existen a nivel internacional, y teniendo en cuenta los avances de la presente investigación, propongan opciones distintas para el desarrollo curricular para la educación superior. A su vez, que se interconecte con líneas de estudio cuyo énfasis sean las metodologías de construcción curricular por competencias para preescolar, primaria y secundaria.

6.3.4. LÍNEA DE ESTUDIO DONDE SE PROFUNDICE EN LA METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS BAJO UN ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO

Unido a lo anterior, constituir una línea de estudio donde se profundice en la metodología de diseño curricular por competencias bajo una perspectiva de desarrollo humano.

6.3.5. METODOLOGÍA DE CONSTRUCCIÓN O REFORMA CURRICULAR BAJO UN ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO. “MODELO SOCIOCOGNITIVO”.

De acuerdo al análisis de todo este proceso se propone la siguiente metodología de construcción o reforma curricular bajo una perspectiva de desarrollo humano que los autores de la investigación denominan “modelo sociocognitivo”.

6.3.5.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

En el Capítulo III se analizaron diferentes modelos de construcción curricular por competencias para la educación superior, entre los que se tuvieron en cuenta, el del SENA (2003), el de Tobón (2004), el de Maldonado (2002) y el de la Institución Universitaria Salazar y Herrera (2005), y aunque dos de ellos estén enfocados para la educación técnica y tecnológica, en el país estos dos procesos son ascendentes hasta la profesionalización (véase Capítulo II) y permiten la comprensión de los fines de cada nivel. Al respecto, se pudo concluir que si bien todos los modelos abordan las competencias, estos tienen uno o varios de los siguientes vacíos: no abordan con claridad el modelo de construcción curricular, p.ej., Institución Universitaria Salazar y Herrera (2005), no tienen un enfoque claro en torno a las competencias (Institución Universitaria Salazar y Herrera (2005); SENA (2003), o carecen de profundidad conceptual y epistemológica, Maldonado, (2002), SENA (2003). Otros modelos, como por ejemplo el de Tobón (2004), brindan claridad tanto metodológica como conceptual y epistemológica, pero enfatizan poco en el carácter sociocognitivo del aprendizaje y en la idoneidad como un asunto que es construido mediante procesos de individuación, socialización y resignificación.

Sin embargo, cada uno de estos enfoques brinda aportes pertinentes para el diseño curricular por competencias, que integrados desde una perspectiva sociocognitiva se convierten en un marco general de acción para la renovación

curricular de la educación superior, tal como se analiza en los Capítulos IV y V. Allí puede observarse cómo lo sociocognitivo facilita considerar la multiplicidad de factores que intervienen en las competencias, tanto de índole colectivo como personal, con lo cual se avanza en la integralidad de la enseñanza universitaria, la cual se ha enfocado tradicionalmente desde la fragmentación.

Teniendo esto como base, el propósito de la presente propuesta es presentar una metodología para llevar a la práctica la construcción del currículo por competencias desde la propuesta que se ha defendido, es decir, el enfoque sociocognitivo. Al respecto, la metodología que a continuación se describe a partir de procesos tiene las siguientes características:

- Se basa en una acción participativa mediante el trabajo colaborativo de todos los estamentos que conforman el programa de formación que se quiere estructurar por competencias, acorde con la *“Teoría del Aprendizaje Cooperativo”*. Dentro de éste resulta esencial el concepto de *“Zona de Desarrollo Próximo”*, en tanto busca que la institución aprenda a gestionar su currículo por competencias a través del aprendizaje mutuo entre pares, de acuerdo con sus capacidades y potencialidades, según lo plantea Vigostky.
- Dichas acciones buscan construir representaciones mentales colectivas en torno al proceso de construcción curricular de forma participativa e investigativa, pues se sabe que este no tiene manera de trascender si no existe apropiación mental o cognitiva de sus actores, tal como es expuesto por Vigostky. Se basa, entonces, en un enfoque investigativo donde tiene importancia decisiva determinadas capacidades cognitivas, tales como la observación de la práctica pedagógica y la manera cómo se relaciona con el currículo establecido, el análisis (que establece la relación entre el currículo las demandas profesionales, los retos disciplinares e interdisciplinares y la autorealización personal), la comparación (que permite determinar similitudes y diferencias entre el currículo explícito con el currículo implícito y con los resultados del proceso formativo a través de ciertos indicadores) y la reflexión

(eje central que permite aprender de las experiencias propias y ajenas e incluir tal aprendizaje en la orientación del nuevo diseño curricular por competencias).

- El currículo tiene como fin esencial formar un ser humano íntegro e integral, por lo cual parte de un enfoque de las competencias desde una perspectiva sociocognitiva en el que se integra tanto lo social como lo individual, enmarcado por el procesamiento cognitivo y afectivo de la información (véase Capítulo IV).
- Se entiende el currículo como un proceso en continuo desarrollo, con procesos de construcción permanentes, donde intervienen los aspectos sociales y los cognitivos, desde la potenciación de este proceso hasta su tensión, pues, se sabe que con frecuencia los proyectos institucionales se bloquean debido a la resistencia al cambio, la cual tiene aspectos tanto sociales como cognitivos. En el currículo sociocognitivo se busca tener en cuenta ambos procesos para generar una conciencia en torno a ellos y de esta forma superar las resistencias.
- El currículo sociocognitivo tiene un componente social y un componente individual en los que fluyen procesos de individuación, socialización y resignificación. Desde el componente social, específicamente lo institucional, el currículo es un documento formal que indica una planeación de las actividades de docencia, aprendizaje y evaluación que se aspira a llevar a cabo en una institución educativa o programa de formación, de una manera sistemática (las acciones están interconectadas y se relacionan con unas finalidades explícitas), tal como expone Zabalza (2003). Por ende, es una cuestión pública, susceptible de análisis, discusión y debate en torno a sus finalidades, metodologías y principios. Por otra parte, el componente individual del currículo, desde lo cognitivo, se refiere al hecho de que éste requiere ser resignificado por cada miembro de la institución o del programa, acorde con los procesos de reflexión crítica que se hacen sobre éste.

6.3.5.2. PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN O REFORMA CURRICULAR

Con base en lo expuesto, se propone diseñar el currículo por procesos, véase Román y Diez 2000, en los que se reflejan interconexión entre sí, como un tejido en el que hay una plena identidad entre cada uno de sus hilos, interdependientes y secuenciales. La sociocognición por su parte será un dinámica transversal mediante la cual se indicará la gestión que en cada subproceso se realice, desde contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que conlleven a que el ser se manifieste como principio y fin de toda la construcción significativa del currículo y pueda así transformar la realidad.

En cada uno de estos contenidos se planteará lo sociocognitivo de lo simple a lo complejo, mediante Indicadores de Gestión. Los actores participan en la construcción de este escenario pedagógico dimensionando un saber, un hacer y un estar, trascendiendo a un comprender, un transformar y un pertenecer, logrando así procesos de enseñanza y aprendizaje significativos que permitan la autogestión, el autoconcepto, la generalización, la particularización, el reconocimiento de procedimientos operacionales, la proyección de nuevos retos, la cultura ciudadana, la productividad y la autorreflexión crítica, que proyecten al ser en toda su dimensión como sujeto único, irrepetible e idóneo desde su ubicación espacial, social y simbólica en, para y desde sus múltiples contextos de interés y de pertinencia para la vida.

A continuación se presenta el esquema de la propuesta, su respectivo orden y desarrollo:

1. Proceso Organizativo

- 1.1. Proceso constitutivo y de encuadre: organización y formación del talento humano coordinador del proceso
- 1.2. Diseño de la reforma
- 1.3. Elección del equipo líder de la construcción - reforma curricular

1.4. Modificación de modelos mentales rígidos

2. Proceso Constructivo

2.1. Deconstrucción curricular

2.1.1. Formación de los docentes y estudiantes en autorreflexión

2.1.2. Deconstrucción diacrónica y sincrónica del currículo

2.2. Investigación del entorno socioeconómico y profesional

2.2.1. Caracterización del sector

2.2.2. Sistematización de estudios sobre roles de desempeño

2.2.3. Realización de un estudio sobre demanda laboral

2.2.4. Búsqueda de estudios sobre identificación y normalización de competencias

2.2.5. Análisis de expectativas en profesionales y estudiantes

2.3. Contextualización disciplinar y transdisciplinar

2.3.1. Análisis de las áreas disciplinares desde los objetos de estudio

2.3.2. Análisis interdisciplinar y transdisciplinar

2.4. Identificación y normalización de competencias

2.4.1. Identificación de competencias

2.4.2. Identificación de disfunciones y problemas en el área profesional

2.4.3. Normalización de las competencias

2.4.3.1. Ubicación de competencias

2.4.3.2. Cualificación de competencias

2.4.3.3. Inserción al mundo laboral

2.5. Diseño didáctico

2.5.1. Áreas de conocimiento

2.5.2. Proyectos formativos

3. Proceso de Gestión curricular

3.1. Capacitación de los docentes, directivos y estudiantes

3.2. Evaluación del currículo

3.3. Acciones mejoradoras

3.4. Subproceso de reforma

1. PROCESO ORGANIZATIVO

1.1. PROCESO CONSTITUTIVO Y DE ENCUADRE: ORGANIZACIÓN Y FORMACIÓN DEL TALENTO HUMANO COORDINADOR DEL PROCESO

Proceso que consiste en crear un ambiente óptimo que posibilite el diseño curricular, lo que implica acciones tanto de tipo social como cognitivo. En el ámbito social, se organiza, con la participación de la comunidad educativa, el proyecto a través del cual se va a llevar a cabo la construcción curricular por competencias, teniéndose en cuenta los recursos económicos, la infraestructura y el talento humano requeridos para tal efecto, así mismo, se conforma el equipo de trabajo que liderará la reforma. En el ámbito cognitivo, durante esta fase se lleva a cabo un proceso de sensibilización dirigido a que cada integrante de la institución asuma como suya la construcción y coloque en ella todo su empeño, energía, motivación, colocando en ejercicio sus estrategias mentales para discernir la información y construir nuevos conocimientos y propuestas de trabajo. Acorde con esto, las actividades fundamentales de esta etapa son:

1.2. DISEÑO DE LA REFORMA

El proyecto de construcción - reforma curricular debe estar articulado a las políticas que ha definido la universidad respecto a su misión, visión y metas estratégicas. Debe elaborarse de forma participativa por aquellos actores que en su momento manifestaron interés, motivación y compromiso con la reforma, teniendo claridad de los propósitos y formalizándose en un documento público, el cual debe ser sometido a debate por parte de la comunidad. La Tabla 1 indica los componentes centrales que debe llevar un proyecto inicial de construcción - reforma curricular:

Tabla 1. Componentes de un proyecto inicial de construcción - reforma curricular

Componente	Descripción
Propósitos	Contiene los objetivos que el proyecto de construcción o reforma curricular se traza.
Justificación	Son el conjunto de razones que se configuran para dar cuenta de la construcción o reforma curricular.
Antecedentes	Las razones previas al proceso que configuran el trabajo.
Marco conceptual básico	Es el entramado de conceptos que sustenta el proceso en su totalidad, que se construyen a partir de los referentes teóricos, contextuales y legales.
Metodología	Línea estratégica de acción que determina las formas del procedimiento en su totalidad, teniendo en cuenta técnicas y lineamientos metodológicos.
Cronograma	Es el mapa de las acciones con sus respectivas fechas de realización.
Recursos	Son los elementos físicos, humanos y financieros que se deben tener en cuenta para la realización del trabajo.
Bibliografía	Aquellos documentos oficiales, académicos, científicos, entre otros, a los cuales se recurre para soportar el proceso de análisis.

1.3. ELECCIÓN DEL EQUIPO LÍDER DE LA CONSTRUCCIÓN - REFORMA CURRICULAR

Una vez se diseñe el proyecto de construcción - reforma curricular y éste sea aprobado por las instancias correspondientes, se lleva a cabo el proceso de elección del equipo que liderará dicho proyecto. Diversas experiencias demuestran que el éxito en la construcción - reforma curricular está muy relacionado con el hecho de que haya un equipo líder que permanentemente esté pendiente del proceso. En la conformación del equipo líder es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Conformar el equipo con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad académica del programa de formación (directivos, docentes, investigadores, estudiantes, egresados, empresarios y representantes de la comunidad).
- La elección de los integrantes debe ser llevada a cabo por los estamentos anteriormente citados, de una manera democrática, buscando que las personas elegidas estén comprometidas y se responsabilicen con el proceso.

- La institución debe presentar el equipo líder ante la comunidad académica del programa y posibilitarle un espacio de autoridad y de respeto.
- El equipo debe establecer una metodología interna de trabajo con base en las orientaciones generales emanadas del proyecto de construcción - reforma curricular establecido en la etapa anterior. Así mismo, debe elaborar un cronograma y hacerlo público a todos los integrantes de la institución.
- El equipo debe construir una visión compartida (Senge, 1995), es decir, debe acordar un propósito común al proyecto de construcción - reforma curricular, en el que se dirijan todos los esfuerzos y acciones. Sin tal visión compartida, es muy difícil que el equipo líder pueda llegar a pensarse cognitivamente como unidad sistémica, donde cada uno tiene un papel fundamental para el logro de los objetivos establecidos.
- El equipo líder debe autocapacitarse así mismo, ya sea con sus propios recursos de talento humano, o gestionándolos. Independiente de cual sea el mecanismo, la capacitación debe asumirse desde la misma dinámica grupal y debe tener como objetivo posibilitar en los integrantes la obtención de herramientas para el trabajo cooperativo, el aprendizaje social y la comunicación (que incluye estrategias para la discusión, el análisis, la búsqueda de acuerdos y la negociación de conflictos). Con el fin de facilitar el aprendizaje por la mediación de compañeros expertos en diversas áreas, es importante tener presente las potencialidades, capacidades, derechos y necesidades de cada integrante del equipo (véase Tabla 2).

Tabla 2. Aspectos esenciales en la capacitación del equipo líder

Propósitos	Generar herramientas en los integrantes para el trabajo en equipo. Construir herramientas para la coordinación del proceso de construcción curricular en el programa académico.
Responsable	Todo el equipo. Una o varias personas expertas en los temas de la capacitación (del mismo grupo o externas).
Técnicas esenciales	Autodiagnóstico de las necesidades, capacidades, derechos y potencialidades de los integrantes del equipo. Construcción de estrategias grupales para el desarrollo o afianzamiento de habilidades de trabajo en grupo y de coordinación a partir del diagnóstico. Taller reflexivo para el aprendizaje basado en la reflexión cognitiva sobre los principales retos del trabajo en equipo.

Duración	Entre dos y tres sesiones, de acuerdo a las necesidades del equipo.
Evaluación	Se sugiere evaluar el proceso de capacitación del equipo antes y después de las actividades, con el fin de detectar logros y avances, tanto personales como en la construcción de la unidad del equipo.

Nota: En esta tabla se describen los componentes que se consideran de mayor importancia en el proceso de capacitación del equipo coordinador de la construcción - reforma curricular. Además de los componentes descritos, hay otros componentes que pueden ser objeto de análisis frente a lo que se considere pertinente por evaluar.

1.4. MODIFICACIÓN DE MODELOS MENTALES RÍGIDOS

¿Otra vez un cambio de currículo? ¿Para qué vamos a cambiar el currículo si el que tenemos nos ha dado resultado? ¡Todas las propuestas curriculares son lo mismo!, Entre otras apreciaciones. Estas son objeciones frecuentes de docentes, estudiantes y directivos de los programas de formación profesional en las universidades, y tras ellas lo que hay son modelos mentales de resistencia a lo nuevo, al cambio y a la transformación. De aquí, que la introducción de un modelo curricular por competencias desde lo sociocognitivo debe vencer y modificar tales modelos mentales, con el fin de abonar el terreno que permita el éxito del proceso. Para ello se sugieren las siguientes acciones:

- Asesorar a la comunidad académica sobre los nuevos retos de la formación profesional, donde es central responder a la globalización, la búsqueda de identidad regional, la competitividad del mercado y los avances disciplinares y tecnológicos, para lo cual se requiere encaminar de manera sistemática todos los esfuerzos hacia la formación de profesionales idóneos.
- Ayudar a la comunidad académica a identificar sus modelos mentales rígidos respecto a la construcción - reforma curricular por competencias, con el fin de que tome conciencia de ellos y así los pueda modificar (véase la metodología expuesta en la Tabla 3).

- Brindar sugerencias a la comunidad académica en torno a la modificación de dichos modelos mentales, con el fin de que sean cambiados por modelos mentales proactivos y se favorezca la construcción - reforma e implementación del nuevo currículo.

2. PROCESO CONSTRUCTIVO

2.1. DECONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Una vez articulado el plan de construcción - reforma curricular, se convoca al equipo líder y se genera una cultura colectiva proactiva respecto al proceso. Se crea, entonces, el ambiente propicio para dar inicio a éste, lo cual comienza con la deconstrucción del currículo que la institución ha tenido hasta el momento; entiéndase aquí el concepto como un proceso mediante el cual los actores resignifican lo existente y propician criterios para iniciar una nueva propuesta. El objetivo de este subproceso es aprender a partir de las experiencias pasadas, tanto en los aspectos positivos como negativos, así, de esta forma, se establece un enlace entre lo que se ha tenido y la nueva propuesta.

La deconstrucción se lleva a cabo en dos perspectivas: la diacrónica y la sincrónica. En la primera se analizan las fortalezas y debilidades del currículo en su aspecto histórico, desde el inicio de la carrera hasta el presente, considerando los momentos de reforma, cambio y transformación, junto con los factores que han incidido en éstas. En la perspectiva sincrónica, por su parte, el análisis de las fortalezas y debilidades se lleva a cabo en el momento presente, en el aquí y en el ahora, considerando fundamentalmente cómo el currículo se pone en juego en las prácticas cotidianas de docencia - aprendizaje -evaluación.

Este subproceso, como toda la construcción curricular por competencias, debe realizarse con los docentes, directivos y estudiantes, cuya herramienta

fundamental debe ser la reflexión y la sistematización. A continuación se señalan las etapas básicas de este subproceso.

2.1.1. FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y ESTUDIANTES EN AUTOREFLEXIÓN

La construcción - reforma curricular por competencias requiere, como se ha venido insistiendo, de un proceso participativo de toda la comunidad académica inscrita en el programa, acorde con el plan de trabajo presentado por el equipo líder. Sin embargo, para que este proceso de sus correspondientes frutos, es esencial que tanto los docentes como los estudiantes practiquen la reflexión sobre sus experiencias en el ejercicio de la docencia o en la práctica del aprendizaje, respectivamente. Se ha demostrado que las prácticas docentes sólo se modifican cuando hay una dinamización producida por medio de la toma de conciencia individual Schon (1992), en torno a cómo lo curricular se pone en escena en las actividades de enseñanza cotidianas. En tal sentido, entonces, es central capacitar tanto a los docentes como a los estudiantes para que practiquen de forma sistemática la observación el análisis, la reflexión y la sistematización. Al respecto, se recomiendan las siguientes actividades:

- Informar a la comunidad educativa en qué consiste la deconstrucción curricular y la importancia de que cada integrante contribuya a ésta de forma planeada mediante la práctica de la reflexión y la autorreflexión, por medio de la observación, el análisis y la planeación.
- Capacitar a la comunidad educativa sobre métodos apropiados de sistematización de la información obtenida.
- Facilitar el afianzamiento de dichas habilidades por medio del aprendizaje cooperativo y la recolección de la información.

2.1.2. DECONSTRUCCIÓN DIACRÓNICA Y SINCRÓNICA DEL CURRÍCULO

En la etapa diacrónica del currículo se busca, tal como se ha indicado, que la comunidad educativa adscrita a un determinado programa revise las formas como se ha construido el currículo históricamente desde el inicio del programa hasta el momento actual. Dicha revisión tiene un componente social y un componente cognitivo. En el social, la comunidad académica como un todo comprende el proceso histórico que ha seguido el currículo, con sus cambios y transformaciones, de lo cual saca aprendizajes generales a tener en cuenta en el nuevo diseño curricular por competencias. En el componente cognitivo, la revisión es un proceso subjetivo de carácter individual, frente a lo que cada quien ha vivido de forma diferente, con lo cual hay una toma de conciencia que permite el reconocimiento de aprendizajes a tener en cuenta hacia el futuro.

Mientras que en la etapa de deconstrucción sincrónica se realiza un diagnóstico del currículo actual, considerando lo social y la implicación personal en éste. En el ámbito social conviene analizar la relación que guarda el currículo actual con las demandas personales, profesionales, laborales y disciplinares, como también el carácter de la formación de los actores en - para - desde los múltiples escenarios de la vida. En el ámbito subjetivo, se trata de establecer cómo el currículo es puesto en escena en las actividades cotidianas de docencia - aprendizaje - evaluación - extensión - e investigación y los significados que estos le implican a los actores para la resignificación de sus vidas. Las actividades que se proponen para esta etapa son:

- Capacitar a los integrantes de la comunidad académica del programa profesional sobre lo que se entiende por revisión diacrónica y sincrónica y su importancia frente al proyecto de construcción - reforma curricular.
- Elegir los equipos de trabajo, conformados por docentes, estudiantes y directivos, para que revisen en forma diacrónica y sincrónica el currículo,

aunque es necesario manifestar y explicitar la importancia de la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa en esta tarea.

- Abordar en la Deconstrucción Diacrónica aspectos consignados en la Tabla 3.
- Orientar la Deconstrucción Sincrónica del currículo con apoyo de las recomendaciones brindadas en la Tabla 4.
- Invitar a los integrantes de la comunidad académica para que sistematicen y pasen las principales conclusiones de esta actividad al equipo líder de la reforma curricular.

Tabla 3. Aspectos esenciales de la Deconstrucción Diacrónica

Legalidad	Normas, acuerdos, decretos y leyes que han incido en los cambios del currículo.
Cambios más importantes del currículo	Describir los cambios más importantes que ha tenido el currículo a través de su historia, considerando las áreas en las cuales se dieron dichos cambios y el por qué de estos.
Demandas internas y externas con los cambios	Analizar las demandas internas y externas de tipo social y económico que han influido en el cambio curricular.
Sistematización de análisis previos	Consiste en sistematizar las conclusiones más importantes de todos aquellos diagnósticos que se hayan realizado antes sobre al programa.

Tabla 4. Aspectos esenciales de la Deconstrucción Sincrónica

Plano institucional	Ubicación laboral	Analizar el grado en el cual se emplean los egresados del programa.
	Relación con el mundo laboral	Determinar cómo responde el currículo actual a las demandas del sector laboral y a los desarrollos de la disciplina.
	Indicadores de éxito o fracaso del programa	Determinar algunos indicadores que den cuenta del éxito o fracaso del proceso de formación que se lleva a cabo en el programa, teniendo en cuenta a los egresados.
Plano subjetivo	Relación del currículo con las actividades que se realizan en cada curso	Indagar los contenidos de los cursos y establecer la correspondencia de estos con los fines del programa, la metodología y los recursos disponibles.
	Analizar qué apropiación se tiene del perfil profesional del programa	El perfil orienta de manera concreta todo plan de formación universitario, Zabalza (2003) y es esencial, en este sentido, determinar si los estudiantes, docentes y directivos se han apropiado de éste, cómo lo han hecho y sus efectos en las prácticas cotidianas de docencia - aprendizaje - evaluación - extensión - investigación.

2.2. INVESTIGACIÓN DEL ENTORNO SOCIOECONÓMICO Y PROFESIONAL

Consiste en llevar a cabo un estudio sistemático del entorno social, laboral y profesional con el fin de identificar con claridad, profundidad y coherencia las demandas laborales y profesionales en el área. Esto comprende la revisión y sistematización de investigaciones ya realizadas sobre el asunto, la caracterización del sector de desempeño profesional en el contexto donde se inscribe el programa y la realización de análisis de problemas centrales.

2.2.1. CARACTERIZACIÓN DEL SECTOR

Consiste en describir con profundidad las características del sector o sectores donde se desempeñan los profesionales egresados del área y de los nuevos sectores donde se aspira a que ingresen tales profesionales. Se pueden retomar estudios ya realizados sobre el asunto, aunque siempre es importante que el mismo programa realice su propio estudio, desde su óptica particular. Se requiere:

- Determinar en qué consiste el sector de desempeño profesional, considerando aspectos tales como: número de profesionales que laboran en éste, salarios devengados, relación entre oferta y demanda, relación con otros profesionales, entre otros.
- Analizar las principales tendencias del sector hacia el futuro y, con ello, las nuevas oportunidades que vienen. Esto brinda orientaciones en torno al diseño curricular por competencias.

2.2.2. SISTEMATIZACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE ROLES DE DESEMPEÑO

Consiste en realizar una revisión exhaustiva sobre estudios que se hayan hecho sobre las actividades y tareas que les corresponde realizar con más frecuencia a los profesionales del área en el contexto local, regional, nacional e internacional. En lo posible deben buscarse análisis funcionales ya elaborados, con el fin de no

repetir las tareas realizadas por otros. Las actividades que incluye este subproceso son:

- Indagar acerca de estudios sobre actividades y tareas demandadas a los profesionales del área. Esto puede hacerse a través de las cámaras de comercio, promotoras de empresas, entidades gubernamentales relacionadas con el empleo, entre otras.
- Sistematizar las conclusiones de los diferentes estudios que se han podido ubicar y analizar, determinando los problemas centrales que deben afrontar los profesionales.
- Determinar la necesidad de realizar nuevos estudios sobre este punto. Si esto es necesario, se pasa a la etapa siguiente, de lo contrario se concluye aquí este subproceso y se pasa al siguiente.

2.2.3. REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO SOBRE DEMANDA LABORAL

Existen diversas metodologías para realizar estudios sobre demanda laboral que permiten una comprensión de los diferentes roles de desempeño en los distintos campos de acción, es importante realizar una exploración de ellos y elegir aquella metodología que se identifique con el proyecto de construcción - reforma que se persigue. Para ello se sugiere:

- Con base en un trabajo cooperativo indagar sobre las diferentes metodologías y/o implementar un trabajo de búsqueda de información que conlleve a la fundamentación de este proceso.
- Entrevistar a grupos de profesionales en las diversas áreas elegidas, así como a empresas y organismos que los emplean.
- Indagar los problemas generales y específicos que les corresponde resolver a los profesionales.

- Sistematizar tales problemas en cada una de las áreas, determinando cuales problemas todavía tienen poca incidencia pero que dentro de algunos años la tendrán de forma significativa.

2.2.4. BÚSQUEDA DE ESTUDIOS SOBRE IDENTIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

El enfoque de formación con base en competencias cada vez tiene una mayor presencia en educación superior, como pudo apreciarse en los capítulos anteriores, por lo que para el diseño de un programa profesional con base en este enfoque es necesario realizar una revisión exhaustiva de todos aquellos estudios donde se hayan identificado y normalizado competencias que sean pertinentes para el proyecto en marcha. Esto puede hacerse a través de la revisión de la literatura científica o mediante la inspección de los programas curriculares de la misma universidad o de otras.

Las competencias que se hayan identificado y normalizado se revisan y se determina qué aspectos de ellas deben tenerse en cuenta para el programa y qué aspectos desecharse. Aquí es preciso tener presente los lineamientos generales del proyecto de reforma curricular, las demandas laborales identificadas en las etapas anteriores (dentro de este mismo proceso) y la orientación general del programa de formación. Sin embargo, todo esto debe unirse a la identificación y normalización de competencias propias del programa que se lleva a cabo en el proceso 2.4, como proceso constructivo con estudiantes, profesionales, profesores y grupo administrativo de la institución.

2.2.5. ANÁLISIS DE EXPECTATIVAS EN PROFESIONALES Y ESTUDIANTES DEL PROGRAMA

La metodología de identificación de competencias debe ser altamente participativa y sus avances construirse a partir de acuerdos entre los diferentes estamentos

involucrados en el proceso. Esto implica investigar, con los egresados, los docentes y los estudiantes, cuáles son las fortalezas y debilidades del currículo actual y qué problemas significativos para la profesión y para la vida deberían abordarse en la nueva construcción. Las siguientes son las actividades posibles de realizar en este subproceso:

- Realizar un diagnóstico por medio de una encuesta sobre cómo abordan el proceso académico los estudiantes, teniendo en cuenta sus datos personales, su expectativa de vida, las exigencias del rol de desempeño profesional y humano.
- Diseñar un cuestionario dirigido a profesionales donde se les indague sobre los problemas más frecuentes en su abordaje a la vida laboral.
- Analizar qué aspectos constituyen una fortaleza y una debilidad en el programa de formación, determinando las expectativas frente al futuro.

2.3. CONTEXTUALIZACIÓN DISCIPLINAR Y TRANSDISCIPLINAR

A diferencia del proceso de identificación y normalización de competencias que se lleva a cabo en el ámbito de la formación para el trabajo, donde se tienen en cuenta casi exclusivamente las demandas laborales, Zúñiga (2003), en la educación superior, además de las demandas laborales, se tiene igualmente presente el contexto disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar y multidisciplinar en el cual se mueve y autoorganiza la profesión para el desarrollo del conocimiento científico - tecnológico y también, la integralidad de las dimensiones humanas en una búsqueda de respuestas a la diversidad de los individuos y de las sociedades. Frente a la primera tarea, ésta debe ser liderada por el equipo coordinador y como responsable de ella debe estar un grupo de docentes expertos en cada uno de los temas y áreas, acompañados por otros actores del escenario educativo que dentro de sus intereses esté la fundamentación profesional desde estos procesos.

2.3.1. ANÁLISIS DE LAS ÁREAS DISCIPLINARES DESDE LOS OBJETOS DE ESTUDIO

Una profesión puede componerse de una sólo disciplina o de varias. Por ejemplo, la psicología se compone sólo de una disciplina, mientras que el trabajo social comprende varias disciplinas. A su vez, una disciplina se compone de áreas. Por ejemplo, la psicología se compone de áreas disciplinares tales como neuropsicología, psicoendocrinología, psicología evolutiva, psicología laboral, psicología clínica y de la salud, etc. El equipo líder debe orientar de forma sistemática el análisis de cada disciplina o área disciplinar que conforma la profesión teniendo en cuenta las siguientes actividades:

- Definición de disciplinas y áreas disciplinares que conforman la profesión, teniendo en cuenta los avances teóricos y aplicados que se describen en la literatura o que se observan en la práctica profesional.
- Selección de una persona que lidere el análisis de cada área disciplinar, teniendo como base su experiencia y formación.
- Análisis de cada área teniendo en cuenta aspectos formulados en la Tabla 5.

Tabla 5. Aspectos a tener en cuenta en la revisión de cada área

Origen y desarrollo	Describir dónde, cuando, cómo y por qué se comenzó a desarrollar el área.
Conceptos clave	Describir los conceptos clave del área, que son transversales a ésta.
Líneas teóricas	Describir las principales líneas de investigación que se desarrollan en el área.
Tecnología	Analizar los aportes técnicos y aplicativos de la línea en torno al ejercicio profesional.
Tendencias	Describir las principales tendencias hacia el futuro dentro del área y establecer las implicaciones de esto para la profesión y el ejercicio profesional idóneo.

2.3.2. ANÁLISIS INTERDISCIPLINAR Y TRANSDISCIPLINAR

La interdisciplinariedad se refiere a la cooperación teórica o técnica entre diversas disciplinas con el fin de estudiar un mismo asunto o abordar un problema. La

transdisciplinariedad, por su parte, va más allá de la interdisciplinariedad e implica la construcción de un lenguaje y metodología común y unívoca, que ya no es propiedad de ninguna disciplina particular. En la construcción - reforma curricular por competencias debe tenerse en cuenta el proceso de trabajo inter y transdisciplinario dentro de la profesión, con el fin de orientar la identificación y normalización de competencias, como también la planeación didáctica y la gestión del currículo. Para ello se sugieren las siguientes actividades:

- Constituir un grupo de actores, preferiblemente de diversas instancias de la comunidad académica, que reflexionen sobre la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en las áreas de conocimiento del programa. En esto se debe privilegiar el análisis de los problemas que se están abordando y las tendencias de la profesión hacia el futuro. Así mismo, este grupo debe identificar pautas para que en los cursos y en las actividades se fomenten la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el nuevo currículo por competencias.
- Este grupo deberá sistematizar el resultado del proceso de discusión que se tuvo sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

2.4. IDENTIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN DE COMPETENCIAS

En el Capítulo I y IV se analiza el concepto de competencias y se propone un enfoque sociocognitivo. Este implica considerarlas como una construcción sociocultural que requiere afinar la mirada y reconocer que constituyen sistemas simbólicos que comparten los sujetos y que dan, por tanto, identidad a los grupos sociales, razón por la cual la formación de profesionales en las universidades no se forja exclusivamente por los axiomas de la disciplina que los aglutina, sino también, por los valores, principios y formas de proceder y de resolver los problemas que los identifican como grupos culturales. La competencia no remite exclusivamente al desarrollo de habilidades, es un acto que responde a la representación que ha construido el sujeto con los otros, es decir, es una

producción sociocultural. Razón por la que es un riesgo hablar de estándares en las competencias, más bien, es necesario acercarse a un concepto de acciones, reflexiones y representaciones compartidas por determinadas comunidades. El concepto desde un enfoque sociocognitivo ve al ser humano desde la perspectiva de las potencialidades, propiciando la formación en el saber (comprender), saber hacer (mantener y transformar), saber convivir (pertenecer) y ser con los otros con idoneidad, como ser único, en camino de constante toma de conciencia de sí mismo en procesos de autorrealización, abierto a la experiencia individual y colectiva, en continuo aprendizaje, que reflexione sobre su actuación, al tiempo que lo prepare para la “vida del trabajo” en la “vida misma (mismidad)”.

Concomitante con el concepto sociocognitivo de las competencias que se ha analizado, se propone implementar una metodología de identificación y normalización de competencias, pero antes de ello conviene aclarar en qué consisten dichos procesos. La identificación y la normalización de competencias se describen en los análisis conforme a otros dos procesos, la formación basada en competencias y la certificación de competencias. La formación es vista como un proceso que mediante una secuencia lógica progresiva, permite dimensionar los avances de los sujetos dentro de un marco de seguimiento curricular. La certificación, por su parte, es comprendida como la validación del proceso en sí mismo mediante la comprensión y desarrollo del sujeto de las acciones, reflexiones y representaciones compartidas por determinadas comunidades.

El proceso de identificación de competencias puede entenderse como la interacción de los actores que intervienen en la dinámica enseñanza - aprendizaje - administración del sistema educativo, para la ubicación de los mínimos referentes que servirán de punto de partida y clarificación del tipo de profesional y ser humano que se quiere formar. El proceso de normalización de competencias involucra la autoevaluación constante de los estudiantes frente a sus necesidades, capacidades, derechos y potencialidades, en el avance mismo de su proceso de aprendizaje en lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. A su vez, la

normalización debe conducir a la indagación constante del perfil disciplinar, profesional y humano más adecuado para los ambientes de la vida.

2.4.1. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

A partir de la investigación del contexto socioeconómico y del análisis disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, se determinan los desempeños a formar en los estudiantes de forma detallada, teniendo en cuenta dos componentes fundamentales: primero, criterios de idoneidad y, segundo, saberes específicos relacionados con el desempeño identificado. A partir de las disfunciones y problemas detectados y sistematizados, ejercicio del siguiente numeral, se determinan qué desempeños se precisan en los problemas para resolver tales disfunciones y problemas. A continuación, los desempeños se describen siguiendo las siguientes pautas:

- Descripción de competencias globales: se determinan los desempeños generales, los cuales contribuyen a resolver problemas generales, básicamente de un área profesional o disciplinar.
- Unidades de competencia: Son desempeños concretos que abordan problemas específicos.
- Elementos de competencia: Son desempeños muy especializados a través de los cuales se ponen en acción las unidades de competencia. Abordan problemas muy especializados, los cuales están dentro de los problemas específicos.

Nota: la descripción de las competencias se hace mediante un verbo, un complemento y una condición de calidad, Tobón (2004). El verbo se indica en infinitivo, buscando que corresponda a un desempeño y que no sea inmaterial (p.ej., comprender, valorar, identificar, etc.). El objeto se determina analizando sobre qué recae la acción del verbo. Ejemplo:

- Competencia comunicativa: Interpretar textos atendiendo a las intenciones comunicativas a sus estructuras y a sus relaciones.
- Competencia matemática: Interpretar información que aparece en el lenguaje matemático acorde con los planteamientos conceptuales y metodológicos de esa área.
- Competencia ética: Planificar el proyecto ético de vida identificando las metas a corto, mediano y largo plazo, las estrategias para alcanzarlas y los factores de incertidumbre.

Todos los miembros de la comunidad educativa las deben aprobar, de esta forma, las competencias quedan con un estatuto de “normas”, es decir, como estándares que regirán todo el proceso formativo. Se procede a sistematizarlas en un documento, discutir las públicamente, ajustarlas, y por último validarlas con todos los integrantes de la comunidad educativa.

2.4.2. IDENTIFICACIÓN DE DISFUNCIONES Y PROBLEMAS EN EL ÁREA PROFESIONAL

A partir del estudio del contexto profesional y disciplinar se determinan las principales disfunciones y problemas que deben afrontar los profesionales egresados del programa, con el fin de contribuir a los objetivos de la organización y alcanzar su propio autodesarrollo personal. Actividades a realizar:

- Descripción de disfunciones y problemas en aspectos sociales
- Descripción de disfunciones en el sector laboral, en la disciplina y en los ejercicios Inter y trans disciplinares

2.4.3. NORMALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias descritas en la etapa anterior, se formalizan y se determina para cada elemento de competencia los criterios de desempeño y los saberes

necesarios para cumplir con dicho criterio de desempeño. Luego se lleva a cabo una discusión pública, se hacen las mejoras o los ajustes correspondientes y se saca un documento con todas las competencias y sus respectivos elementos de competencias. Esto se somete nuevamente a socialización pública y se busca que todos los miembros de la comunidad educativa las aprueben. De esta forma, las competencias quedan con un estatuto consideraciones a tener en cuenta para que rijan todo el proceso formativo. Actividades a realizar:

- Sistematización de las competencias, los criterios de desempeño y los saberes necesarios para cumplir con dicho criterio de desempeño en un documento para su formalización.
- Discusión pública y ajustes.
- Validación pública con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Se propone dividir el proceso de identificación y normalización de competencias en tres momentos, dependientes de la duración del programa educativo, y de la caracterización psicológica y social del estudiante en cada momento de permanencia en la institución, estos son, Ubicación de Competencias, Cualificación de Competencias e Inserción al Mundo Laboral, que se deben desarrollar en el avance mismo del proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación se describen estos procesos:

2.4.3.1. UBICACIÓN DE COMPETENCIAS

Este proceso permite la correlación de las características personales del estudiante con el perfil disciplinar, profesional y humano que la institución pretende formar, cuestión que implica descubrirse a sí mismo con ayuda profesional humana. Se desarrolla al principio del proceso de formación a partir de la descripción de los siguientes aspectos: (Véase Tabla 6)

- Descripción sobre el punto de partida del alumno: el área de formación humana del programa académico se encarga de seleccionar los datos más relevantes del alumno, desde aspectos de su historia hasta las características de su proyecto de vida, que permitirán identificar las condiciones que servirán de punto de partida para su proceso.
- Área de conocimiento elegida y razones para ello: mediante una entrevista con el estudiante la persona responsable de este proceso consignará la información que permita visualizar las potencialidades, las necesidades y las capacidades que sirvan de punto de partida para la formación.
- Tipo de persona que se desea formar dentro de la institución: la institución debe definir el perfil humano y profesional que después de un proceso de formación le represente en el mundo social.
- Tipo de persona que se desea formar dentro del área de conocimiento: los líderes del área de conocimiento deben establecer, a partir del perfil humano y profesional que la institución definió, de las demandas del quehacer profesional y de la construcción visionaria de la disciplina de formación, el tipo de persona que se desea formar dentro del área de conocimiento.
- Áreas de conocimiento por abordar dentro del objeto de estudio: a partir del Proceso de Investigación del Entorno Socioeconómico - Profesional y del Proceso de Contextualización Disciplinar y Transdisciplinar se determinan las áreas de conocimiento por abordar dentro del objeto de estudio. Estas áreas de conocimiento debe articular las competencias específicas que se piensa el estudiante desarrollará.
- Posibles perfiles profesionales y disciplinares: de acuerdo a la demanda social, el prototipo de profesional que se desea formar y la descripción de áreas de conocimiento por abordar se establecen los posibles tipos de perfiles profesionales y disciplinares. Esto se reflexiona con el estudiante, quien debe reconocer aspectos de dichos perfiles en su proyecto de vida.
- Posible perfil humano: con el estudiante se reflexiona sobre el perfil a formar en la institución, en la profesión y en la disciplina, a partir de allí se le solicita su

apreciación sobre sus características personales y la forma de alcanzar dicho perfil.

- Exigencias socioculturales del perfil profesional y humano: analizar con el estudiante cuáles serían las exigencias socioculturales que se presentarían para la adquisición del perfil profesional.

Tabla 6. Ubicación de Competencias

Ubicación de Competencias: Está dentro del proceso de Identificación que implica descubrirse a sí mismo, período de tiempo: entre el 1, 2 y 3 semestre							
Descripción sobre el punto de partida del alumno	Área de cto elegida y razones para ello	Tipo de persona que se desea formar dentro de la institución	Tipo de persona que se desea formar dentro del área de cto	Áreas de conocimientos por abordar dentro del objeto de estudio	Posibles perfiles profesionales y disciplinares	Posible perfil humano	Exigencias socioculturales del perfil profesional y humano
Basada en datos	Construida en entrevista	Generalidad	Generalidad	Específico	Específico	Específico	Específico

2.4.3.2. CUALIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Proceso mediante el cual el estudiante toma conciencia de la cualificación de su formación a través de estrategias socio y metacognitivas, en contraste permanentemente con la proyección del perfil disciplinar, profesional y humano que el contexto requiere, es una reflexión amplia sobre la formación alcanzada hasta el momento y las posibilidades de desarrollo a futuro. Se desarrolla en la etapa intermedia del proceso de formación mediante la descripción de los siguientes aspectos: (Véase tabla 7)

- Necesidades satisfechas e insatisfechas: se hace referencia a todas aquellas carencias físicas, emocionales y espirituales que mediante el proceso de formación se hayan satisfecho y aquellas que todavía no. Dichas necesidades en los tres aspectos humanos planteados, deben reconocerse desde lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.
- Capacidades obtenidas y sin obtener: se diferencia de las necesidades porque este concepto hace referencia a lo que los sujetos se hacen titulares por la

acción misma de la formación. Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices para aprender o aprendidas para un desempeño.

- Potencialidades: se observan como posibilidades a obtener, propias de las futuras adquisiciones personales y profesionales a través de la disciplina de formación.
- Todo lo anterior se compara con un perfil sociocognitivo del estudiante construido de acuerdo al campo de formación y desempeño profesional y humano. Un perfil sociocognitivo debe considerar aquellos aspectos analizados en el Capítulo Cuatro de la investigación sobre las características de una metodología para la construcción curricular por competencias en educación superior, en correspondencia con la integridad e integralidad humana.

Tabla 7. Cualificación de Competencias

Cualificación de Competencias: autoevaluación constante del alumno, período de tiempo: inicia en el 4to semestre y se extiende hasta el octavo.				
Áreas para un aprendizaje Integral o integrador	Contenido Conceptual	Contenido Procedimental	Contenido Actitudinal	Perfil sociocognitivo de acuerdo al campo de formación y desempeño profesional y humano
Dimensiones perspectivas a evaluar				
Necesidades satisfechas				
Necesidades insatisfechas				
Capacidades obtenidas y sin obtener				
Potencialidades				

2.4.3.3. INSERCIÓN AL MUNDO LABORAL

En este proceso se busca comprender y abordar las situaciones problemáticas del ejercicio profesional y las competencias necesarias para satisfacer de manera idónea la demanda y a su vez, diversificarla. Por tanto, se busca propiciar un descubrimiento con los otros y una confrontación permanente consigo mismo. Se desarrolla en la última etapa del proceso de formación mediante la descripción de los siguientes aspectos: (Véase tabla 8)

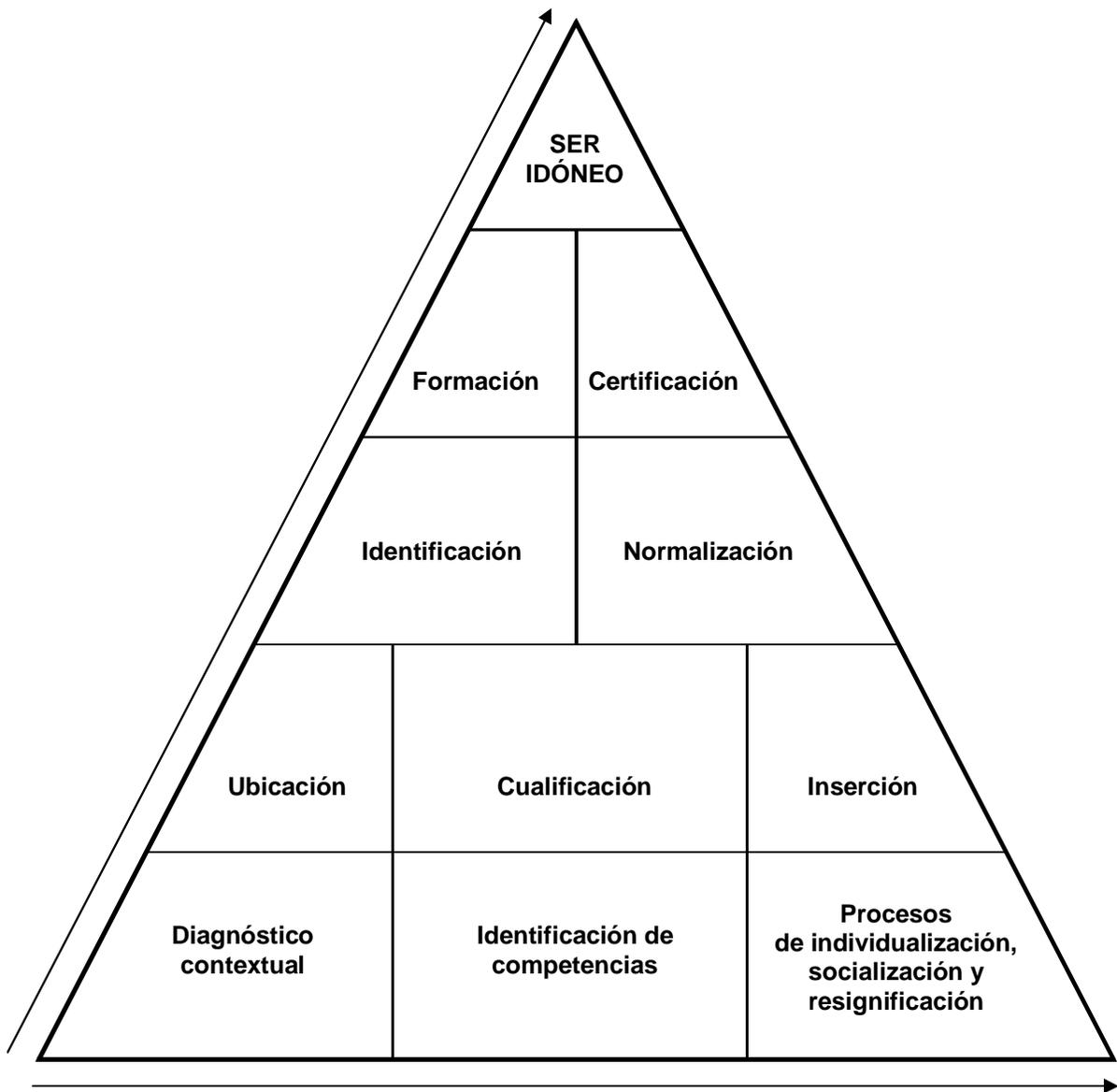
- Análisis del mercado: proceso que debe ser permanente desde la construcción - reforma del currículo y el cual debe constituirse como línea de investigación en la institución. Arroja datos de reconocimiento sobre la funcionalidad laboral.
- Disfunciones y problemas encontrados en el análisis: a partir del anterior análisis se reconocen las principales disfunciones y problemas del mercado laboral, para reflexionar a partir de ellas sobre las posibles soluciones o formas de actuar sobre las mismas.
- Posibles fuentes de empleo encontradas en el análisis: a partir del análisis del mercado se describen las fuentes de empleo propias de la disciplina de formación y potenciales en el mediano y largo plazo.
- Competencias genéricas del estudiante: con base en el documento formalizado sobre las competencias, se tienen en cuenta aquellas que son referencia desde lo genérico para cualquier estudiante de la institución y de la disciplina de formación.
- Competencias específicas del estudiante: se tienen en cuenta aquellas que están implícitas en la disciplina, reflejadas por medio de sus respectivas áreas. Incluso, aquellas que el estudiante alcanzó sin que se hayan proyectado.
- Entrevista: reflexión que se realiza con el estudiante sobre tres aspectos principales: la caracterización del mercado, las competencias necesarias para abordarlo y la idoneidad que se tiene y se espera.
- Idoneidad alcanzada por el estudiante: sistematización de la idoneidad lograda que fue objeto de reflexión en la entrevista.

Tabla 8. Inserción al Mundo Laboral

Inserción al Mundo Laboral: proceso de descubrimiento con los otros y confrontación consigo mismo. Para desarrollarse entre los semestres 8 – 9 – 10, finales del proceso formativo						
Análisis del mercado	Disfunciones y problemas encontrados en el análisis	Posibles fuentes de empleo encontradas en el análisis	Competencias genéricas del estudiante	Competencias específicas del estudiante	Entrevista	Idoneidad alcanzada por el estudiante

El anterior proceso se puede visualizar en la siguiente gráfica triangular que describe las correspondencias de cada subproceso:

Grafica 1. Correspondencias de los procesos de formación por competencias



2.5. DISEÑO DIDÁCTICO

El diseño didáctico consiste en la construcción de los contenidos y las actividades de aprendizaje y de evaluación a través de las cuales se va a llevar a cabo la formación de las competencias identificadas y normalizadas en el paso anterior. Esto se da a través de las áreas de conocimiento y los proyectos formativos.

2.5.1. ÁREAS DE CONOCIMIENTO

Son espacios interdisciplinarios y transdisciplinarios, de tipo teórico y aplicado donde se llevan a cabo los procesos de formación de competencias globales, cuyo énfasis central es formar a los estudiantes para que sean idóneos en el abordaje de unos determinados problemas, con criterios construidos colectivamente. En tal sentido, pueden abordar una o varias competencias globales, aunque pueden haber casos en los cuales aborden una competencia global y una o varias unidades de competencias inscritas en competencias globales pertenecientes a otras áreas de conocimiento. El antecedente más inmediato de las áreas de conocimiento son los “*Nodos Problematizadores*”, Tobón (2004), los cuales enfatizan más en el manejo de los problemas en sí, mediados por saberes. Se sugieren las siguientes actividades:

- Identificar áreas de conocimiento por cada competencia global (ver tabla de Ubicación de Competencias).
- Determinar el conjunto de problemas globales y específicos que aborda un área de conocimiento y su relación con otros problemas globales y específicos de otras áreas.
- Definir criterios generales de desempeño idóneo.

2.5.2. PROYECTOS FORMATIVOS

Son espacios donde se lleva a cabo la formación de las unidades de competencia y sus correspondientes elementos, buscándose que cada proyecto formativo aborde una sola unidad de competencia. Esta metodología ha sido desarrollada por Tobón (2004) y se propone seguirla en su integridad. Con los proyectos formativos desaparecen los tradicionales cursos, materias y asignaturas, puesto que se enfatiza en el aprendizaje basado en proyectos reales contextualizados en la realidad profesional.

Los proyectos formativos (PF) son *“procedimientos dinámicos de organización de la enseñanza, mediante actividades con verdadero sentido vital para el estudiante”* Tobón (2004). Es un plan de trabajo integrado y libremente elegido cuyo objetivo es realizar un conjunto de acciones enmarcadas en la vida real que tenga sentido tanto para el estudiante como para los actores que intervienen en su desarrollo de aprendizaje. Los proyectos formativos tienen tres fines esenciales:

- Realizar una formación sistemática de competencias mediante la integración del saber para el comprender, del hacer para el transformar y del estar para el pertenecer concluyendo en una formación idónea del ser.
- Resolver problemas significativos para el desarrollo disciplinar, profesional y humano, acorde con los intereses de los estudiantes, las necesidades del medio y la pertinencia de la actuación.
- Aprender a desarrollar estrategias que formen en la incertidumbre para enfrentar los continuos cambios de la sociedad actual, mediante la dinámica organización, orden - desorden.

Los Proyectos Formativos deben tener en cuenta la siguiente ruta formativa: nombre del PF, programa de formación general, identificación del PF (código, créditos, prerrequisitos, correquisitos, horas de asesoría directa, horas de trabajo independiente), identificación del nodo problematizador al cual pertenece el PF, tipo de PF, problema específico del PF, competencias de énfasis del PF, nivel de complejidad esperado, elementos de competencias, otras competencias, metodología de la asesoría directa del docente, metodología general del PF, recursos y talento humano, Tobón (2004, p.131). Los procesos evaluativos deben ser contruidos de forma acorde a los fines, políticas y metodología institucional, sin embargo, deben tener en cuenta el conocimiento alcanzado por cada sujeto en su especificidad, un conocimiento sobre lo abstracto, lo concreto, lo procedimental, lo valorativo y lo constructivo, que esté mediado por un ejercicio hermenéutico permanente, donde cobre importancia las descripciones clasificatorias, las

interpretaciones de lo descrito, las explicaciones mediadas por argumentos y las proposiciones creativas sobre los problemas abordados. Las actividades a seguir son:

- Determinar las unidades de competencia que conforman cada área de conocimiento.
- Asignar a cada unidad de competencia o área de conocimiento un PF.
- Asignarle a los docentes del programa la realización de los PF de acuerdo con su área de experticia y/o contratar profesionales expertos para que realicen esta labor. Este ejercicio sería muy significativo si se realiza con los estudiantes con parámetros clásicos del conocimiento científico que involucren la descripción, explicación, generalización y predicción.

3. PROCESO DE GESTIÓN CURRICULAR

Este es el proceso central de toda la propuesta y desde el cual se coordinan los demás procesos de diseño curricular e implementación de éste en la práctica educativa. Se define como el proceso mediante el cual se lleva a cabo el direccionamiento del currículo, se evalúa su calidad, se capacita a los miembros de la comunidad académica para su implementación y se llevan a cabo acciones de reforma o mejora cada vez que sea necesario teniendo como base la evaluación permanente.

3.1. CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES, DIRECTIVOS Y ESTUDIANTES

Una vez se diseña el currículo por competencias con el enfoque sociocognitivo, se planea y se lleva a cabo la capacitación de docentes, directivos y estudiantes en el conocimiento de este, con el fin de establecer un lenguaje común. Las actividades a seguir serían:

- Mostrar el nuevo currículo como un proceso en continua construcción.

- Indicar que el nuevo currículum se enlaza a las propuestas anteriores y busca responder a las nuevas realidades del ejercicio profesional, del desarrollo humano y del avance científico y tecnológico.
- Exponer que el nuevo currículum fue producto de un proceso participativo y socializar las fases y actividades a través de las cuales se implementó, en el que se enfatice las competencias acordadas entre todos los integrantes de la comunidad académica del programa de formación profesional.
- Explicar la estructura del currículum señalando las áreas de conocimiento y proyectos formativos.

3.2. EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO

La evaluación se concibe como una acción permanente y sistemática que permite realizar acciones de mejoramiento. Ella en el Proceso de Gestión responde al seguimiento de cada proceso llevado a cabo, e implica que los actores involucrados hagan de la reflexión un ejercicio permanente. No obstante, se debe determinar un cronograma de evaluación periódica del currículum con todos los integrantes de la comunidad académica del programa, en lo posible una vez por semestre. Sus actividades corresponden a:

- Diseñar un cuestionario donde se indague acerca de los aspectos positivos y negativos del currículum.
- Aplicar dicho cuestionario a los integrantes de la comunidad académica.
- Analizar la relación de los contenidos y competencias con las demandas humanas, profesionales y disciplinares.

3.3. ACCIONES MEJORADORAS

Consiste en realizar cambios en el currículum de acuerdo con los procesos evaluativos. Es recomendable que las acciones mejoradoras se lleven a cabo de manera participativa involucrando estudiantes, directivos y docentes. Se debe:

- Identificar y categorizar las fisuras y problemas más importantes del currículo.
- Proponer acciones mejoradoras para el currículo.
- Debatir de forma pública las acciones mejoradoras propuestas.

3.4. SUBPROCESO DE REFORMA

Consiste en realizar cambios en el currículo acordes con los procesos evaluativos implementados. Es recomendable que los procesos de reforma se lleven a cabo de forma participativa involucrando estudiantes, directivos y docentes. Se debe:

- Sintetizar los vacíos y problemas más importantes del currículo.
- Construir propuestas de reforma curricular.
- Debatir de forma pública las propuestas de reforma curricular.
- Analizar la pertinencia de las actividades propuestas.
- Profundizar en la descripción de cada actividad.
- Mejorar de forma significativa la redacción de cada proceso y de cada subproceso.
- Anexar información que se considere relevante.

Cada proceso por medio de los respectivos subprocesos se deben evaluar mediante Indicadores de Gestión Sociocognitivos, descritos desde la integralidad de los saberes, es decir, haciendo claros los niveles de comprensión, los pasos específicos de construcción y mantenimiento, como de transformación de las condiciones propias de dicho proceso, la pertinencia de cada proceso para el fortalecimiento de la comunidad académica y la pertenencia alcanzada de parte de sus actores para el beneficio de los planes trazados.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. J.M. (1994). *Educación Basada en Competencias*. Ponencia presentada en la Reunión Nacional del Bachillerato. México: Oaxtepec.
- Amaya, G. (1997). *La Universidad: Futuro de la Sociedad*. Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad Siglo XXI, 1997, pp. 27 – 40.
- Anderson, J., y Simon, H. (1996), “*Situated learning and education*”, *Educational Research*, vol. 25, núm. 4
- Arce, G. F. (1982), “El inicio de una nueva era, 1919-1945”, en F. Arce, M.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bacarat, M.P y Graziano, N.A. (2002) *¿Sabemos de qué hablamos cuándo usamos el término competencias?*. En: G. Bustamante. El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Barr, R., y Tagg, (1999) “*De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*” *Diseño curricular por competencias (Antología)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Coordinación General Académica, Unidad de Innovación Curricular.
- Barriga. *Procesos de pensamiento y construcción del conocimiento en profesores y estudiantes del CCH*. México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM, tesis de doctorado.
- Bello, M.E. (1989). *Educación y Globalización*. En: Los Discursos Educativos en Iberoamérica.
- Bello , M.E. (1995): “El proceso educativo como potencializador de un paradigma que abarca el desarrollo y la integración cultural”, *Revista Pedagogía*. (Uni. Central de Venezuela), Año XVI, 43.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: El Griot.
- Brooklin, A. (1997). *El Capital Intelectual*. Buenos Aires: Paidós Ibérica S.A.

- Bogoya, D. y otros. (1999). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D, y otros. (2001). *Competencias y proyecto pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. En: D. Bogoya et al., (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bogoya, D. (2003). *Trazas y miradas*. Evaluación y competencias. Bogotá: Unibiblos.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bustamante, G. (2002). *El concepto de competencia II*. Una mirada interdisciplinar. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III*. Un caso de recontextualización: Las “competencias” en la educación colombiana. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Carlos, G. J. (1998). *Modelos curriculares de la educación basada en competencias*. México: Facultad de Psicología, UNAM, Programa de publicaciones.
- Chomsky, N. (1985). *Reflexiones sobre el Lenguaje*. Barcelona: Planeta Agostini.
- CEPAL-UNESCO. *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Comte, A. (1984). *Curso de Filosofía Positiva (Lección 1 y 2)*. Barcelona: Orbis.
- De Anda, M. L. (1997). “*El desarrollo de competencias académicas en el bachillerato*”. En: 2o. Foro Académico de Opciones Técnicas. México: UNAM-CCH.
- Delors, J., y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI)*. Madrid. Grupo Santillana de Ediciones S.A.
- Díaz, B. (1998), “*El aprendizaje de la historia en el bachillerato*”, en A. F. Díaz.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

- Fletcher, S. (1994), *NVQs, Standards and competence*. A practical Guide for Employers, Managers and Trainers. Londres: Kogan.
- Furio, C. y Vilches, A. (1997). *La dimensión afectiva del aprendizaje de las ciencias: actitudes hacia las ciencias y relaciones ciencia, tecnología y sociedad*. En: La Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Galeano, E. (1984). *Memorias del fuego II. Las caras y las máscaras*. México: Siglo XXI.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1999a). *Aprendibilidad, Enseñabilidad, Educabilidad*. Una discusión. En: *Revista Colombiana de Educación, (en prensa)*.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1999b). *El Problema del Cambio en las Concepciones Epistemológicas, Pedagógicas y Didácticas en Estudiantes de la Maestría en Docencia de la Química*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1994). *Representaciones y Conceptos Científicos. Un programa de Investigación*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Departamento de Química.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gallego, R., y otros. (1997). *El concepto de aprendizaje total*. Una aproximación teórica. *Estudios en Pedagogía y Didáctica*. 2(1) 4-13.
- García, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. España: Diada.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Paidós
- Gimeno, J. (1995). *El currículum, una reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Morota.
- Greeno, J. (1989). "A perspective on thinking", *American Psychologist*, núm. 44, febrero.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Práctica del Currículo*. Madrid: Morota .
- Gómez, B.H. (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Colombia: PNUD-TM. Editores.

- Gonczy, A. (1994), "*International perspectives on competency based education*", ponencia presentada en *CBE International Conference*. Canadá: Charlottetown.
- Gonczy, A. y Athanasu, T (1996), "*Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*", en A. Argüelles *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa- Noriega Editores.
- Hayles, N. K. (1993). *La Evolución del Caos*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Hevia, R. *La Educación y el desafío de la Modernidad*. En: Tablero, Revista del Convenio Andrés Bello, N° 45
- ICFES. (1999). *Nuevo examen de Estado, propuesta general*. Bogotá: ICFES.
- Llorens, F.J. (1996): *Medición de la calidad de servicio: una aproximación a diferentes alternativas*. Granada. Universidad de Granada.
- Magenzo, A. (2003). En: *Diseño curricular problematizador*. Medellín: Cinde-Universidad de Manizales, Módulo área de educación, unidad 3.
- Mcluhan, M. (1963). *La Galaxia Gutenberg* Toronto, Universidad de Toronto. Barcelona: Piados.
- Miklos, T. (1999). *Educación y capacitación basada en competencias*. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto. México.
- Maldonado, M.A. (2001). *Las Competencias, Una Opción de Vida. Metodología para el Diseño Curricular*. Bogotá: ECOE.
- MEN (1992). *Organización del servicio público superior*. Santafe de Bogotá: MEN.
- MEN (1994). *Ley 115 de 1994*. Santafe de Bogotá: MEN
- MEN (2002). *Estándares para la excelencia en educación*. Bogotá: MEN
- MEN (2002a). *Ley 749 de julio 19 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: MEN.
- MEN (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá, D.C. Colombia.

MEN (2003a). Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad para el ofrecimiento de programas de pregrado. Bogotá: MEN. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/normas/descarga/Decreto_2566_2003.pdf (Consultado: 13/03/2005).

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona.

Morin, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

Municio, F.P. (2000) *Hacia una Educación de Calidad: Gestión de Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Perez, R. y Gallego, R. (1994). *Corrientes Constructivistas*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional.(1998)."Conceptos básicos de competencias laborales" Madrid: cinter/oit.

Pozo, J.I. (1989). *Adquisición de estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 175,8-11

Pozo J.I, y Monero, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Picón, A. (1997). *Ciencia, Tecnología y Educación Superior*. Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad Siglo XXI, 1997, pp. 41 – 52.

Roldan, O., y otros. (1999). *Educación el desafío de hoy*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Romilly, J de. (1997). *Los Grandes Sofistas en la Atenas de Pericles*. Barcelona: Seix Barral.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.

Tamayo, A. (1993). "Ética y educación". En: *Cuestiones de filosofía*. N° 1. Tunja: UPTC.

Torres, J. (1996). *El currículum Oculto*. Madrid : Morota, 5°ed.

Tobón , Sergio. (2004). *Formación Basada en Competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Santafé de Bogotá. ECOE.

UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación Superior*. París. UNESCO.

Vargas, S. (1997). El diseño curricular y las expectativas educativas en el umbral del siglo XXI. Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior. Transformación de la Universidad Siglo XXI, 1997, pp. 62 – 73.