

R e v i s t a

ISSN 0120 - 4327

UNIMAR

No. 47

Primer Trimestre 2009

Las Competencias

Académicos Nacionales e Internacionales Abordan el Tema

Construcción curricular y de las competencias
en el campo de la comunicación en América Latina

Construcción de currículos holísticos e interdisciplinarios por competencias.
Una experiencia para contar desde la complejidad

El desempeño académico, como dinámica de la evaluación
por competencias en la Universidad Mariana

Algo más sobre las competencias profesionales
de los Trabajadores Sociales

Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?

La enseñanza del Derecho y las competencias ¿cofradía o archicofradía?

El enfoque de competencias en la educación.
¿Una alternativa o un disfraz de cambio?

Facultad de Humanidades
y Ciencias Sociales

La Educación es al Hombre lo que el molde al barro. Le da forma

Jaime Balmes



Revista No. 47
UNIMAR
Tercer Trimestre de 2008

ISBN - 0120 - 4327

"Los contenidos de los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no comprometen en nada a la Universidad Mariana ni al Centro de Investigaciones y Publicaciones".

La Revista UNIMAR es una publicación trimestral

Edición

200 ejemplares

Portada

Esp. Jorge Iván Guerrero López

Traducción al Inglés

Departamento de Lenguas

Diseño y diagramación

D.G. Nelly Carmenza Burbano Sánchez

Correspondencia

Universidad Mariana
Centro de Investigaciones Y Publicaciones CIP
Calle 18 No. 34 - 104
Tel: 7314923 Ext. 185
E-mail: lider50200@yahoo.es

Impresión

Publicaciones UNIMAR

Director

Magíster Roberto García Castaño

Comité Editorial Externo

Dr. Giovanni Orozco Arbeláez
Politécnico Jaime Isaza Cadavid, Medellín.

Dr. Jhoniers Guerrero Erazo
Universidad Tecnológica de Pereira

Dr. Roberto Ramírez Bravo
Universidad de Nariño, Pasto

Dr. Miguel Posso
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ibarra (E)

Dr. Diego Villada Osorio
Universidad de Caldas, Manizales

Dr. William Ospina Garcés
Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira

Comité Editorial Interno

Magíster Luís Alfredo Guerrero
Vice-rector Académico.

Magíster Oscar Valverde Riascos
Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Magíster Rafael Caicedo Díaz
Facultad de Formación Avanzada

Especialista Antonio Menza Vallejo
Vice-rector Administrativo y Financiero

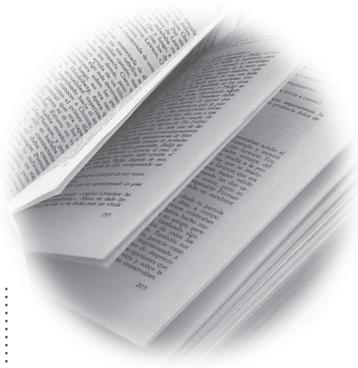
Hermana Marianita Marroquín Yerovi
Coordinadora de Investigación Profesoral

Comité de Redacción

C.S Ricardo Erazo
Director del Programa de Comunicación Social
y Periodismo

Magíster Héctor Rosero Flórez
Docente Comunicación Social

Licenciada Ana Chávez
Departamento de Lenguas Modernas



Contenido

- 5 **PRÓLOGO**
- 7 **Construcción curricular** y de las competencias en el campo de la comunicación en América Latina
- 15 **Construcción de currículos holísticos** e interdisciplinarios por competencias. Una experiencia para contar desde la complejidad
- 23 **El desempeño académico**, como dinámica de la evaluación por competencias en la Universidad Mariana
- 35 **Algo más sobre las competencias** profesionales de los Trabajadores Sociales
- 43 **Las competencias en la educación superior:** ¿Demonio u oportunidad?
- 51 **La enseñanza del Derecho** y las competencias ¿cofradía o archicofradía?
- 67 **El enfoque de competencias en la educación.** ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?

PRÓLOGO

Es grato poder escribir unas palabras introductorias al número de la Revista UNIMAR asignado anualmente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana cuya temática, relacionada en esta ocasión con las competencias, fue seleccionada debido al interés mundial que ha despertado, en torno de la cual se recogen, para esta edición, reflexiones, investigaciones, balances y críticas de algunos profesionales de la educación de los ámbitos local, nacional e internacional.

Desde que fue introducido en Colombia, en el año 1984, este tema de las competencias ha desempeñado un papel fundamental en los estudios dirigidos a explicar fenómenos tales como: la formación, la educación, el impacto en la educación superior y la crítica por su discurso. De hecho, y a partir del año 2000, cuando la discusión se inserta en el campo de la educación superior, se hace necesario dar una ojeada al estado de la cuestión en el momento actual, revelando que casi la totalidad de los constructos en este campo de estudio, soportados en teorías débiles y fuertes, parecen tener un foco de interés común: se da por hecho que se trata del desarrollo de la competencia de un sujeto, asimilable a las denominadas facultades humanas, o a las potencias que hay en nosotros (Durkheim, 1975), y las cuales tienen diversas expresiones o realizaciones en prácticas específicas.

Esto nos indica que el lenguaje diverso, las innumerables clasificaciones de competencias y la semántica ambigua, hacen del asunto “un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente, al funcionar en el discurso como un concepto protéico” (Prieto retomado por Díaz, 2006, 47). Por esto surge en la educación en general y en la educación superior un nuevo constructo discursivo, el de las competencias. El nuevo constructo responde a las políticas educativas, a los cambios de época, a un nuevo paradigma de la flexibilidad, de la formación por resultados y aprendizajes sobresalientes, y útiles para contextos ocupaciones regulados por normas de competencia.

Esto significa que no existe una concepción general de competencia, sino variadas y opuestas ideas relacionadas con la cantidad de significaciones (capacidades, dominios, aptitudes, actitudes, acciones idóneas, habilidades, destrezas, recursos cognitivos, configuraciones, etc.) relevantes para el mundo académico, para el mundo laboral y para el mundo de la vida; poliseimia que no dista mucho de los nuevos conceptos y de las nuevas experiencias de trabajo, vida y educación que se expresan complementariamente como educación para la vida, educación para el trabajo o educación para el hacer.

En muchas ocasiones, los problemas de concepciones diversas acerca del tema de las competencias han dificultado la investigación en este ámbito de estudio. Pero, los educadores profesionales nacionales y extranjeros que han contribuido a la reflexión de la pedagogía de las competencias en las áreas de la educación, de la comunicación, del trabajo social, de la Psicología y del Derecho, han sorteado con facilidad el obstáculo, y aportan significativamente para su incorporación en la educación superior.

Algunos se adhieren a ella totalmente; otros, bien los sabemos, sienten cierta inquietud, y hasta expresan reservas ante esta radical transformación de la práctica pedagógica.

En pedagogía, como en las demás ciencias socio-humanistas, no existe ninguna verdad absoluta. Las teorías, los conceptos y principios empleados cristalizan, de algún modo, las pretensiones del momento, provocadas por la evolución de la sociedad y del conocimiento. La evolución del conocimiento nos muestra como se privilegia un enfoque metodológico fundado en la acción (las tareas y problemas) y desarrolla una relación pragmática con el saber. Este avance es definitivo, motivo por el cual se hace necesario aportar al lector una serie de posturas científicas que permitan mejor claridad conceptual y un abordaje decisivo a la pedagogía de las competencias.

Asociando íntimamente la teoría con la práctica pedagógica, los autores han fundamentado su reflexión a partir de su notable conocimiento de la literatura científica, su colaboración con el mundo de la investigación y su irremplazable experiencia adquirida en la práctica. Se trata de una reflexión precisa, rigurosa y concreta sobre el tema de las competencias, que seguramente se convertirá en referencia indispensable para todos los profesionales intelectuales, reflexivos y del aprendizaje que se enfrentan a las nuevas exigencias de la tercera revolución educativa.

Por lo demás, la Revista UNIMAR, en esta edición a cargo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se convierte, como en anteriores ocasiones, en un espacio de encuentro y diálogo de saberes internacionales, constituyéndose en una fuente inapreciable de saber aquellos a quienes se nos ha confiado la renovación del sistema educativo: formadores de formadores, directivos institucionales, expertos de las principales redes, evaluadores o diseñadores de instrumentos, educandos de pregrado o posgrados, y demás interesados en estos temas de tanto interés mundial en el ámbito de la educación superior.

Quiero expresar un agradecimiento especial a los investigadores de México, Uruguay, Argentina, Perú y Colombia, por su participación decidida, eficaz y eficiente en esta edición de la Revista UNIMAR, y por aportar con sus luces al debate, posibilitando así mejorar la eficiencia en la práctica pedagógica de los educadores profesionales universitarios mediante el desarrollo de una pedagogía de las competencias en todos los campos del conocimiento.

*Mg. Oscar Valverde Riscos
Decano Facultad de Humanidades y
Ciencias Sociales, Universidad Mariana.*

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR y de las competencias en el campo de la comunicación en América Latina

Fecha de recepción: septiembre 19 de 2008
Fecha de Aprobación: noviembre 14 de 2008

Por: **Raúl Fuentes Navarro**

Coordinador del doctorado en estudios científico-sociales.
ITESO, Departamento de Estudios. Guadalajara, Jal. México.
raul@iteso.mx

RESUMEN

El propósito de éste artículo es la reflexión histórico - epistemológica del currículo y de las competencias en el campo de la comunicación. Se aporta una perspectiva de análisis y de acción al objeto de reflexión del currículo: la flexibilidad y la movilidad del curriculum de comunicación en escenarios de internacionalización de la educación superior que nos permita historizarlo, es decir, situarlo concretamente en coordenadas de tiempo y espacio para, en palabras de Immanuel Wallerstein, “incorporar la tensión universal-particular en el centro” de nuestro trabajo científico-social, y tomar en cuenta “no sólo la especificidad de una situación sino los continuos e interminables cambios tanto en las estructuras bajo estudio como en las estructuras de sus entornos”, por lo cual “los procesos deben estar en el centro de la metodología”¹.

PALABRAS CLAVE

Construcción curricular, competencias, y campo de la comunicación.

ABSTRACT

The purpose of this paper is the historical-epistemological reflection of the curriculum and the competences in the field of communication. It provides us a perspective of analysis and action in order to reflect the curriculum: flexibility and mobility of the curriculum of Communication in scenes or higher education internalization which will allow us to place it in history, it means to situate it in both time and space, in Immanuel Wallenstein's words “the universal-particular tension in the center” of our scientific-social work, and bearing in mind “not only the specifications of a situation, but the continuous

and unending changes as well as in the structures of its surroundings”, so that “the process must be in the center of the methodology”

KEY WORDS

Curriculum, competences, and Communication field.

Comienzo por agradecer, cordial y fraternalmente, la invitación con que me honra la AFACOM para participar en este Encuentro Académico Nacional. Aprecio mucho la oportunidad de disfrutar nuevamente la proverbial hospitalidad colombiana, pero sobre todo de estar otra vez en contacto personal con representantes de una comunidad académica con la que me unen, además de los afectos e identificaciones construidos a lo largo de más de dos décadas, intereses y preocupaciones profesionales y sociales centradas en el cultivo del campo académico de la comunicación.

Tomar la palabra hacia el final del Encuentro me compromete a integrar lo que he descubierto, aprendido y constatado aquí con lo que he traído preparado previamente desde México, aunque seguramente quedará de manifiesto mi incapacidad para hacer esa integración en lo inmediato. Afortunadamente, la cultura académica que compartimos y las previsiones de la organización del Encuentro nos permiten aprovechar el tiempo disponible para que yo exponga ante ustedes las reflexiones formuladas de antemano para esta ocasión, y para un ejercicio de diálogo abierto, que

¹ Immanuel Wallerstein: “From sociology to historical social science: prospects and obstacles”, *British Journal of Sociology* Vol. 51 No. 1 (January-march 2000), pp.25-35.

espero nos produzca más y mejores preguntas, que nos enriquezca mutuamente y que nos clarifique las condiciones de un horizonte conceptual y práctico de muy alta y creciente complejidad.

Termino esta introducción con una especie de confesión, o ubicación explícita del “lugar” desde donde hablo, la perspectiva desde la cual construyo mi discurso, basado en un trayecto ya largo en el tiempo. Comencé mi carrera académica en enero de 1978, como docente de teoría de la comunicación, en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del ITESO, en Guadalajara, el segundo programa más antiguo de mi país en esta especialidad, del cual había egresado en 1975 y cerca del cual sigo trabajando, aunque desde hace veinte años prioritariamente dedicado a la investigación y la docencia en posgrado. Fui responsable directo, como director de la entonces Escuela de Ciencias de la Comunicación, de las estructuras y procesos de formación universitaria de profesionales de la comunicación entre 1981 y 1988; desde entonces, mi compromiso académico central incluye sin duda esas estructuras y procesos, pero como parte de un “objeto” de referencia e intervención cotidiana más amplio, lo que he llamado “campo académico de la comunicación”.

Cuando me hice cargo de la dirección de la Escuela, en agosto de 1981, mi tarea principal fue coordinar la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios, en cuya preparación había participado sólo marginalmente. Y me refiero a ese episodio ya muy lejano de mi trayectoria, porque entre otras cosas, me obligó a desarrollar competencias teórico-prácticas, que hasta entonces me habían sido por completo ajenas, las que tienen que ver con el diseño y la administración, después se agregaría la evaluación, de un curriculum universitario. Yo había cursado la carrera sobre un plan de estudios radicalmente distinto, y mi experiencia profesional había estado centrada en la producción audiovisual. Tres años como profesor de teoría de la comunicación eran casi el único soporte académico propio con el que contaba, y no llegaba todavía a los treinta años de edad.

Afortunadamente, no estaba solo. Era parte de un equipo de profesores, jóvenes y maduros, muy comprometido con la formación de comunicadores en el ITESO. Desde dos años antes participaba en el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las

Ciencias de la Comunicación (CONEICC), organismo mexicano homólogo de la AFACOM, y acompañé de cerca el proceso de constitución de la FELAFACS, que se formalizó en octubre de 1981, precisamente en Bogotá. El curriculum era el tema clave tanto en el CONEICC como en la FELAFACS, y mi proceso de capacitación en ese tema fue, gracias a la conjunción de todas estas circunstancias, no sólo muy rápido, intenso y exhaustivo, sino que abarcó, desde el principio, una escala de referencia continental.

La década de los ochenta puede decirse que fue, para las escuelas de comunicación en América Latina, la década del curriculum. En 1982, el III Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, primero que organizó FELAFACS, con sede en la ciudad de México y del cual fui coordinador académico, tuvo al curriculum como tema central o prácticamente único. Después, a partir de 1987, FELAFACS desarrolló un proyecto muy amplio, con talleres de diseño y evaluación curricular en toda América Latina, coordinado por un equipo del cual orgullosamente formé parte. Así que hablar de curriculum en comunicación inevitablemente me remite a un escenario pasado, lleno de experiencias riquísimas, de aprendizaje y creación colectivas, de entusiasmo y compromiso desbordantes, de identidad de proyectos con colegas-amigos de muchos países.

Necesariamente es ese, el campo académico de la comunicación en América Latina durante los años ochenta, y más específicamente el espacio de reflexión construido por la FELAFACS, el punto de referencia del que puedo partir para proponer ante ustedes una perspectiva actual y con proyección futura, sobre el curriculum en comunicación. Mi “confesión”, así formulada, no tiene la intención de reducir mi discurso al nivel de las anécdotas personales, y mucho menos de enfrentar los desafíos del presente con alguna especie de nostalgia por los tiempos pasados, cuando todos éramos más jóvenes y teníamos más futuro por delante.

Mi propósito es más bien epistemológico: quisiera aportar una perspectiva de nuestro objeto de reflexión, de análisis y de acción presente: la flexibilidad y la movilidad del curriculum de comunicación en escenarios de internacionalización de la educación superior, que nos permita historizarlo, es decir, situarlo concretamente en coordenadas de tiempo y espacio

para, en palabras de Immanuel Wallerstein, “incorporar la tensión universal-particular en el centro” de nuestro trabajo científico-social y tomar en cuenta “no solo la especificidad de una situación sino los continuos e interminables cambios tanto en las estructuras bajo estudio como en las estructuras de sus entornos”, por lo cual “los procesos deben estar en el centro de la metodología”².

Así era, con los procesos en el centro de la metodología, el modelo teórico de curriculum con el que trabajamos en los años ochenta. Permítanme citar dos párrafos de un texto escrito en 1982:

(Se entiende por currículum) el conjunto sistematizado de conceptos, objetivos, contenidos, series de asignaturas, metodologías y criterios de evaluación que definen una carrera universitaria y orientan la práctica educativa, la organización de los recursos pedagógicos de la institución, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el sentido de la práctica profesional de los egresados. De ahí se desprende que la función del curriculum es esencial en la realización de los fines para los cuales han sido establecidas las instituciones de educación superior y, por tanto, que en él se encuentran algunas claves muy relevantes para analizar -y operar- la formación de profesionistas y sus modos de inserción en la vida social.

La concepción dinámica del diseño curricular es aquella que, al mismo tiempo que establece una estructura a las actividades académicas, define los procesos que constituirán y harán evolucionar esa estructura como sistema de aprendizaje y formación de sujetos concretos en circunstancias concretas. Por ello, las secuencias temporales de actividades de aprendizaje, orientadas hacia el cumplimiento de objetivos definidos y jerarquizados, implican una serie de transformaciones sucesivas de los sujetos participantes, de la organización de los recursos disponibles y de las relaciones –conceptuales, operativas y políticas- que la institución establece y mantiene con su entorno social.³

Quizá algunos de los términos empleados en estas formulaciones parezcan un poco obsoletos, aunque creo que la “lógica” de las competencias y de la flexibilidad curricular, entre otros conceptos hoy amplia aunque quizá no muy críticamente vigentes, estaban clara-

mente incorporadas desde entonces en ese modelo teórico, que enfatizaba la interacción sistemática entre sujetos y estructuras como clave institucional de un proyecto de formación universitaria de profesionales de la comunicación. Por cierto, este era también el núcleo central de la propuesta de Daniel Prieto Castillo, autor de un libro de título prácticamente idéntico al mío⁴, pero de enfoque muy distinto y complementario, formulado a partir del diagnóstico y autodiagnóstico, publicado por CIESPAL en la misma época.

Pero volviendo a nuestro modelo, conforme se fue poniendo en discusión en muchas instituciones dispuestas a reformular sus currícula de comunicación, esta propuesta fue revelando su impertinencia práctica, su inviabilidad, su escasa correspondencia con las políticas, las tendencias y las inercias, las prioridades institucionales, y también con las expectativas, las capacidades y las voluntades de los sujetos: autoridades académicas, profesores, estudiantes. Pero debo decir, desde un plano de análisis más amplio: sucedió lo mismo con otras propuestas de trabajo sobre el curriculum.

En realidad, en la mayor parte de los casos, el curriculum no tenía, ni podía tener, el lugar central en la práctica de las instituciones de educación superior que algunos nos empeñamos en suponer y sostener. Puede resultar un poco dura la generalización, que aquí no puedo detenerme a matizar o a desglosar, pero la formación universitaria de sujetos, sus estudiantes, para el ejercicio de una profesión, no es la prioridad en prácticamente ninguna institución, aunque así se presente en la “misión” y otros recursos retóricos, y aunque indudablemente esté presente en su organización y actuación cotidiana. Las instituciones educativas deben atender otras prioridades, quizá políticas y económicas, para poder actuar educativamente. Si eso es cierto, el curriculum es relativamente irrelevante para “analizar y operar” la formación profesional de los comunicadores y su inserción como tales en la vida social, aunque

² Immanuel Wallerstein: “From sociology to historical social science: prospects and obstacles”, *British Journal of Sociology* Vol. 51 No. 1 (january-march 2000), pp.25-35.

³ Raúl Fuentes Navarro: *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México: Trillas, 1991, pp.49 y 51.

⁴ Daniel Prieto Castillo: *Diseño curricular para escuelas de comunicación*. Quito: CIESPAL, 1988.

ciertamente, no totalmente irrelevante, como trataré de argumentar más adelante.

Pero antes, tengo otro reconocimiento básico que hacer en este proceso de revisión histórica del curriculum en comunicación en América Latina. Contamos con diagnósticos sobre la formación profesional de comunicadores desde los años sesenta, realizados desde posiciones diversas y con distintos alcances y grados de rigor, pero sorprendentemente coincidentes a lo largo del tiempo en cuanto a algunos de los problemas esenciales. Hoy puede decirse que hay temas superados, como la unificación básica de contenidos y estructuras de enseñanza, que tuvo su mejor expresión en el “curriculum mínimo” obligatorio de Brasil en los años sesenta y setenta, o la adopción del modelo alemán para que los estudios de periodismo o comunicación se reservaran al posgrado. Pero aún están vigentes la mayor parte de las disyuntivas de hace cuarenta años o más: periodismo o comunicación; disciplina o interdisciplina; formación generalista o especializaciones; ajuste a las demandas del mercado o autonomía crítica; ciencias sociales o humanidades; técnicas o estrategias; investigación o producción; medios o mediaciones; discursos o sistemas; mensajes o sujetos; tecnología o cultura; ciencia o profesión... etcétera, en un sentido general, falsas disyuntivas.

Por supuesto, al expresarlo así, lo que describo críticamente es la tendencia a construir oposiciones maniqueas, opciones mutuamente excluyentes, operación que quizá sirva en ocasiones para resolver dilemas en lo inmediato, para responder a demandas o imposiciones o para simplificar la intervención sobre ciertas dimensiones prioritarias, no educativas. Es decir, para abordar burocráticamente problemas que, de otro modo, digamos universitariamente abordados, requieren el empleo de recursos que no siempre están disponibles, y que, además, impiden contar con respuestas convincentes a corto plazo. Esta podría ser una hipótesis plausible para explicar porqué, en todas partes aunque con enormes diferencias particulares, los estudios universitarios de comunicación han sostenido un crecimiento geométrico en las últimas décadas, sin prácticamente avanzar cualitativamente en su constitución académica, científica y socioprofesional.

En 1988, el listado de escuelas y facultades de comunicación en América Latina incluía 227 instituciones en 20 países latinoamericanos, de las que aproximada-

mente un tercio estaba en Brasil y otro tercio en México. A principios de 2005, un boletín de la FELAFACS nos permitió saber que el número de escuelas había ya rebasado el millar, aunque la proporción de Brasil y de México se mantenía. Puede entonces inferirse que en los últimos veinte años la oferta latinoamericana de programas de comunicación se multiplicó por cinco, cuando entre 1960 y 1980 lo hizo “solo” por cuatro. Pocos campos académicos presentan, si acaso los hay, un crecimiento de esa magnitud a lo largo de tantos años, y no sólo en América Latina. En Estados Unidos, por mencionar un parámetro de comparación, hay entre tres y cuatro mil programas de comunicación operando.

Creo firmemente que, por sí mismo, ese crecimiento es una condición mucho más favorable que desfavorable para el campo. Lo que es un problema, que crece en la misma escala, es la incapacidad de consolidar los fundamentos elementales del estudio universitario de la comunicación y de la formación universitaria de miles y miles de profesionales. Diagnóstico tras diagnóstico, aparecen los mismos problemas centrales, aunque evidentemente cada vez se agregan algunos nuevos. No voy a repetirlos todos, sino a revisar sólo tres de ellos, por su directa relación con el tema central de este Encuentro.

En primer lugar, la insuficiencia en número y calificación, y la precariedad general de condiciones para el trabajo académico, de los equipos de profesores de planta en la abrumadora mayoría de las instituciones. No falta, ni ha faltado nunca, quién realice el trabajo docente básico; tampoco quién dirija un programa y administre un curriculum. Pero es muy raro encontrar, todavía, instancias colegiadas de reflexión y seguimiento sistemático de las condiciones y avances en la realización de los proyectos o “apuestas” académicas de los programas de formación en comunicación. En los términos de Daniel Prieto, la capacidad de auto-diagnóstico es muy escasa en la práctica e influye muy poco en la toma de decisiones. Podría considerarse que el ritmo de crecimiento de la matrícula estudiantil es el factor determinante de esta insuficiencia, pero creo que la persistencia a lo largo de décadas de esta situación hace evidente que el déficit en responsabilidad académica institucional, como puede muy bien calificársele, es un problema más complejo y de fondo.

La irrelevancia práctica del curriculum como proceso institucional es quizá la manifestación más evidente de esta generalizada insuficiencia, que los casos de excepción hacen ver más claramente. La función crítica fundamental del curriculum como mediador institucional entre las estructuras y procesos educativos orientadores de la formación universitaria de profesionales, y las estructuras y procesos sociales y socioprofesionales en función de los cuales se ofrece y regula esta formación, se convierte en apenas poco más que una formalidad, en una disposición burocrática, en el sentido de que prescinde de los sujetos, a los que se impone como una constricción estática. Y sin un equipo fuerte y constante de profesores que impulse la reflexión crítica de los sujetos involucrados en los proyectos educativos y sus múltiples y cambiantes articulaciones, la consolidación institucional de ese proyecto es muy improbable, aunque resulte eficaz en casos individuales, que o bien se explican por razones extremadamente particulares, o bien no encuentran explicación alguna.

He sido partícipe en los últimos años, en varias instituciones a donde he sido invitado y en la mía por supuesto, del angustiante esfuerzo para formular las “competencias” constitutivas de programas de comunicación. Las discusiones generadas han sido muy útiles y provechosas, pero los resultados que conozco, avanzados en varios países, me parecen todavía lejanos de propósitos de “comprensión, comparabilidad y reconocimiento” internacionales como los que postula el Proyecto Tuning⁵, a cuya documentación tuve acceso gracias a la profesora Mónica García Bustamante. El conocimiento sistemático que se requiere para la formulación consistente de una propuesta curricular basada en competencias está, en mi opinión, fuera del alcance de la mayoría de las instituciones, porque no tienen ni han tenido equipos de profesores responsables de dar seguimiento empírico y riguroso a los procesos de formación y sus articulaciones socioprofesionales concretos, ni por supuesto, de “teorizar” mínimamente sobre ellos. La colaboración inter-institucional como la que propicia AFACOM en Colombia, es sin duda un apoyo insustituible, que incrementa sustancialmente la viabilidad de un propósito como éste, pero que a mi juicio tampoco será suficiente, al menos a corto plazo.

La razón de este escepticismo es muy obvia: los espacios de colaboración inter-institucional han sido una constante en el campo académico de la comunicación

en América Latina, desde hace casi cincuenta años. Una enorme proporción de los avances se deben sin duda a las redes académicas tejidas, fortalecidas y ampliadas a lo largo de los años, alrededor de CIESPAL, de FELAFACS, de ALAIC y de otros organismos internacionales. Pero ninguna red puede sustituir en una escala lo que sus nodos no pueden aportar. Más bien, el hecho constatable de que en la escala latinoamericana no se haya superado el estado de precariedad conceptual y metodológica que todavía presentan las formulaciones más básicas y generales sobre la formación universitaria de profesionales de la comunicación, a pesar de las redes, implica todavía mayor reflexión.

Ilustro con un caso muy reciente: FELAFACS convocó el año pasado, entre otros temas centrales para la revista *Diálogos de la Comunicación*, a un número cuya coordinación me encargó, sobre “transformaciones en la enseñanza de la comunicación”, que pusiera en discusión cuestiones como: “¿Qué cambios y transformaciones ocurren como consecuencia de los nuevos tiempos y las nuevas tecnologías? ¿Cómo están afrontando las facultades estos cambios en sus currículos y sistemas? ¿Asistimos a una especialización del estudiante o, por el contrario, hacia una educación más integral? ¿Están surgiendo nuevas metodologías? ¿Qué retos comprenden estas transformaciones?”.

Después de recibir sólo nueve artículos y dictaminarlos con el apoyo de otros dos colegas, debí declarar hace un mes que, lamentablemente, no había material suficiente para editar el número, dado que la mayoría de los textos recibidos trataban otros asuntos, o bien abordaban las cuestiones propuestas en un nivel extremadamente pobre o demasiado parcial. Nos resistimos a creer que esa sea una muestra representativa de la capacidad de reflexión académica actual en las escuelas de comunicación de la región, ahora, iberoamericana, sobre su propia realidad. FELAFACS mantiene la convocatoria y buscará por todos los medios a su alcance, incluyendo el próximo encuentro latinoamericano, que tendrá sede en La Habana, conjuntar colaboraciones más sustanciosas sobre un tema que, evidentemente, no puede ni debe soslayarse.

⁵ Pablo Beneitone y otros (editores): *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2007.

La segunda constante deficitaria que quiero señalar tiene que ver con la falta de consenso, pero sobre todo la falta de precisión y rigor referencial, en la definición de los perfiles profesionales. Sorprendentemente, no hemos logrado formular con algún grado suficiente de consistencia, ese referente fundamental del curriculum en comunicación. Desde aquellas célebres recomendaciones de CIESPAL que se remontan a los años sesenta, especialmente las que proponían distinguir cinco niveles de formación profesional: científicos sociales, estrategas y planificadores, operadores de los medios, productores de contenido y técnicos, con la advertencia de que “algunos de estos niveles de formación profesional deben ubicarse en la universidad y otros no”, el desafío de la definición de los perfiles profesionales está nítidamente planteado, pero escasamente atendido. El documento de CIESPAL que cito, elaborado en 1974, dice claramente:

Cada universidad tiene que definir, mediante la investigación, las características que deben poseer los profesionales de la comunicación. No hacerlo significa formar generaciones de profesionales frustrados que no tienen cabida en el mercado ocupacional y que no pueden ser útiles a la sociedad, a la que se supone pretendió servir la misma universidad⁶.

Agrego a ese párrafo algunos matices de actualización: primero, la necesaria agregación nacional e internacional de los rasgos fundamentales y de las distinciones entre los perfiles profesionales, para contribuir al reconocimiento de identidades socioprofesionales de escala más amplia que la propia de cada institución. Segundo, la inclusión de las orientaciones y especialidades que se han consolidado ya, al margen de “los medios” o el periodismo. Y tercero, por supuesto, la consideración de los cambios experimentados en todas partes en las estructuras de los mercados del empleo y el ejercicio profesional.

He estado usando la expresión “socioprofesional” para referirme a distintas articulaciones curriculares entre el proyecto educativo y los referentes del entorno. Creo que es un concepto útil, paralelo al de “perfil profesional”, especialmente como uno de los fundamentos para la formulación de las competencias. Por ello explícito su sentido con un poco más de detalle, citando la documentación del proceso de renovación curricular

de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación del ITESO, de 2004:

El objeto socioprofesional es un sistema que relaciona tres elementos:

- a) Un modelo o patrón de desempeño en situación, es decir el esquema de operaciones o actividades que realiza un profesional para enfrentar problemas y producir soluciones, y el o los ámbitos y prácticas sociales en los cuales se inscribe ese desempeño (producción de bienes, gestión política o cultural, servicios privados, acción social, educación pública, etc.)
- b) Una intención (atributos, modalidades, propósitos) de ese desempeño en relación con la transformación (mejoramiento) deseable de el o los ámbitos y prácticas sociales de adscripción, con referencia a una visión o proyecto de sociedad.
- c) Un conjunto de saberes congruentes con el patrón de desempeño y la intención de transformación.

El objeto socioprofesional es un dato de entrada para el diseño curricular. Su formulación surge del análisis de los campos profesionales y mercados de trabajo con un enfoque prospectivo (tendencias, proyecciones, escenarios); la valoración crítica de la realidad analizada a la luz de una visión estratégica del proyecto social congruente con las orientaciones de la universidad; y el análisis de factibilidad a partir del reconocimiento de las propias fuerzas y debilidades así como de las oportunidades del entorno, para asumir un compromiso con un proyecto de formación profesional determinado.

La definición de un objeto socioprofesional enfrenta siempre la tensión entre los datos del mercado de trabajo y el proyecto social que sustenta la universidad. Se trata de una dicotomía que debe resolverse a riesgo de caer en reduccionismos o falsas disyuntivas⁷.

⁶ CIESPAL: “La formación profesional del comunicador”, Seminario en San José, Costa Rica, junio de 1974.

⁷ ITESO, Departamento de Estudios Socioculturales: Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Plan 2004. Guadalajara, mayo de 2004.

Más que proponerlo como una pauta específica a seguir, cito este planteamiento conceptual o principio metodológico para ubicar con mayor claridad lo que considero el problema fundamental: la falta de información sistemática, confiable, concreta, sobre los campos profesionales y mercados de trabajo de y para los comunicadores, que pueda ser analizada “con un enfoque prospectivo” y contextual dinámico, la falta de investigación. Esas estructuras socioprofesionales, que incluyen muchos más factores que los que suelen considerarse en los estudios de mercado típicos, son los referentes, los “objetos” que es necesario construir y actualizar continuamente con los mejores recursos de investigación disponibles, porque en el mundo contemporáneo, y especialmente desde el ángulo de la “comunicación”, son extremadamente opacos, complejos y muy rápidamente cambiantes. Esta es, sobre todo, una tarea teórica y empírica estratégica para equipos de académicos, amplios y muy calificados, de largo aliento, que desde las escuelas latinoamericanas de comunicación ha sido lamentablemente descuidada. En los términos del documento del ITESO, se cae muy fácilmente “en reduccionismos o falsas disyuntivas”, como las que ya había mencionado antes.

Veó con preocupación la premura por compartir formulaciones de escala nacional, continental e intercontinental, cuando los perfiles profesionales adolecen en gran medida de fundamentos sistemáticos y críticos. Ya también FELAFACS coordinó un proyecto continental en los años noventa para impulsar el reconocimiento de los campos profesionales y mercados de trabajo de los comunicadores en América Latina. Las notables diferencias en los procesos locales y nacionales y en el alcance de sus resultados, además de la vigencia temporal de los datos de referencia, hacen insuficiente aunque muy valioso y meritorio en sí mismo, el esfuerzo invertido.

El tercer y último factor de debilidad constante sobre el que quiero reflexionar es, por supuesto, el de la constitución epistemológica de la “comunicación” como objeto de estudio y referente obligado de la formación de profesionales especializados en él. Esta es una condición que ha estado siempre presente en todas partes, es una condición congénita del campo académico de la comunicación, que no puede resolverse desde las instancias de formación profesional, y que ha sido mejor asumida en términos de investigación científica y de formación de posgrado,

áreas de desarrollo altamente especializado y de creciente transdisciplinariedad en la academia global. No es que el problema esté cerca de ser resuelto, todo lo contrario, pero las estructuras institucionales de la investigación y el posgrado tienen recursos y especificidades que hacen que este factor pueda ser relativamente menos determinante del desarrollo productivo que en el caso de la formación profesional. El problema de la constitución “disciplinaria” de la comunicación es, sobre todo, un problema para la formación de profesionales. Es el referente del tercer componente del concepto de “objeto socioprofesional” que cité hace unos minutos: “un conjunto de saberes congruentes con el patrón de desempeño y la intención de transformación”, y sin él y sus derivaciones hacia la organización y la metodología educativas, no puede concebirse una manera consistente de definir competencias y evaluar desempeños.

Podríamos dedicar otra sesión completa como ésta a la discusión detallada de este problema, que no es sólo epistemológico, pero no quiero avanzar más, sin antes escucharlos a ustedes, que tanta paciencia han tenido con esta exposición, y que por mi parte puede concluirse por ahora retomando brevemente dos asuntos a los que antes prometí regresar. Uno tiene que ver con la “relativa” irrelevancia del curriculum, que no significa más que el reconocimiento de la necesidad, obvia por otra parte, de referir metódicamente toda discusión curricular a la contextualización detallada y crítica de la institución y sus entornos, de los sujetos y de los proyectos socioprofesionales, en donde se interpreten críticamente factores como las “demandas del mercado”, las innovaciones tecnológicas, o los parámetros de producción industrial que se están imponiendo en todas partes a las tareas universitarias. De otro modo, la discusión sobre el curriculum es, si acaso, una discusión técnica, no académica.

Y finalmente, mi reconocimiento explícito del enorme e insustituible valor del diálogo, del debate, de la difícil, lenta y exigente construcción colegiada y racional de los consensos académicos, en sus diversas escalas espacio-temporales, para al mismo tiempo preservar y fortalecer la esencia de la institución universitaria, y para renovarla, que buena falta le hace.



Revista
UNIMAR

CONSTRUCCIÓN DE CURRÍCULOS holísticos e interdisciplinarios por competencias. Una experiencia para contar desde la complejidad

Fecha de recepción: septiembre 18 de 2008
Fecha de aprobación: noviembre 6 de 2008

Por: Luis Alberto Martínez

*Licenciado en Ciencias de la Educación - Biología,
Universidad Pedagógica Nacional.*

*Especialista en Computación para la docencia,
Universidad Antonio Nariño.*

*Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario,
Universidad SurColombiana – CINDE*

RESUMEN

El autor presenta los avances de una investigación pedagógica encaminada a orientar sobre la manera de construir un currículo holístico e interdisciplinario por competencias desde el pensamiento complejo.

PALABRAS CLAVE

Currículo, competencias, pensamiento complejo.

ABSTRACT

The author presents the progress of an educational investigation to provide guidance on how to build a holistic and interdisciplinary curriculum on competences from the complex thought.

KEY WORDS

Curriculum, competences, complex thought.

1. RESUMEN DEL PROYECTO

Con base en experiencias de construcción de procesos curriculares en Instituciones Educativas en el ámbito, local, departamental, nacional e internacional, planteo al grupo de investigación en Docencia Universitaria GIDU, apoyar mi investigación centrada en la "Construcción de Currículos Holísticos e Interdisciplinarios por Competencias", puesto que hoy más que nunca es necesario desarrollar procesos educativos teniendo en cuenta las nuevas lógicas de los niños y adolescentes; lógicas marcadas por una sociedad

posmoderna dentro de un país que no alcanzó a vivir la modernidad.

Entonces, implementar competencias en un mundo global que obliga a resignificar los procesos educativos, sólo es posible, si los docentes transformamos nuestra práctica pedagógica, dando prioridad a una formación científica-técnica, estético-cultural e ideológico-política, que desarrolle el saber, el ser y el hacer, integrando de esta manera las competencias científicas, laborales y ciudadanas.

Preguntas generadoras de la pregunta central

¿Se ha empezado un proceso interdisciplinario en la construcción del currículo?

¿Se ha logrado generar una metodología que permita enseñar y aprender por competencias en el aula de clase desarrollando el espíritu investigativo?

¿Los estudiantes han mejorado su proceso comunicativo, a través de los conversatorios y el manejo de escenarios de competencia?

¿Se ha logrado integrar el saber, el hacer y el ser, generando una formación integral de los estudiantes que presentan un alto nivel de vulnerabilidad social?

¿Se ha avanzado en la evaluación de estudiantes pasando del examen memorístico y repetitivo a la valoración de desempeños en escenarios de competencia?

Objetivos:

- Propiciar los métodos para lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo que les permita alcanzar un pensamiento complejo y dar solu-

ción a problemas sencillos desde una perspectiva holística

- Incentivar en los estudiantes el espíritu investigativo con el fin de que sean transformadores de su propia realidad y de lo que les rodea.
- Desarrollar competencias desde saber el hacer y el ser que permita la formación integral del estudiante.
- Propender por la formación de un estudiante o profesional integral con base en los principios de la ética y la moral.
- Transformación de los procesos de evaluación pasando del examen hasta la valoración de desempeños en escenarios de competencias.
- Cualificar docentes de educación básica, media y superior en la nueva metodología propuesta.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

¿Cómo estructurar un currículo holístico e interdisciplinario por competencias en la educación básica y superior?

Esta propuesta investigativa se enmarca dentro del desarrollo del pensamiento complejo planteado por Edgar Morín, puesto que lograr la articulación de las diferentes asignaturas para estructurar un currículo interdisciplinario requiere de la complejidad como fundamento básico para comprender las interrelaciones que se puedan dar en la solución de problemas. Se pretende desde la construcción de escenarios de competencias lograr un aprendizaje significativo que le de sentido al acto pedagógico; es decir, que se pase de un simple diseño de instrucción a la construcción de un currículo desparcelado, todo esto desde una mirada constructivista, de tal manera que las nuevas metodologías generen ambientes adecuados de aprendizaje, desde una perspectiva de la teoría de equilibrio de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y la zona de desarrollo próximo de Vigostky.

En esta perspectiva se viene propiciando métodos para generar un aprendizaje significativo que permitan la resolución de problemas desde una enfoque holístico, además que el estudiante de cualquier nivel o cualquier semestre que curse una determinado programa académico, comprenda los conocimientos básicos propios de su carrera, de una manera inte-

gral, a través del desarrollo de núcleos generadores de preguntas que permiten integrar los diferentes ejes temáticos de cada una de las áreas o asignaturas de una determinada facultad.

Lo anterior incide directamente en el cambio rotundo de los métodos de enseñanza y la evaluación de estudiantes, donde ya no cabe el desarrollo lineal de los programas académicos ni la parcelación de la evaluación, lograr dicha transformación sólo es posible en la medida que los docentes de educación básica, media y superior seamos conscientes que la integración de contenidos, la humanización de la práctica pedagógica y la evaluación holística y por procesos sólo es posible si por lo menos cumplimos con cuatro retos fundamentales, que a mi juicio son definitivos en dicho propósito: 1- Tener un dominio de la temática a desarrollar; 2- Tener una adecuada formación pedagógica; 3- Un espíritu científico en constante desarrollo; 4- Estar dispuesto a un CAMBIO DE ACTITUD PERMANENTE, que en el ámbito de esta investigación ha sido lo más difícil de lograr.

3. FUNDAMENTO CONCEPTUAL

El proceso de enseñanza históricamente se basó en la parcelación del conocimiento, obedeciendo en muchas ocasiones al plan de estudios, en el cual se daba importancia al “asignaturismo” como una manera de responder a los avances científicos y tecnológicos del último siglo. Esto trajo como consecuencia que quienes se formaran dentro de este tipo de metodología comenzaran a tener dificultades en recordar lo aprendido y en la integración del conocimiento para resolver los problemas que se presentan dentro de su proceso de formación profesional, sin lograr alcanzar un aprendizaje significativo que les permita construir un pensamiento complejo con una visión holística; ya que el conocimiento se puede transmitir pero también se puede descubrir y construir.

Nuestras instituciones educativas son, mayoritariamente transmisoras del conocimiento, el estudiante es un acumulador de información académica con fecha de vencimiento: justo el minuto después del último examen presentado. Pero la educación debe ser más que eso, tiene que ser el lugar donde el estudiante descubra y construya el conocimiento y donde sobre cualquier cosa se le ayude a pensar.

Así mismo, los docentes jugamos un papel importante dentro de este rol de la enseñanza ya que no sólo es importante saber qué enseñar sino saber para qué enseñar y cómo enseñar. Es indispensable que se desarrollen proyectos que tornen al estudiante como un ser pensante y, por tanto crítico, que en lo posible no existan dificultades en la comunicación académica y humana entre docentes y estudiantes.

En la construcción de una nueva estructura curricular siempre existe la necesidad de definir los procesos operativos de cada uno de los momentos metodológicos que permiten la implementación de las competencias del saber, del hacer y del ser a partir de escenarios de desempeño con seguimientos concretos para la evaluación tanto en el tiempo presencial y en el tiempo independiente. Para todos los procesos de aprendizaje y desarrollo de estructuras curriculares se deben considerar las corrientes pedagógicas contemporáneas iluminadas por enfoques epistemológicos derivados de la teoría compleja de Edgar Morín y la filosofía Holística.

En esta experiencia se fundamenta la construcción de mallas curriculares desde la mirada del pensamiento complejo, en la que se parte de la identificación de núcleos temáticos que van a darle cuerpo a las urdimbres de sentido que se produzcan dentro del proceso de desasnaturación curricular.

Esta investigación ha incidido tanto en el ámbito local, nacional como internacional al mejoramiento de la calidad de la educación asumiendo la formación integral como base fundamental de la convivencia ciudadana y del desarrollo humano, bases fundamentales para generar un pensamiento crítico que permita estructurar en los estudiantes de las diferentes facultades o de los diferentes grados de la educación básica y media, unas bases sólidas para un desempeño profesional acorde con los contextos sociales culturales y políticos. Nuestro país en la actual situación sociopolítica en la que está inmerso requiere de profesionales que antes que ser simples ejecutores de una profesión de manera estéril, sin impacto social sean sujetos constructores de una sociedad más justa y acorde con las exigencias de la época. En el ámbito Internacional este tipo de academia gestada desde un currículo holístico e interdisciplinario va a ayudar a construir un pensamiento desde la aldea global sin perder la identidad local.

Finalmente se trata de cubrir un gran vacío en la educación que ha persistido a través de la historia que es el del aprendizaje memorístico y repetitivo que ha cadaverizado el conocimiento; es decir, el proceso de aprendizaje de grado a grado en la educación básica y de semestre a semestre en la educación superior, se ha convertido en borrón y cuenta nueva. De ahí que no es raro escuchar a docentes preguntarse: ¿pero acaso eso ya no lo vieron en el semestre pasado? Esto implica desplegar una serie de acciones en colegios y universidades para que los procesos académicos se realicen desde procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje para desarrollar desde una perspectiva metacognitiva las competencias comunicativas básicas para la comprensión de los conocimientos en contextos específicos.

Sobre el tema objeto de investigación, me he apoyado en estudios realizados por la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia, La Universidad del Valle y el Icfes, entre otras instituciones que vienen adelantando en convenio con programas de mejoramiento de calidad del Ministerio de Educación Nacional tendientes a buscar el diseño de un currículo por competencias que le permitan el desarrollo de razonamientos: divergente, silogístico, transitivo e hipotético para garantizar el manejo de situaciones problema que permitan nuclear las temáticas fundamentales de los currículos pertinentes de cada facultad y así desarrollar un pensamiento holístico en el estudiante. Construir un currículo interdisciplinario por competencias, que permita acercarnos a la compleja realidad que viven los estudiantes de las Instituciones Educativas de educación básica y media y de educación superior.

Sólo ha sido posible a través de la implementación en el aula de escenarios académicos donde los estudiantes resuelven situaciones problemáticas propias de su contexto y su condición cultural, desempeñándose de manera integral. En esta propuesta desde su inicio se plantearon los siguientes objetivos: 1- Construir un currículo holístico e interdisciplinario, que permita implementar procesos metodológicos por competencias. 2- Desarrollar mecanismos dentro y fuera del aula para mejorar significativamente la comunicación de los estudiantes. 3- Conceptualizar y operativizar la evaluación por desempeños en escenarios de competencia. 4- Fomentar el espíritu investigativo en los estudiantes y docentes, a través de un adecuado

manejo de información para la resolución de situaciones problema.

4. METODOLOGÍA APLICADA: TEORÍA FUNDADA EN EL DATO

Con base en registros de texto y gráficos obtenidos a partir de la observación directa en la operativización de los procesos interdisciplinarios, en diferentes instituciones, se viene construyendo categorías de análisis cimentados en los procedimientos que orienta la teoría fundada. (Metodología de análisis de investigación cualitativa). Dichas categorías estructuran el sentido de la experiencia que van caracterizando el objeto de estudio en torno a la construcción de un currículo interdisciplinario desde una perspectiva holística fundamentado en el pensamiento complejo. De esta manera se construyen textos que sustentan la práctica desde la misma experiencia, para luego ser confrontados con los textos emergidos desde los autores y los actores para producir el texto final desde el equipo investigador.

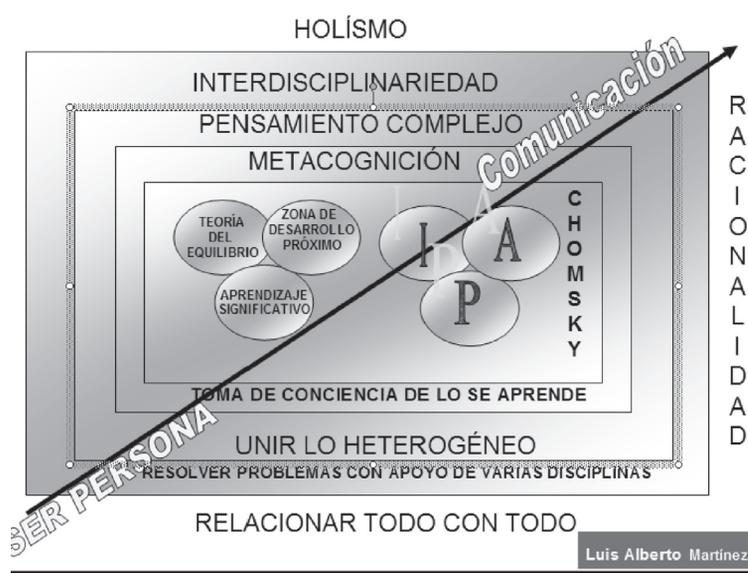
Las categorías de análisis hasta ahora construidas dan cuenta como desde una perspectiva holística, cada núcleo temático se va relacionado con otros núcleos desde conceptos heterogéneos que estructuran finalmente unidad de sentido. Es decir, cada urdimbre representa en esencia a la red, como la red representa a cada urdimbre. El todo representando a las partes como las partes representando al todo. De esta manera se

pretende registrar y sistematizar el proceso académico que permite desvanecer fronteras entre las asignaturas, para consolidar una metodología que a partir de situaciones problemas, el estudiante tiene la posibilidad de argumentar desde una visión holística los conceptos integradores que permiten abordar una realidad objeto de estudio y poder al mismo tiempo tener referentes de desempeño académico interdisciplinario centrado en equipos de aprendizaje.

5. LOGROS INICIALES

Construcción de un currículo transversal, con ejes temáticos, desde primero de primaria, hasta grado once y diseñar mallas curriculares interdisciplinarias por competencias y créditos académicos en diferentes facultades, como lo que se desarrolló en la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Pasto. 2- Definición de enfoques epistemológicos y pedagógicos. 3- Operatización de procesos para implementar competencias dentro del aula de clase. 4- Implementación de instrumentos de evaluación, para pasar del examen memorístico y repetitivo, a la evaluación por competencias. 5- Fomento del trabajo en equipo, tanto en docentes como en estudiantes.

Para lograr lo anterior fue necesario estructurar un modelo pedagógico que permite implementar las competencias en el aula de clase, dicho modelo se resume de la siguiente manera:



5.1 Modelo pedagógico

Construir un currículo holístico e interdisciplinario por competencias desde el pensamiento complejo, significa que la metodología que surja de él, permita al estudiante comprender, analizar y proponer ideas. Como consecuencia, quienes se formen dentro de este tipo de metodología comenzaran a tener habilidades en la recordación de lo aprendido y en la integración del conocimiento para resolver los problemas que se presentan dentro de su proceso de formación, para alcanzar un aprendizaje significativo que les permita construir un pensamiento complejo con una visión holística

En ese orden de ideas, desarrollar estrategias de comunicación entre docentes y estudiantes es uno de los propósitos metodológicos de esta propuesta, ya que fruto de la aplicación de estas se deben mejorar los procesos de aprendizaje en el docente y el estudiante, para tal efecto al finalizar cada núcleo temático se pretende que el estudiante adquiera y use de manera apropiada, un lenguaje científico, acorde con el conocimiento actual en la ciencia, de tal forma que sea capaz de lograr una adecuada comunicación con sus docentes, compañeros de estudio y la comunidad de su entorno.

En el proceso de formación de las nuevas generaciones de estudiantes se debe tener en cuenta no sólo la fase evolutiva de cada individuo, sus puntos fuertes y débiles desde lo cognitivo y su estilo de aprendizaje, sino también las tradiciones de la sociedad, de sus objetivos educativos y de las necesidades futuras, que varían de forma sustancial de un lugar a otro y de una época a otra; por tal razón, esta propuesta requiere de un equipo interdisciplinario al cual están invitados de manera frecuente docentes competentes en las diferentes áreas y asignaturas, de modo que las nuevas generaciones, producto de la sociedad en la cual viven, puedan tener la oportunidad de solucionar problemas de adaptación psico-social, para que estos no interfieran con los procesos de aprendizaje, ya que es normal que el estudiante sobreponga lo afectivo a lo formativo.

El gráfico No.1, muestra de manera esquemática el enfoque teórico que ilumina el desarrollo de este tipo de currículo, el cual como ya lo había mencionado se basa en la concepción holística de la educación. La

educación holística es un proceso global, que se aplica al proceso enseñanza-aprendizaje, utilizando los más eficientes y versátiles avances de la ciencia, el arte y la didáctica, para el cultivo de la sabiduría. Integrándose de manera complementaria y simbiótica para con seguridad consolidar el desarrollo del máximo potencial de cada una de las cinco dimensiones del ser humano o su aprendizaje holístico. Es la más eficiente estrategia educativa para el siglo XXI.

En otras palabras, la Educación Holística es un proceso en el que se realiza una integración armónica de las mejores herramientas para la educación integral del ser humano como una globalidad, para el desarrollo holístico de las personas, en sus cinco componentes: educación espiritual, educación psicológica, educación orgánica, educación social y educación energética.

La Educación Holística es producto del trípode de formación del educando conformada por la educación en el hogar, que es la más importante escuela, la educación académica o formal en los recintos educativos y la educación que recibe en la interacción comunitaria. Es de resaltar que el proceso educativo se debería desarrollar de manera explícita, hábitos para la consolidación de una vida saludable y feliz, haciendo consciente al educando del persistente autorresponsabilidad con el mejoramiento continuo de sus limitaciones físicas, psicológicas, espirituales, sociales y energéticas, el ejercicio para la salud y la alimentación saludable. Esta mejoría continua tiene el propósito de evolucionar sus niveles de conciencia, para dejar fluir su máximo potencial de sabiduría y amor.

El movimiento holístico es una respuesta a la fragmentación generada por las fronteras; se trata de una reacción más o menos consciente, lúcida y organizada según el caso.

En síntesis, el fundamento rico integra los PRINCIPIOS propuestos por Edgar Morín, desde la perspectiva del pensamiento complejo, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigostky, la teoría del equilibrio de J. Piaget y los procesos metacognitivos y de estructuración de competencias comunicativas desde la perspectiva Chomskiana, fundamentado en el desarrollo del SER.

Esta base teórica me ha permitido comprender que la manera de enseñar en el aula, desde la perspectiva de las competencias, significa que los docentes abandonemos definitivamente la parcelación: del currículo, de los estándares y los ejes vitales, y en cambio que trabajemos permanentemente por un CAMBIO ACTITUDINAL, y el manejo transversal de cada una de las competencias básicas.

6. IMPACTO SOCIAL Y ACADÉMICO

Deconstruir la praxis significó empezar a abandonar el procedimiento habitual utilizado para formular y fundamentar propuestas pedagógicas y curriculares sólo desde la psicología, y empezar a estructurar un procedimiento más complejo que consiste en partir de una reflexión crítica y valorativa de la naturaleza, funciones y objetivos de la educación escolarizada en nuestra sociedad, utilizando los principios que permiten comprender la interdisciplinariedad en el marco de la construcción de un currículo por competencias.

7. CONCLUSIONES INICIALES

Al reflexionar acerca de la experiencia, a los profesores nos queda como enseñanza básica que es necesario disipar dos ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo. La primera, creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad, y la segunda confundir complejidad con completud. Finalmente nos queda un gran interrogante ¿Será posible cumplir con la ambición del pensamiento complejo de rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador, que aísla lo que separa, y oculta todo o religa, interactúa e interfiere, con docentes y estudiantes que a pesar de los procesos de cualificación permanente y experimentación de esta propuesta, aún se aferran a sus prácticas pedagógicas conductistas? En este sentido se aspira construir un currículo MULTIDIMENSIONAL, con la participación de toda la comunidad educativa, afianzando los procesos de formación docente y vinculando a la familia, para empezar a tratar la problemática psico y socio afectiva derivada de situaciones de desplazamiento, desintegración familiar y por ende de violencia intrafamiliar.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

1. AUSBEL, David, *Psicología educativa, un punto de vista alternativo*, Editorial Trillas, México. 1976.
2. BRUNNER, José Joaquín "Tiempos de innovar; políticas innovativas". Bogotá, 2001
3. BRUNNER, José Joaquín "Educación superior en América Latina cambios y desafíos". Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.1990.
4. BURÓN, Orejas Javier, *Enseñar a aprender, introducción a la metacognición*, Editorial Mensajero, España. 1995.
5. CLAVIJO CLAVIJO, Galo Adán. "El contexto de los nuevos tiempos". Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. 1995.
6. GARCÍA, Canclini, Néstor, "Culturas Híbridas", estrategias para entrar y salir de la modernidad, Editorial Grigalbo, México, 1989.
7. HAKIM, R. "Estado actual de la educación superior en Colombia, problemas que enfrenta, retos en el marco de las tendencias de la sociedad del conocimiento". En memorias Primer Seminario Internacional Educación Superior , Calidad y Acreditación, Cartagena. Julio de 2002.
8. HUNT, Trinidad D. *Desarrolla tu capacidad de aprender*, Ediciones Urano, España 1997
9. MALDONADO, García Miguel Angel, "Las competencias una opción de vida, metodología para el diseño curricular". Ecodiciones, Bogotá, 2003.
10. MARTÍNEZ, Luis Alberto y Otros, *La Dimensión Humana de la Educación*, Ediciones Angel, Pasto. 2001.
11. *Memorias del Congreso Internacional de Educación*, Bogotá, Septiembre de 2002. "La evaluación, un recurso significativo para mejorar en el contexto escolar". "Evaluación y Currículo: Herramientas para la calidad". Proyecto Educativo Institucional. Plan Estratégico Nacional. Universidad Cooperativa de Colombia. Medellín, Octubre del 2002.
12. *Memorias del X premio Santillana de experiencias significativas*, Bogotá, 2005.
13. MOCKUS C, Antanas, "Pertinencia: Futuro de la Universidad Colombiana" en Colección de documentos de la Misión Ciencia, Educación

- y Desarrollo. Tomo 7. Presidencia de la República. Consejería Presidencial para el desarrollo institucional-Colciencias, 1995.
14. MORIN, Edgar, El Método "La Naturaleza de la Naturaleza", Editorial Gedisa, Barcelona, 1977.
 15. MORIN, Edgar, Introducción al Pensamiento Complejo, Editorial gedisa, Barcelona. 1990
 16. MORIN, Edgar, El Método "Conocimiento del conocimiento", Editorial Gedisa, Barcelona, 1986.
 17. MORIN, Edgar, El Método "Las Idées", Editorial gedisa, Barcelona, 1991.
 18. MORIN, Edgar, Introducción al Pensamiento Complejo, Editorial Gedisa, Barcelona. 1990
 19. MORENO, Orrego María Consuelo y otros, Lineamientos para la elaboración de la estructura y la gestión curricular de los programas de la Universidad Cooperativa de Colombia.
 20. OSPINA, Héctor Fabio y otros compiladores. "Pedagogías Constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano". En memorias del I encuentro Internacional y IV Nacional de pedagogías constructivistas.
 21. SOTO, Carlos Arturo, Metacognición, Cambio Conceptual y enseñanza de las ciencias. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, 2002.
 22. VIZCAINO, González Milciades. "La docencia Universitaria: Una reflexión orientada a la acción". Colección docencia, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, 2003
 23. WEIL, Pierre, Holística, una nueva visión y abordaje de lo real, Editorial San Pablo, Bogotá. 1997.



Revista
UNIMAR

El desempeño académico, como dinámica de la evaluación por competencias en la UNIVERSIDAD MARIANA

Por: Erika Alexandra Vásquez

*Psicóloga, Universidad de Nariño.
Especialista en Gerencia Social, Universidad de Nariño.
Docente del Programa de Psicología, Universidad Mariana.
erivasquez1@yahoo.es*

Sergio Antonio Padilla Padilla

*Licenciado en Filosofía. Magíster en Educación,
Universidad Javeriana. Docente Investigador
apadilla@umariana.edu.co*

Juan Pablo Arcos Villota

*Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana.
Especialista en Ética, Universidad Mariana
juanpabloarcos@gmail.com*

Fecha de recepción: septiembre 19 de 2008
Fecha de aprobación: noviembre 14 de 2008

RESUMEN

El artículo presenta una síntesis sobre la investigación realizada en la Universidad Mariana de Pasto, sobre la manera como los docentes conciben y realizan la evaluación por competencias en su desempeño pedagógico.

PALABRAS CLAVE

Proceso de aprendizaje, evaluación por competencias, investigación educativa.

ABSTRACT

This article presents a summary of the research carried out at Mariana university in the city of Pasto, about how teachers design and do the assessment in their teaching performance.

KEY WORDS

The process of learning, skills assessment, educational research.

En este artículo se presenta el resultado de la investigación desarrollada durante el periodo académico agosto- diciembre de 2006 y febrero-junio de 2007. La población fue tomada desde una muestra representativa de los diferentes programas y semestres, con estudiantes y docentes. Las técnicas aplicadas para la recolección de información fueron, la entrevista de grupo focal para estudiantes y docentes y la encuesta para docentes. Las categorías que se trabajaron se refirieron al qué, cómo, por qué y para qué de la evaluación por competencias que aplica la Universidad Mariana a los estudiantes en sus diversos programas, respondiendo a los lineamientos del currículo institucional

La interpretación de los resultados determinó un orden por categorías trabajadas. Así se inicia con la categoría referida al qué, se continúa con el cómo y se finaliza con el por qué y para qué de la evaluación por competencias

Los educadores profesionales y los estudiantes de la universidad tienen una gama de concepciones respecto a la evaluación por competencias, amerita profundizar sus interpretaciones y confrontar lo que se está entendiendo desde la teoría y desde la práctica.

Frente a este aspecto la evaluación por competencias no es sólo de lo cognitivo, se evalúa un todo como proceso de formación integral. Dicho de otra forma se bus-

ca integrar los tres saberes básicos de las competencias: el saber conocer, saber hacer y saber ser; este último en relación con el aprender a vivir juntos. Estos saberes son aprendizajes básicos y se consideran como pilares de la educación. “Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido los pilares del conocimiento... La comisión estima que en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro pilares del conocimiento debe recibir una atención equivalente, a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognitivo y práctico”¹.

La evaluación por competencias está en relación directa con la enseñanza y el aprendizaje y es importante un punto de referencia sobre la concepción misma de competencias, porque existe mucha información, que no da suficiente claridad, más existe la confusión, porque en sí mismo el enfoque de las competencias es complejo. “Este pensamiento ante todo relaciona..., se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad, articulando los principios de orden y desorden, de separación y de unión, de autonomía y de dependencia, que son al mismo tiempo complementarios, competidores y antagonistas en el seno del universo”².

Es mucho lo que se ha dicho y se viene diciendo de las competencias, pero también hay grandes vacíos y desacuerdos frente a su definición. Todo esto constituye de alguna forma un serio obstáculo porque se toman posturas sin procesar pensamiento, sin entender y apreciar desde la crítica fundamentada por los argumentos y que interfieren en forma negativa en la estructuración de programas educativos con base en este enfoque. “Además, la conceptualización del término competencias depende del enfoque respecto de la gestión del talento humano, de la valoración que se otorgue al trabajador en la acumulación de valor”. (Sergio Tobon, 2004).

La evaluación por competencias no puede separarse de todo un proceso de lo educativo, pedagógico, cultural y social, ha de ser un todo integrador, porque las competencias han entrado a la educación desde el campo de la evaluación de los aprendizajes y aquí se ha privilegiado su uso y se “ha dado un empobreci-

miento de la filosofía de la educación” (Zubiría, 2002). “La evaluación sólo es uno de los múltiples procesos que componen el acto formativo... Las instituciones educativas deben revisar la manera cómo emplean el enfoque de las competencias, buscando que éste sea parte estructural de todo el proceso pedagógico, y no solamente de la evaluación”³.

La evaluación por competencias determina una relación directa y de pertinencia entre los contenidos y la capacidad profesional del estudiante en ámbitos específicos-concretos del contexto. Los contenidos son de alto significado si están en relación como una respuesta a la solución de problemas y se integren a todos los saberes de las competencias. En este línea de conceptualización de competencias se expresa que las competencias son una “actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido, donde hay un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicada en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes” (Bogoya, 2000).

La conceptualización expresa también las clases de competencias y que al respecto hay variadas clasificaciones: laborales y profesionales; generales como técnicas, metodológicas, participativas (Echeverría, Isas y Sarasola, 1999). Una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en básicas, genéricas y específicas (Vargas, 1999).

Dentro de las competencias básicas están las competencias cognitivas de procesamiento de información, que se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza, en nuestro caso el ser y hacer de la educación superior. “En Colombia, por ejemplo, este es el modelo que predomina en la educación y al respecto se han establecido tres competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva.

¹ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Santillana, ediciones UNESCO. Madrid, 1996. Pág. 95 y 96.

² MORIN, Edgar. El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos únicos. Diálogos de Nelson Vallejo con Edgar Morin. En memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá, ICFES, 2000, Pág. 97.

³ TOBON TOBON, Sergio. Formación basada en competencias – pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico. Bogotá, 2004. P. 80.

Este modelo surgió a partir de la transformación de los exámenes de estado requeridos para el ingreso a la educación superior” (Hernández, Rocha y Verano, 1998). “El modelo se extendió a los distintos niveles y tipos de educación: básica, media académica, media técnica, técnica, superior y continúa. El manejo de este enfoque consiste en relacionar los contenidos disciplinares y transdisciplinares con cada una de estas competencias básicas”⁴

Desde el texto anterior, docentes y estudiantes entienden que la evaluación por competencias es una verificación en cantidad y calidad de asimilación de temáticas que serán utilizadas en la solución de problemas en relación con los contenidos. De aquí se interpreta que esta evaluación está referida a las competencias cognitivas en el caso educativo (interpretar, argumentar y proponer), pero que es también un todo integral ya que hace una evaluación-valoración de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes ante un desempeño o resolución de problemas específicos.

Esta evaluación es entendida también como un proceso que no está en un determinado momento dado, que es una secuencia de inicio hasta el final. Es una evaluación que debe ser continua y flexible y que permite recuperar en el caso de no alcanzar la competencia. Es una práctica necesaria en el aprendizaje, mide el desempeño y diferencias en ritmos de aprendizaje en cuanto al saber actuar en contexto. Este texto contiene información que amerita ser interpretada. Es de alguna forma información que está latente en docentes y estudiantes.

La evaluación por competencias no puede referir a una sola función, sino que refiere a varias como: diagnóstica, diálogo, comprensión, retroalimentación y aprendizaje. Es ante todo una evaluación cualitativa “valora los logros, analiza y verifica hasta dónde éstos se han alcanzado, hasta dónde se es competente. Así, evaluar implica atribuir sentido y significado a los logros e indicadores de logro”.

“La evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes... En este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben

tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles que impliquen curiosidad y reto”⁵

La evaluación en el sentido del texto refiere un compromiso de juicio ético entre la enseñanza y el aprendizaje; es decir, entre el docente y el estudiante y viceversa, porque está mediada por el acto de idoneidad y certificación y el obrar exige justicia y responsabilidad del docente y del estudiante como compromiso personal, social y profesional.

La evaluación es una medición dentro de lo cuantitativo, como cantidad, pero también es cualidad dentro de las actitudes, el ser y la vida misma. Esto determina aproximaciones a que esta evaluación es cualitativa y cuantitativa. “En lo cualitativo se busca determinar de forma progresiva los logros concretos que van teniendo los estudiantes a medida que avanzan en los módulos y en su carrera. En lo cuantitativo los logros se relacionan con una escala numérica para determinar de forma numérica el grado de avance” (Sergio Tobón, 2007); así se entiende que los números indicarán niveles de desarrollo y tales niveles se corresponderán con niveles de logro cualitativo.

Esta evaluación es entendida también como procesual, porque va de principio a fin lo que explica que es diagnóstica, continua y de promoción o final. “Estos tres tipos de evaluación se implementan a lo largo del módulo, en correspondencia con el nivel de formación de los estudiantes y el respectivo módulo de que se trate. Los tres tipos de evaluación son necesarios en todo módulo”. (Sergio Tobón, 2007). La evaluación también acerca a docentes y estudiantes a una evaluación participativa y desde aquí es posible afirmar su ser de democrática y flexible. Es significativo una mirada más de todos los que intervienen en el acto de aprendizaje y de aquí que es una evaluación que integra la acción de juicio valorativo de estudiantes (autoevaluación), del grupo (coevaluación) y el docente como el que da la retroalimentación (heteroevaluación). “Estos tres procesos de la evaluación de las competencias deben articularse con la evaluación de diagnóstico, continua, de promoción y de certificación”. (Sergio Tobón, 2007).

⁴ TOBON T, Sergio. Op. cit., p.66

⁵ TOBON T. Sergio. Lineamientos generales para implementar la evaluación de las competencias en la universidad de Chile. Documento Internet – 2007. p.1



Los docentes hacen aproximaciones muy validas en su entender respecto de cada uno de los tres componentes de las competencias y los contenidos que se tienen en cuenta en la evaluación. En algunos casos determinan concepciones de un componente en otro y de igual forma con los contenidos. Entienden el componente cognitivo como manejo de conceptos, ideas, sentimientos, procesos mentales superiores, teorías, hipótesis, saberes específicos de los estudiantes, la comprensión, síntesis, interpretación y aplicación etc. Los contenidos a evaluar en este componente son la memoria, la divergencia, los conceptos, métodos, valores, conocimientos previos, aportes de la disciplina, fórmulas, normas, nociones, teorías, doctrinas y tendencias.

El componente aptitudinal es entendido como la manera de hacer las cosas, puesta en acción de los aprendizajes, aplicación de los conocimientos en procesos concretos a partir de habilidades, destrezas y creatividad, posturas críticas a problemas y soluciones en el entorno, los procedimientos en relación teoría y práctica etc. Los elementos a evaluar son construcción de ejemplos, elaboración de mapas conceptuales, ejercicios de campo, habilidades, destrezas, métodos, técnicas y procedimientos, creatividad, protocolos, innovación, imaginación, interpretación, aplicación, procedimiento investigativo, aspectos administrativos de tiempo y recursos.

El componente actitudinal es entendido en relación con el saber ser, formas de ser y de actuar, valores, comportamiento, sentimiento, actitudes, intereses, motivaciones, actitud crítica frente al conocimiento, principios, normas sociales universales, relación interpersonal, sentido social y proyecto de vida etc. Los contenidos a evaluar son: valores, normas, enseñan-

zas previas, el comportamiento, los principios, el deber ser, la autonomía, responsabilidad, el proyecto de vida, emociones, afectos, motivaciones, gratificación, trabajo en equipo, respeto, disposición personal al trabajo, creatividad, participación, apertura, autoestima, liderazgo, pertinencia, convivencia y propuestas comunitarias.

Entonces, lo referido a la concepción de cada uno de los tres componentes de las competencias y los contenidos a evaluar en cada uno de ellos es un referente de mucha riqueza en los docentes, tienen una gran amplitud y apuntan a aspectos, particulares y otros generales contenidos en cada aspecto. Es interesante la concepción que se tiene en cada aspecto; pero también hay implicaciones que ameritan diferenciar con más precisión el ser en esencia de unos y de otros, hecho que no es fácil, se requiere precisar de forma más puntual sus diferencias y semejanzas.

Los procesos y procedimientos que posibilitan las estrategias en la evaluación del desempeño académico. En Colombia es naciente la tendencia cualitativa de competencias impulsada por el proceso de reconversión educativa en donde se propone la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad y, en dicha tendencia la evaluación es uno de los puntos focales, para determinar la calidad de los sistemas educativos.

Se concibe la evaluación como una de las principales herramientas con que cuentan las instituciones educativas para la toma de decisiones en cuanto a estrategias y proyectos encaminados al mejoramiento académico; sin embargo, dicha acciones se pueden ver seriamente lesionadas por las estrategias utilizadas por los docente para realizar la acción evaluativa y por las percepcio-

nes que de la evaluación tengan los estudiantes en quienes recaen todas las estrategias, técnicas o procesos diseñados por los maestros.

Ligado a lo anterior está el nuevo paradigma de la educación de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje proclamado desde la declaración mundial sobre la educación para todos de la UNESCO. "Estas necesidades comprenden tanto herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas tome decisiones fundamentales y continúen aprendiendo" (UNESCO, 2006).

Lo que se busca esencialmente es la productividad, con la cual se logra un desempeño efectivo de los individuos dotándolos de competencias para desenvolverse productivamente en la sociedad actual, por la acción de la calidad de los servicios educativos y de esta realidad están perfectamente enterados los estudiantes.

Junto con esta tendencia hay un incremento de las agencias de control y evaluación educativa a través de mecanismos gestados desde organismos internacionales que propenden por realizar procesos evaluativos de calidad (Maldonado, 2006).

Como se observa este cambio de paradigma ha producido una gran cantidad de transformaciones en la educación en el mundo. Entre esos nuevos eventos educativos está la naciente relevancia de la evaluación como mecanismo de acceso a la realidad del aprendizaje estudiantil. Sin embargo, como los sistemas pedagógicos cambian y evolucionan adaptándose a las exigencias de la modernidad de la misma manera se empiezan a gestar nuevas formas de responder a esas exigencias; las nuevas tecnologías y los nuevos escenarios pedagógicos hacen que la creatividad y las maniobras de supervivencia académica florezcan con originales e inéditas estrategias y argumentos fraudulentos que retan la pericia del docente y pueden engañar a un sistema completo de evaluación.

En la Universidad Mariana se considera que la evaluación del rendimiento académico se está realizando por competencias y frente a esta realidad académica las

percepciones de los estudiantes son diversas; en primer lugar se observa esta tendencia como favorable, por cuanto es un sistema novedoso que brinda muchas oportunidades al estudiante.

En segundo lugar se afirma que el sistema de evaluación por competencias puede ser un camino errado por cuanto se fomenta el facilismo al permitirse tener muchas oportunidades para dar demostraciones de competencias y no dar la relevancia a los exámenes y el conocimiento teórico. La evaluación según los estudiantes debe ser más puntual y no dar oportunidades para que los estudiantes cometan fraudes o pasen los espacios académicos por la colaboración de sus compañeros.

En tercer lugar se afirma que dentro de la evaluación por competencias se observa la incidencia de factores personales que hacen que los docentes opten por posturas parciales en la evaluación y no se tiene realmente en cuenta el desempeño académico.

Además se afirma que no existe un verdadero conocimiento por parte de los estudiantes y docentes de como se debe realizar la evaluación por competencias y las estrategias que se están utilizando no tiene una verdadera estructura que responda al sistema de competencias como tal, lo cual genera confusión e incertidumbre tanto en docentes como estudiantes. Se rescata que la evaluación por competencias forma al ser desde una perspectiva integral, en la cual se valoran sus conocimientos, sus acciones y actitudes específicas.

En la Universidad Mariana los docentes utilizan diferentes estrategias para evaluar el componente cognitivo, aptitudinal y actitudinal: estudio de caso, trabajo de campo, resolución de problemas, mapas conceptuales, mente factos, cuises, exámenes tipo ECAES, organizadores previos, investigación de aula, revisión bibliográfica, ideogramas, control de lectura, trabajo en equipo, ejercicios de observación, seminario, talleres, exposiciones, socializaciones, socio-dramas, la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación, laboratorios, proyectos de vida, encuentros de valores, evidencia de actitudes, observación, disposición ante los proceso, puntualidad, asistencia, responsabilidad, participación, toma de decisiones, compromiso, hoja de trabajo.

Al realizar el análisis de las diferentes estrategias de cómo los docentes hacen la evaluación se puede contrastar que la propuesta de Gómez quien menciona básicamente tres metodologías para realizar trabajo por competencias, y se encontraran muchas coincidencias:

Estas estrategias son:

- Trabajo por proyectos: En el que a partir de una situación problema se desarrollan procesos de aprendizaje y de construcción de conocimiento, vinculados al mundo exterior, a la cotidianidad y al contexto.
- Resolución de problemas: Esta metodología permite hacer una activación, promoción y valoración de los procesos cognitivos cuando los problemas y tareas se diseñan creativamente. Los talleres y seminarios son un buen ejemplo de ello.
- Enseñanza para la comprensión.

Desde la perspectiva de Perkins, enfocar el proceso de aprendizaje hacia la comprensión implica organizar las imágenes y las representaciones en diferentes niveles para lograr la comprensión por parte de los estudiantes, consecuentemente ellos aprenden a comprender y, por consiguiente, logran conciencia de cómo ellos comprenden. Comprender es el proceso por el cual se asimilan las representaciones y se les otorga un significado. Existen diversas metodologías que propician los cinco niveles de comprensión dados por Perkins; Narrativo: cuando el estudiante presenta un relato o narración acerca del concepto. Lógico-cuantitativo: cuando el estudiante aborda el concepto mediante procesos deductivos o numéricos. Fundamental; se aborda el concepto epistemológicamente desde sus diferentes connotaciones. Estético: se da un abordaje del concepto desde la vivencia. Experimental: cuando la manipulación de datos y el control de variables generan cambios conceptuales, genera en el estudiante la capacidad propositiva y transformativa.

El desarrollo de las competencias al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes a abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podría lograr los niveles de comprensión

que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje.

Ante las diferentes perspectivas, el abordaje del contexto se constituye en un punto de discusión, pues si el contexto como el saber disciplinar la evaluación se realiza en el marco de las disciplinas, como hace el ICFES. Por otra parte el contexto asumido como el entorno cultural, en el que se da la puesta en escena del sujeto, no ofrece un panorama tan claro en el momento de determinar un esquema de evaluación debido a la complejidad misma de los contextos.

En este sentido, si la formación por competencias aborda la dimensión del ser en el proceso de aprendizaje, en una evaluación por competencias cognitivas como las que realiza el ICFES ¿Cómo se refleja la dimensión del ser en dicha evaluación? Si la evaluación por competencias es una evaluación de procesos y no únicamente de resultados ¿No constituyen los ECAES en una evaluación de resultados, tal como lo hace un modelo tradicional?

Seguirán reluciendo algunas incoherencias que constituirán un obstáculo para aquellos que pretendan abordarlas, y serán objeto de un extenso debate que apenas comienza.

La evaluación del rendimiento escolar tiene objetivos diferentes que van desde conocer el aprendizaje de un estudiante, hasta establecer estándares de rendimiento; sin embargo, existen unos puntos o propósitos comunes:

- La colaboración es esencial para aplicar múltiples perspectivas en cada indagación concreta.
- Se va más allá de las notas y las evaluaciones de los trabajos, para hacer análisis que ayuden a los docentes a entender el aprendizaje de los alumnos y sus propias prácticas pedagógicas.
- Los participantes establecen de común acuerdo el sistema y las normas para realizar la investigación.

Teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes que se presentan en el aula de clase es importante encontrar medios para que independientemente de la diversidad los estudiantes puedan alcanzar el mismo nivel de competencias. Frente a ese desafío, los docentes no sólo tienen que conocer la diversidad de las

experiencias y las percepciones de sus alumnos, sino que deben ser capaces de usar ese conocimiento para proponer actividades didácticas que satisfagan necesidades diferentes.

Dentro de las estrategias que mencionan los docentes de la Universidad Mariana para la realización de la evaluación también están: autovaloración, covaloración y heterovaloración, como procesos interdependientes. En la autovaloración, cada persona valora la formación de sus competencias en referencia con los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas. En la covaloración los estudiantes valoran entre sí sus competencias de acuerdo con unos criterios previamente definidos y en la heterovaloración la persona hace una valoración de las competencias de otra, teniendo en cuenta los logros y los aspectos por mejorar de acuerdo con unos parámetros previamente acordados.

Para un buen manejo de las estrategias se hace necesario y perentorio preparar, capacitar al estudiante y al docente con el propósito de pensar y concertar acerca de las estrategias que se vayan a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hoy por competencias. Usualmente sucede que los trabajos, reseñas, redacciones, dibujos, y otros trabajos que los estudiantes realizan no siempre son calificados, entregados y devueltos. Los trabajos de los estudiantes pueden consistir en un producto o en un proceso: un activo debate en el aula o una disertación individual ante el docente pueden constituir una muestra del trabajo de un alumno es decir, del alumno trabajando. Desde luego, cualquier trabajo realizado por los estudiantes puede servirle al docente para investigar y aprender, pero la índole del trabajo determina la calidad de la indagación. Los productos de tareas que son complejas, que requieren destreza de resolver problemas, que son significativas para los alumnos y que demandan un esfuerzo sostenido (Duckworth, 1996; Newmann, Secada y Wehlage, 1995; Resnick, 1987), serán más provechosos para la observación y el análisis.

Se evidencia que a pesar de ser diversa la gama de posibilidades evaluativas mencionadas por los docentes existen algunas técnicas e instrumentos adicionales para la valoración de las competencias, un ejemplo de ello son los portafolios de valoración, como una de las técnicas fundamentales, como explican King y Campbell-Allan que le brindan al docente un caudal de tra-

bajos escolares para examinar, analizar y reflexionar, en estos portafolios, la selección de materiales, o los materiales, a examinar es un aspecto de suma importancia.

Los portafolios son vehículos para un tipo diferente de evaluación: la reflexión de los alumnos de su propio trabajo, la reflexión del docente del trabajo de los alumnos, y la reflexión del docente de su propia labor. El portafolio es un registro de todas y cada una de las actividades. Los portafolios permiten ver a los estudiantes a través de un lente distinto, utilizar los trabajos escolares para planear las siguientes acciones didácticas, adquirir un mayor conocimiento de las experiencias previas de los estudiantes y de sus perspectivas para el próximo año, diagnosticar las aptitudes de los estudiantes, evaluar la práctica docente y comprobar el efecto de la repleción de los alumnos en el aprendizaje. De igual manera la observación y el registro de la conducta y del trabajo de los estudiantes constituyen, desde hace tiempo, una estrategia empleada por los maestros de niños pequeños a efectos de obtener la información necesaria para lograr estos objetivos (Cohen, Stern y Balaban, 1997). La observación es un instrumento diagnóstico que permite documentar actividades realizadas en el aula y muestras de trabajos escolares; recomendar estrategias para satisfacer las necesidades de los alumnos y fomentar sus aptitudes, e intercambias ideas y percepciones con los estudiantes.

Al ofrecer un medio de examinar los trabajos de los estudiantes en contextos naturales y durante periodos prolongados se revelan muchos tipos de destrezas y conocimientos de los estudiantes, que se manifiestan de diversas maneras. Esta información no sólo ayuda a los docentes a mantenerse al tanto de lo que saben y pueden hacer los estudiantes, sino que también revela mucho de los diferentes métodos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Así mismo se puede tomar como una estrategia de evaluación a los protocolos que comparten con la observación algunas características importantes:

- Son facilitados. El facilitador puede ser interno o externo al aula.
- Son estructurados. Se asigna un tiempo determinado para efectuar diferentes actividades y para que distintos participantes hablen y escuchen.

-
- Todos los que interviene comparten ciertas normas de participación, como por ejemplo, el respeto por el alumno cuyo trabajo se examina.

La estructura del protocolo fomenta un tipo de conversación que permite a todos los participantes transmitir sus puntos de vista del trabajo. Los protocolos les dan a los maestros la oportunidad de recibir comentarios y críticas útiles de su trabajo. Les permite examinar y analizar las tareas que asignan y los estándares que proponen para los trabajos escolares a la luz de lo que realmente hacen los estudiantes en sus trabajos.

Los protocolos escolares destinados a observar atentamente los trabajos escolares contribuyen a fomentar el respeto de los docentes por las aptitudes y los logros de sus estudiantes. Hawkins sostiene que el verdadero respeto sólo es posible cuando los docentes tiene la oportunidad de ver a un niño conectarse con el mundo de maneras que revelan lo que es singular e individual en las ideas de ese niño y en su actitud frente al mundo. Importante como es que los docentes respeten lo que hacen los alumnos, aún más relevantes es convencer a los alumnos mismos de que sus trabajos tienen valor, por que son ellos, en última instancia, quienes deciden cuanto empeño pondrán en sus estudios y que objetivos trataran de alcanzar

Existen otros instrumentos adicionales que sirven para la valoración como son: los cuestionarios de preguntas abiertas, pruebas de conocimiento (tipo test), pruebas de competencias cognitivas, listas de cotejo y escala de valoración. Todas estas técnicas e instrumentos, según Sergio Tobón, tienen su descripción, metodología y recomendaciones para su empleo.

Específicamente se pueden mencionar algunas estrategias para valorar cada uno de los componentes de los valores, actitudes y normas: Orientar a los estudiantes para que ellos mismos se autovaloren en cómo están con respecto a los valores, las actitudes y las normas definidas para un determinado elemento de competencia. Para ello pueden emplearse cuestionarios de preguntas abiertas y pruebas cuantitativas estandarizadas creadas para tal efecto. Un reto para afrontar es sensibilizar a los estudiantes para que sean sinceros en sus respuestas con el fin de poderles brindar un apoyo pertinente.

Complementariamente a lo anterior, valorar los instrumentos y estrategias afectivo-motivacionales de los estudiantes observando sus comportamientos en actividades concretas y realizar anotaciones al respecto. Esto puede apoyarse en herramientas tales como la lista de cotejo y las escalas de valoración, las cuales posibilitan un registro más confiable y objetivo de la información. Se recomienda realizar actividades que posibiliten a los estudiantes la emergencia de emociones y actitudes, con el fin de determinar cómo son estas y, a la vez, cómo son manejadas. Al respecto, son de utilidad estrategias docentes tales como los socio-dramas y las representaciones escénicas.

Valoración del saber conocer; es decir, los conocimientos factuales, nocionales, conceptos y categorías se recomienda el uso de pruebas de conocimiento tipo test (falso-verdadero, opción múltiple, etc.), por cuanto se trata de comprobar si la persona tiene los conocimientos mínimos requeridos. Con respecto a los instrumentos cognitivos, los procedimientos de valoración son diferentes. En este ámbito debe buscarse que los estudiantes definan de manera intensiva el tipo de instrumento que se trate. Por ejemplo, si se pretende valorar el concepto de *caída libre* en física, lo ideal es que los estudiantes expongan la estructura central de éste y sus diferencias con respecto a otros conceptos.

Es importante sugerirles a los estudiantes que no repitan de forma literilla definición de los conceptos, sino invitarlos a parafrasear (dar cuenta de algo con las propias palabras). Así mismo, es de fundamental importancia que los estudiantes posean estrategias cognitivas con el fin de dar cuenta de la organización y estructura de los instrumentos cognitivos, aspecto este en el cual son de utilidad los *mentefactos* (Zubiría, 1998), los *mapas conceptuales* (Novak y Gowin, 1998) y la *cartografía conceptual* (Tobón y Fernández, 2003).

Finalmente, los instrumentos cognitivos y las habilidades de pensamiento pueden valorarse mediante la realización de ensayos, artículos, monografías, informes breves y resúmenes, en los que se determine cómo los estudiantes usan tales instrumentos y habilidades, y los relacionan entre sí. Los procedimientos deben valorarse teniendo en cuenta la manera como se ejecutan y se ponen en acción acorde con determinadas actividades (Coll y Valls, 1992). Al respecto, la técnica fundamental por emplear es la prueba de ejecución complementada con otras estrategias tales como la observación, las listas

de chequeo y las escalas. Para valorar los procedimientos debe partirse de criterios claros y objetivos, en los cuales se recomienda tener en cuenta: 1. La comprensión del tipo de actividades y problemas en los cuales se aplica el procedimiento; 2. El entendimiento y la conciencia de los pasos que implican ejecutar el procedimiento; 3. La realización de los pasos de acuerdo con parámetros convencionales del área; 4. El uso funcional y flexible del procedimiento; 5. La corrección de errores durante el desempeño del procedimiento; y 6. La eficiencia y la eficacia en el empleo del procedimiento.

La finalidad de la evaluación de los desempeños académicos responden la pregunta del ¿Por qué evaluar? y ¿Para qué evaluar? La evaluación de los procesos formativos implementados en un currículo sigue siendo uno de los aspectos más problemáticos, debido a la incoherencia establecida entre los procesos evaluativos y las estrategias pedagógicas y didácticas implementadas para “educar integralmente”. Esta incoherencia denota la insuficiente fundamentación epistemológica y pedagógica que tienen los procesos evaluativos, no sólo en cuanto a las estrategias y a los instrumentos utilizados, sino en cuanto a las finalidades mismas de la evaluación que genera malestares en los educandos por las diversas tensiones experimentadas en los momentos evaluativos y también en los educadores por la desmesurada energía y tiempo que demandan las distintas formas de evaluar⁶. La tarea evaluativa de procesos formativos se torna más compleja cuando se trata de evaluar el desarrollo de competencias.

Cuando se evalúan los productos y no los procesos pedagógicos y didácticos, cuando se enfatiza en la transmisión de los conocimientos y no en la construcción de los mismos, cuando el educando es pasivo y el protagonismo lo tienen el educador o los contenidos es cuando la evaluación por competencias es valorada como una imposición, una exigencia, un requisito que debe cumplirse obligatoriamente; la evaluación se convierte en un elemento extraño en el aprendizaje, es un aditamento eminentemente administrativo que complica la construcción autónoma del conocimiento y es un condicionamiento por parte de los educadores que utilizan la nota como mecanismo de poder que les otorga la autoridad para decidir quien “pasa” y quien no. En este contexto es válida y desestabilizadora la pregunta: ¿Las calificaciones son reflejo del conocimiento?

Pregunta que remite directamente al para qué y al por qué de la evaluación de competencias.

Un aspecto relevante que tiene el proceso educativo es la evaluación centrada en los resultados y como estrategia subjetiva de medición de conocimientos, constituyéndose en una “fuente de poder” en la medida en que produce heteroreferencia, entendida esta como la jerarquización de personas, habilidades y aptitudes en virtud de unos intereses propios y muchas veces camuflados en el currículo oculto. La evaluación centrada en contenidos genera un estatus que permite hacer diferencia entre los que respondieron adecuadamente las pruebas o exámenes y entre los que no aprobaron, independientemente de la confrontación con el aprendizaje y los procesos metacognitivos realizados en los escenarios de aprendizaje generados en los espacios académicos y en las actividades extracurriculares. Esto demanda esfuerzos formativos para fomentar espacios de democracia y participación en los procesos pedagógicos, aunque es necesario señalar que esta intencionalidad queda frustrada cuando a los estudiantes les interesa exclusivamente las cifras cuantitativas, según entrevista al grupo focal de docentes que afirma, “la evaluación cualitativa de los procesos (que hace énfasis en análisis e interpretación) es aceptada sólo si ayuda a subir la nota numérica”. En este sentido, muchos de los procesos democráticos se desconocen y se generan relaciones de poder que entorpecen la construcción del conocimiento y, por ende, afectan el sentido que tiene la evaluación formativa.

Somos parte de un contexto caracterizado por una cultura fundada en una racionalidad analítica que divide todo lo que toca, lo fragmenta, atomiza y todo gira alrededor de los contenidos, las asignaturas y las áreas; cada docente está concentrado en su saber; las relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa giran alrededor de espacios académicos que se dictan o de los conocimientos que domina. En un ambiente y una cultura así descrita la evaluación se realiza para valorar conocimientos y genera una serie de fenómenos educativos evidenciados en:

⁶ DE ZUBIRIA, Samper Julián. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Editorial F.A.M. Bogotá, 1995.

- La heteroreferencia originada en las evaluaciones basadas en la norma y no en el criterio. Las “calificaciones” dan estatus, se establece diferencia entre los que están arriba, abajo o regular en conocimientos.
- Para los educadores se les dificulta hacer un proceso de seguimiento sin que el estudiante exija la nota numérica que le corresponde por el desarrollo de actividades dentro del espacio académico.
- Al estudiante le interesa exclusivamente las cifras cuantitativas y no las valoraciones cualitativas de su desempeño, la evaluación cualitativa es aceptada sólo si ayuda a subir la calificación numérica.
- El sistema de evaluación centra su atención en los resultados de las evaluaciones y no en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- No hay procesos de seguimiento a educandos que están mal académicamente.
- La evaluación es un aliciente para estudiar. Es una estrategia para juzgar, manipular y condenar antes que para ayudar a superar dificultades personales y académicas.
- Las evaluaciones son realizadas por los docentes únicamente para medir conocimientos. Al momento de calificar el docente sólo tiene en cuenta el cumplimiento en trabajos y actividades, no interesa conocer las razones que no permitieron cumplir las mismas.
- Algunos docentes atemorizan con las pruebas de evaluación.
- El problema de las evaluaciones está en que el educador valora desde lo que piensa o conoce y no desde el proceso de aprendizaje del estudiante.

Es precisamente esta realidad la que traza y fundamenta la necesidad de generar nuevas formas de evaluar los procesos académicos para que estos incidan en el mejoramiento del bienestar de los estudiantes desde los indicadores de una óptima relación educativa: acceso a niveles de desarrollo cognitivo superiores, desarrollo individual y colectivo, existencia de respeto, confianza, motivación, oportunidades para aportar, constante crecimiento académico y social, identificación institucional y atención institucional.

La evaluación, así entendida, se observa como una utopía, pues para llevarse plenamente a cabo se debe contar con las condiciones de formación profesoral, con las condiciones administrativas para que el proceso sea pertinente y con la autonomía y autogestión

del conocimiento por parte del educando para que se convierta en sujeto del proceso y no en destinatario pasivo de la acción educativa. La evaluación debe propiciar esta transformación y a través de ella se puede posibilitar para los estudiantes oportunidades para el aprendizaje activo y significativo en donde los estudiantes sean capaces de demostrar habilidad para usar sus conocimientos y destrezas. De igual manera es la evaluación la que permite la innovación de variados ambientes de aprendizaje que permitan sacar al conocimiento de la cárcel de las aulas y trasladarlo a todos los ámbitos de la universidad y de la sociedad misma, para lo cual es necesario desarrollar las actividades extracurriculares como escenarios válidos y validadores del conocimiento construido.

La evaluación por competencias requiere una nueva visión y actitud por parte del educador que lo cualifique y lo capacite como acompañante de un proceso, el proceso educativo en el que el estudiante pone en juego sus desempeños para lograr el desarrollo de competencias que le permitan afrontar debidamente los desafíos del entorno actual.

Con respecto a la finalidad de la evaluación existe una discordancia entre la percepción que tienen los docentes y los estudiantes. Para los primeros la evaluación se hace para establecer logros y dificultades en el proceso formativo mientras que para los estudiantes la evaluación está encaminada a seleccionar los estudiantes que pasan de los que no, estas contradicciones revelan y reflejan una importante carga de subjetividad que origina diversidad de opiniones y muchas veces, ausencia de consensos, lo que da lugar a malas interpretaciones de la intención, el producto y los efectos en el ambiente universitario de la práctica evaluativa por competencias.

Para Sergio Tobón, la evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes⁷. Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este

⁷ TOBON, Sergio. Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE ediciones. Bogotá 2005

nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación, o sino está no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles, que impliquen curiosidad y reto. La evaluación por competencias se debe hacer porque permite una evaluación integral desde la cual se determina el proceso general de aprendizaje del estudiante.

La primera implicación curricular de la evaluación por competencias es la revisión de los propósitos de formación; esto lleva necesariamente a una evaluación de la pertinencia del mismo, y se constituye en el insumo requerido para replantear la organización de los contenidos del plan del estudio. Diseñar un currículo por competencias implica construirlo con núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja en procesos y no en contenidos. La evaluación por competencias debe hacerse porque es un medio de verificación e identificación de habilidades, destrezas, fortalezas y debilidades del estudiante plasmadas en la intencionalidad formativa de la Universidad y materializada en el currículo mediante el plan de estudios y operativizada por los distintos espacios académicos.

La evaluación por competencias sirve para comparar el perfil del estudiante con el perfil profesional propuesto por la universidad, a la vez que se evalúan las competencias desarrolladas en los estudiantes también se evalúa la pertinencia de la acción educativa para el contexto local en la medida en que se impacta a la sociedad mediante la acción transformadora de la realidad mediante el ejercicio profesional de los egresados esto exige procesos y habilidades superiores de pensamiento y acción enfocados al espacio real de los estudiantes, de forma interdisciplinaria que lleve a emprender auténticas soluciones para los problemas que afectan a los individuos y a los grupos de la región. La evaluación por competencias sirve para determinar el perfil competitivo del futuro profesional y su pertinencia en cuanto cumple con las exigencias de un contexto laboral productivo, en el cual la eficiencia y la eficacia son requisitos fundamentales. La Evaluación solo podrá constituirse en impulsadora de bienestar si sus reglas son claras, precisas, conocidas y aceptadas

por todos, si tienen flexibilidad y su énfasis se dirige al reforzamiento positivo, minimizando las medidas punitivas. La evaluación por competencias debe hacerse para obtener un indicador de la aplicación y apropiación del conocimiento. El docente desde su práctica pedagógica tiene la misión de brindar los elementos de juicio que al ser humano le permitan la construcción de su propio proyecto histórico, la búsqueda de identidad y originalidad ante el creciente pragmatismo que inunda nuestras relaciones humanas e influye determinadamente en lo que ocurre en la sociedad. La universidad debe manifestar un no rotundo a la contemplación estática y a la repetición ilustrada de los pensamientos y asumir la tarea de iluminar y orientar el cambio, transformando las mentes y los contextos ante la sociedad por el ejercicio de la misión educativa.

Para generar procesos de transformación individual, colectiva, del currículo y del entorno, la evaluación tendrá como finalidad la búsqueda inaplazable de la autonomía y la libertad de los educandos, porque sobre estas bases se construye el edificio de lo comunitario y ético. Sólo la conciencia de la autonomía produce en el ser humano un profundo respeto hacia sí mismo y hacia los demás que le da derecho a participar en el destino de su comunidad.

Es importante reconocer que el propósito de todo proceso educativo y evaluativo es generar comunidad y enseñar a trabajar en equipo, porque sólo así se puede cambiar la mentalidad individualista que lo inunda todo y solo así se puede reconocer que existe la verdad, pero su descubrimiento es paulatino, nadie posee la verdad todos nos acercamos a ella con un mayor o menor grado de acierto; sería inapropiado negar el aporte de los demás a la verdad, histórica y colectivamente construida. Evaluar por competencias y en competencias para los educadores es sinónimo de investigar la pertinencia y validez del currículo implementado para dar respuesta a las necesidades personales y comunitarias desde la educación como función social, así lo afirma Rafael Flórez Ochoa cuando dice que “ el profesor deja de ser un dictador de clase y se convierte en un ensayador de propuestas de enseñanza y de estrategias autorregulatorias que deben mostrar en la práctica si funcionan o no, si son eficaces al menos en el corto y mediano plazo, mediante que soporte y actividad reguladora del profesor quien propone y prueba, diseña y ensaya, invita y experimenta, coordina y propicia el trabajo autónomo

y autorregulado, para obtener y ponderar del conjunto de la experiencia pedagógica una información de retorno para el grupo actual y para los grupos que se le presenten en el futuro, enriqueciendo los patrones de solución de problemas relativos a la enseñanza, que le servirán para abordar nuevos problemas y nuevas experiencias propias y de otros profesores que deseen aprender de la experiencia y saber ajenos”⁸.

REFERENTES BIBLIOGRAFICOS

- MORIN, Edgar. El pensamiento complejo: Antídoto para pensamientos únicos. Diálogos de Nelson Vallejo con Edgar Morín. En memorias del primer congreso internacional de pensamiento complejo. Bogotá, ICFES, 2000, Pág. 97.
- AGUIRRE, M., González, F., Romero, A. y otros. (1995). La evaluación escolar. Caldas: Fondo Resurgir-FES.
- ALLEN, D. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Buenos Aires
- BOGOYA, D., TORRADO, María C., Competencias y proyecto pedagógico. Capítulo: Educar para el desarrollo de las competencias – Una propuesta para reflexionar. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2000.
- BOGOYA, D. (2006). Evaluación educativa en Colombia. Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena de Indias, 16 y 17 de febrero de 2006. Bogotá: ICFES.
- DELORS, Jaques. La Educación encierra un tesoro. Santillana Ediciones, UNESCO. Madrid, 1996.
- DIAZ, F. Y HERNANDEZ, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill. México D.F., 1998.
- LAFRANCESCO V. GIOVANNI. Evaluación integral de aprendizajes. Taller. Universidad de Antioquia. Abril 29 y 30 de 2004.

- PÉREZ, A., Mc Donald, D. Y SACRISTÁN, J. (1993). La evaluación: su teoría y su práctica. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- TOBON, Sergio. Competencias, calidad y educación superior, magisterio. Bogotá, 2006.
- TOBON, Sergio. Formación basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. ECOE ediciones. Bogotá 2005.
- TOBON, Sergio. Las competencias en la educación superior. Edición Universidad Complutense. Madrid, 2006.
- TOBON T. Sergio. Lineamientos generales para implementar la evaluación de las competencias en la universidad de Chile. Documento Internet – 2007. p.1
- ZABALZA, M. Las competencias del profesorado Universitario. Narcea, Madrid, 2003.
- UNESCO. Nueva estrategia de la educación. Colección Magisterio. Buenos Aires. 1995
- CORREA, Cecilia. Aprender y enseñar en el siglo XXI. Colección aula abierta. Bogotá. 1999
- VILLADA OSORIO, Diego. Evaluación integral de los procesos educativos. Manizales. 1997
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Editorial Alberto Merani. Bogotá. 1995
- DE ZUBIRIA SAMPER, Miguel. Tratado de pedagogía conceptual. Formación de valores y actitudes. Editorial Alberto Merani. Bogotá. 1995
- FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Editorial Mac Graw Hill. 2002

⁸ FLOREZ OCHOA, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Editorial Mac Graw Hill. 2002

Algo más sobre las competencias profesionales DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Fecha de recepción: septiembre 17 de 2008
Fecha de aprobación: Noviembre 4 de 2008

Por: Nancy Andrea Belalcázar

Trabajadora Social, Universidad Mariana. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Directora de la Oficina de Autoevaluación y Calidad, Universidad Mariana.
nbelalcazar@umariana.edu.co

Adriana Mora Eraso

Trabajadora Social, Universidad Mariana. Magíster en Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Directora Programa de Trabajo Social, Universidad Mariana
amora@umariana.edu.co

RESUMEN

Como resultado de los procesos de investigación que se adelantan en el programa de Trabajo Social, hace poco más de un año, se presentó el informe final del estudio: Competencias Profesionales de los Trabajadores Sociales en el Departamento de Nariño¹. Posterior a esta presentación, en la Universidad se generaron espacios de estudio acerca del tema de las competencias, que motivan la reflexión acerca de los resultados a los que se llegó en dicha investigación.

PALABRAS CLAVE

Competencias, clasificación de las competencias, formación en Trabajo Social.

ABSTRACT

Just over a year ago, it was presented the final report of the study "Professional competences of Social Workers in the Department of Nariño" as a result of advanced research in the Social Work program. Subsequently, the University generated spaces on the subject of study skills, encouraging the reflection on the results of that investigation.

KEY WORDS

Competences-skills, classification of skills, training in Social Work

La Universidad Mariana es una institución de Educación Superior, en donde se construyen procesos de reflexión acerca de las diferentes propuestas que se imponen en la educación. Con base en ello, se lideran procesos tendientes a definir con claridad el concepto de competencias con la intencionalidad de dar cumplimiento a las directrices institucionales que buscan formar estudiantes que ofrezcan respuestas pertinentes al entorno.

Por lo anterior, desde la dinámica de los programas se generaron espacios de estudio para aproximarse al propósito señalado. En este sentido, el programa de Trabajo Social realizó el estudio Competencias profesionales de los Trabajadores Sociales en el Departamento de Nariño, para identificar las Competencias profesionales del Trabajador (a) Social egresado (a) de la Universidad Mariana que se desempeña en el departamento de Nariño y con base en ello brindar aportes al currículo de formación de los estudiantes.

La investigación permitió determinar las competencias académicas que requiere el Trabajador Social para su desempeño profesional, de igual manera se dio a conocer las competencias profesionales que adquirieron en su formación y las competencias laborales que demuestran los egresados en su quehacer profesional, teniendo en cuenta que la evaluación de competencias, en cier-

¹ Proyecto de investigación profesoral del programa de Trabajo Social, elaborado por Nancy Andrea Belalcázar y Adriana Mora Eraso, con apoyo de las estudiantes coinvestigadoras Diana Ramos y Manuela Mora.

ta medida, se aplica durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo cobra mayor relevancia en los procesos laborales. Con base en el análisis de estas competencias se llegó al planteamiento de recomendaciones que se incorporaron al plan de autorregulación que se está desarrollando en el programa.

Para el desarrollo de esta investigación se incorporaron referencias bibliográficas de autores que abordan los aspectos relacionados con formación basada en competencias, desarrollo profesional del Trabajo Social y exigencias del medio a los Trabajadores Sociales. De manera particular para el abordaje de las competencias se retomaron los desarrollos propuestos por Sergio Tobón, Rahman, Nazmille y otros que aborda el tema de las competencias laborales en aplicación directa desde Trabajo Social y que se dan a conocer en el artículo publicado en la revista *Tendencias y Retos de la Universidad de La Salle*. Además se retomó a Ezequiel ANDER EGG, con su *Introducción al Trabajo Social* y los aportes de Nora AQUIN, que fueron valiosos para aportar en la fundamentación teórica del proyecto y darle coherencia a las propuestas que se realizan a nivel del currículo de formación.

Como se mencionó anteriormente, posterior a la finalización de la investigación, se dio continuidad al estudio del tema y se encontraron desarrollos interesantes respecto a la clasificación de las competencias, como es el caso del proyecto *Tuning para América Latina 2004 – 2007*, en donde se propone un listado de las competencias genéricas para América latina y la propuesta pedagógica y curricular que adelanta la propia Universidad Mariana.

A nivel del Ministerio de Educación Nacional, en el documento *“Política pública sobre educación superior por ciclos y competencias” (2007)*, referencia que el ejercicio de formación basada por competencias tiene retos importantes como es la transición entre el conjunto de competencias identificadas, el reconocimiento de las competencias previamente desarrolladas y el diseño de la formación para la integración y consolidación de las competencias requeridas en relación directa con un campo de desempeño profesional.

El Ministerio de Educación Nacional propone un enfoque general del desarrollo curricular por competencias, que de alguna manera el proceso de investigación *“Competencias profesionales de los Trabajadores*

Sociales” en su primera etapa da respuesta a él; sin embargo la transferencia del conocimiento y la sistematización de las recomendaciones con acciones específicas nos llevaría a dar vida a una propuesta que no sólo involucra la academia, sino al sector productivo y al mundo del trabajo.

El enfoque antes referenciado parte de la conceptualización de la formación por competencias y la identificación de los perfiles de egreso a partir de los comportamientos, conocimientos y habilidades que el egresado esté desempeñando en el mundo de la vida y del trabajo. Con esta primera sistematización se involucra los resultados más pertinentes a la delimitación de los espacios académicos, lo que incidirá favorablemente en el diseño curricular, en el desarrollo de actividades de formación y validación de procesos tanto formativo como de competencias.

Con base en dichos desarrollos, el presente artículo retoma los resultados a que llegó la investigación y realiza la reflexión de los mismos a partir de las propuestas citadas en el párrafo anterior, analizando las fortalezas y debilidades existentes en la formación de los Trabajadores Sociales.

Como se recordará por publicaciones realizadas en otros medios de difusión con que cuenta la Universidad, el tipo de investigación en el que se apoyó la propuesta investigativa en mención, fue el *Descriptivo* ya que se pretendía caracterizar sistemáticamente la realidad relacionada con las competencias académicas, profesionales y laborales de los Trabajadores Sociales en su contexto laboral. Este tipo de investigación utilizó el método de análisis para dar a conocer el objeto de estudio en una situación concreta y señalar sus propiedades, criterios de clasificación y de esta manera ordenar agrupar seleccionar posturas y planteamientos dados por los Trabajadores Sociales en su proceso laboral.

Además, permitió describir con las competencias profesionales de manera objetiva y puntualizando situaciones y eventos tal como son y se manifiestan en el campo laboral de los Trabajadores Sociales.

Es importante recordar que para recolectar la información se trabajó durante seis meses con los egresados y las egresadas residentes en el Departamento de Nariño, tiempo en el cual se visitó los Municipios de Pasto,

Ipiales, Tumaco, La Unión, Samaniego y la Florida, ubicados de manera estratégica en los cuatro puntos cardinales de la geografía nariñense.

La aproximación a los sujetos se realizó mediante encuestas semiestructuradas que se construyeron con base en la operacionalización de variables y el producto de este proceso se organizó, analizó e interpretó para obtener los resultados que ahora se enriquecen con los aportes del proyecto Tuning y de la Universidad Mariana.

LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS

La responsabilidad de impartirlas recae en las instituciones educativas, utilizando para ello los procesos de formación. Desde los planteamientos del Gobierno Nacional estas competencias académicas se entienden por su utilidad al momento de proporcionar información que dé cuenta de los indicadores de calidad del servicio público de educación, con base en los resultados de las competencias académicas que son evaluadas con el examen ICFES o las pruebas Ecaes se busca elevar la calidad de las instituciones educativas y la reestructuración de políticas de fomento a la calidad educativa.

Respecto a las competencias académicas se identifica una amplia clasificación que se estructura a partir de la integración de distintas capacidades en estructuras complejas. Esas capacidades se pueden sistematizar en orientaciones generales como las intelectuales, las prácticas y las sociales.

Las competencias académicas, se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y que el individuo pone de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, estas competencias podrían asimilarse a las propuestas por la clasificación Tuning, que las denomina Competencias básicas y se consideran como condiciones mínimas que hacen posible el desempeño de una ocupación u oficio y facilitan al ser humano desenvolverse adecua-

damente en espacios sociales de su entorno cotidiano. A nivel de la educación superior se pueden comprender como las condiciones o requisitos que determinan el perfil de ingreso de los aspirantes.

Para la investigación estos aspectos fueron evaluados con relación a los fundamentos teóricos recibidos en el proceso de formación del estudiante y permitieron caracterizar los fundamentos teóricos más representativos, que desde el programa aportaron a su actual desempeño.

Para egresados y estudiantes de Trabajo Social las competencias académicas se relacionan con los conocimientos, actitudes, valores, habilidades, relacionadas entre sí que le han permitido al profesional fundamentarse en conocimientos teóricos del área jurídica, metodológica específica en familia e individuo, y también investigativa, que se consideran áreas que marcan los espacios donde el Trabajador Social actúa.

Hay que destacar la similitud existente en los resultados en cuanto a los fundamentos teóricos más representativos encontrando Familia, como una de las áreas esenciales dentro del proceso de formación y Derecho como área que aporta y apoya la formación integral del profesional. Es valorada también el área de comunidad, básicamente por egresadas, quienes en sus campos de acción han enfrentado la realidad como tal trabajando en diversas comunidades. Con ello se destaca las tendencias más valoradas por egresados y estudiantes como básicas dentro de un proceso de formación del estudiante en la academia; sin embargo, es importante valorar la importancia que tienen los demás fundamentos teóricos dentro de las competencias académicas y que requieren ser reforzadas en el Programa y la Universidad como tal para que, de esta manera, exista un amplio consolidado teórico que cumpla con las exigencias del medio.

Como competencias académicas se reconoce también la importancia de una serie de habilidades, propias de la intervención social, que deben poseer los Trabajadores Sociales dentro de su ejercicio profesional, y que fueron adquiridas en su proceso de formación; entre las habilidades más reconocidas se tiene las analíticas e investigativas, ya que permiten establecer procesos cognitivos de asimilación, apropiación, sistematicidad, reproducción y aplicación de conocimientos y habilidades, propios de la profesión.

Dentro de la fundamentación teórica de Trabajo Social el proceso Investigativo, y analítico es muy importante dentro de la formación profesional, ya que posee un conjunto identificable y evaluable de conocimientos y habilidades en el área social, que permiten abordar escenarios sociales críticos desde diferentes puntos de vista con un soporte epistemológico que sustenta la producción de conocimientos para la acción profesional y mejorar la calidad de vida de los sujetos involucrados.

La investigación es una de las habilidades con más reconocimiento por el profesional de Trabajo Social ya que encierra un valor incalculable como instancia re-constructora de la realidad social; tiene que ocuparse de lo fundamental, de los problemas referidos al contexto a la acción social. La formación en investigación compromete a la profesión como un todo orgánico para la producción de conocimientos, sobre dinámicas sociales y sobre aspectos operativos de la misma.

Son también importantes las habilidades creativas, ya que permiten la construcción de metodologías y estrategias innovadoras, que contribuyen a la práctica profesional del estudiante, donde este logre abordar diferentes dimensiones del contexto en el cual se desempeña con un amplio dominio técnico en el desarrollo de habilidades.

Se considera importante que el Profesional de Trabajo Social maneje las habilidades mencionadas anteriormente, dado que hacen posible realizar procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones que constituyen la base para la construcción de otras habilidades, lo importante de estas se dirige a un saber hacer, manifestándose en una dimensión pragmática, que le permite al profesional participar como miembro activo en diferentes ámbitos y contextos mas amplios, ofreciendo así un desempeño ideal.

Dentro del proceso formativo brindado por la academia, se reconocen como importantes aspectos que fundamentan adecuadas relaciones interpersonales, y que son establecidas por una serie de valores, que permiten crear un clima de respeto de confianza, dado que son características que dan una direccionalidad a nuestro quehacer profesional, estas capacidades académicas enseñan a actuar profesionalmente con eficacia y eficiencia dentro de la labor social.

En el marco de las competencias académicas incluidas en este estudio, se encontró que es importante hacer referencia a las relaciones interpersonales y valores que se construyen en el proceso de formación, aunque no deben verse aisladas de las dimensiones cognitivas y aptitudinales mencionadas anteriormente.

Dentro de la dimensión educativa o académica del proceso de formación de los egresados y estudiantes los aspectos evaluados incluyeron las relaciones interpersonales que se establecieron con los compañeros y los valores que construyeron durante su proceso de formación. Evaluando de esta manera las capacidades sociales que se refieren a la participación de la persona, como miembro de un grupo, en los ámbitos de referencia próximos y en contextos más amplios, no inmediatos a la cotidianidad.

Las habilidades interpersonales, se refieren a la capacidad de aprender a relacionarnos con los demás. Incluyendo el poder trabajar en grupo o que se produzca trabajo en equipo, en una dinámica favorable, debe haber correspondencia entre la manera en que nosotros trabajamos, y lo que estamos viviendo.

Teniendo en cuenta la formación integral que brinda la Universidad Mariana, se identificó que dentro del proceso de formación los valores fundamentan una educación armónica para cualificar al estudiante tanto en conocimientos como en virtudes que al cohesionarlos permiten estructurar una personalidad integrada, que admita cumplir de manera transparente y eficiente con las exigencias del medio en el desempeño laboral, dando respuesta a este planteamiento se pueden evidenciar apreciaciones de egresadas y estudiantes en las cuales los valores más inculcados en su proceso de formación fueron, el respeto, alteridad, compañerismo, autoconfianza, compromiso, ética, transparencia, sensibilidad social, solidaridad, honestidad, amistad, lealtad, tolerancia y el trabajo en equipo valores que al conjugarlos permiten evidenciar el ser de un Trabajador Social.

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

La responsabilidad de su formación le corresponde a las instituciones de educación superior, se considera que las competencias profesionales se subdividen en:

Competencias esenciales

Tienen como característica general, el ser compartidas por todos los individuos sin discriminación por ningún tipo de atributos. En este tipo de competencias pueden ubicarse las relacionadas con el lenguaje humano, destacando que su proceso de construcción debe seguir un conjunto sistemático de pasos que van desde el aprender a escuchar, luego hablar, leer y finalmente escribir.

En este sentido los postulados hechos por David Thierry reitera comprender el conjunto de capacidades que a nivel general debe poseer el futuro profesional *“desarrollo de las capacidades humanas de: resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás, comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender”*²

La propuesta de la Universidad Mariana ubica este conjunto de competencias con el nombre de competencias básicas ellas a su vez se dividen en competencias comunicativas que se equiparan a las competencias evaluadas por el ICFES como son la interpretación, argumentación y proposición. También se ubican otras competencias básicas dentro de las cuales se consideran importantes la lectoescritura, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, el pensamiento científico básico y el comportamiento ciudadano.

Dentro de las competencias esenciales en esta investigación, se denotaron aspectos de comunicación como los más relevantes, ya que permiten el escuchar, hablar, leer y escribir de forma adecuada dentro de sus campos de acción, esta competencia es muy bien desarrollada por el Trabajador Social, dado que debe establecer relaciones interpersonales de sociabilidad con los otros.

Además de las propuestas anteriormente se considera indispensable el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes para que alcancen mejores niveles de desempeño para desenvolverse en la sociedad a partir de la solución de problemas. De igual manera, en un mundo caracterizado por los ágiles avances tecnológicos e informáticos es importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de buscar información que le sea

útil para el ejercicio de su profesión y para su posterior mundo laboral.

Las exigencias actuales de los Trabajadores Sociales se fundamentan en la construcción de perfiles ocupacionales, basados en competencias para cada escenario de intervención, las competencias determinan los comportamientos específicos que les ayudan a ser eficaces en sus campos de actuación, la responsabilidad de liderar permite establecer, desarrollar y actualizar en concertación, procesos de formación y evaluación .

Sumado a lo anterior, la profesión de Trabajo Social establece una serie de valores que se consideran propios para llevar a cabo actividades en un determinado ámbito de actuación. El Trabajador Social en su relación con la gente tiene un estilo personal capaz de sustentar en el modo de ser, de pensar y de actuar los principios y valores de la profesión, que están centrados en el valor absoluto del ser humano. Ante todo y como cualidad Básica el Trabajador Social debe poseer sensibilidad social, capacidad de recibir y responder a las necesidades, problemas, emociones y maneras de pensar de otra u otras personas.

La formación recibida por la academia les otorgó al egresado y al estudiante, liderazgo frente al respeto y las relaciones humanas aspectos que caracterizan la labor social del Trabajador Social y que logran identificar las potencialidades que poseen los profesionales de las ciencias humanas y sociales en relación a los diferentes contextos de intervención y las relaciones que se establecen con el otro.

Competencias genéricas

Entendidas como una serie de actividades que se aplican a campos particulares del saber y se van haciendo cada vez más específicas. Por ejemplo, para el campo de las ciencias sociales y humanas, se refieren a las habilidades integrales que un estudiante va logrando en el proceso de su formación académica profesional y que serán la principal herramienta para enfrentar su mundo laboral. Para desarrollar esta competencia es impor-

² THIERRY, David. La formación profesional basada en competencias. Disponible en Internet web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Body/competencias/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc. Febrero 2007.

tante la habilidad de solucionar problemas de manera pertinente con el entorno en el cual se produce la actuación profesional.

Desde el proyecto Tuning-América Latina, “son competencias genéricas las requeridas en un amplio campo de profesiones y ocupaciones y aportan las herramientas requeridas por un trabajador profesional para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones pertinentes en situaciones nuevas.”³

Por su parte, en la propuesta de la universidad Mariana, se encuentra como referente que las competencias genéricas también se denominan intermedias, generativas o generales. Ellas se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes de un quehacer particular, pero son compartidas por las profesiones de un determinado ámbito.

Existen propuestas según las cuales esta clase de competencias pueden agruparse según las habilidades de desempeño o instrumentales y las que se vinculan directamente con la interacción social, // es decir// las competencias interpersonales.

Las competencias instrumentales se vinculan de manera directa con la vida académica y laboral del profesional y al ser básicas para el desempeño incluyen dominios teóricos que faciliten herramientas para comprender y procesar los fundamentos de una profesión, metodológicos que abarcan el dominio de la organización y toma de decisiones y prácticos que implican el dominio de las herramientas fundamentales que se aplican en el mundo del trabajo.

Concretamente, las habilidades para la interacción social deben ser la garantía para un comportamiento social adecuado, mediante el cual el profesional establezca relaciones con sus colegas, compañeros de trabajo y como es apenas obvio con quienes serán los usuarios de sus servicios.

Competencias específicas

Otra categoría dentro de las competencias profesionales es la de Profesionales Específicas. En ellas el campo de acción se delimita aún más pues se refieren a las competencias que marcan los espacios que distinguen a una profesión de otra, es decir, se refieren a tareas específicas.

“El Trabajador Social es el que tiene competencias para ciertas cosas; estas competencias requieren saber hacer determinadas actividades y en consonancia con esto los currículos deben ser definidos como competencias y actividades profesionales.

Dentro del campo disciplinario del Trabajador Social se logró evidenciar una sólida formación en áreas como individuo grupo familia y comunidad, que le permiten realizar una adecuada intervención profesional en estos campos de acción; igualmente, se valora una serie de cualidades propias del Trabajador Social, como son la responsabilidad y ética - valores que permiten responder de manera integral a las exigencias del entorno al cual pertenecen, ya que el Trabajador Social tiene la responsabilidad de encausar sus conocimientos y cualidades hacia la ayuda de individuos grupos, comunidades y sociedades en el desarrollo de sus posibilidades, generando un bienestar social.

El Trabajo Social contemporáneo es definido en la actualidad como una profesión que integra la ciencia y la tecnología para intervenir en escenarios sociales críticos que alteran y obstaculizan la calidad de vida de sus miembros para contribuir al desarrollo familiar, comunitario, regional y nacional de la sociedad.

La acción profesional se orienta a la promoción del desarrollo humano y socio-ambiental a través del mejoramiento de las interacciones y los procesos sociales mediante el trabajo con individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades, en diferentes contextos y en diversos niveles: investigativos, estratégicos, tácticos y operativos -preventivos y de atención.

Gestión pública y privada en lo pertinente a la satisfacción de las necesidades básicas y en la atención a sectores de población de alta vulnerabilidad. Promoción del desarrollo social, mediante el diseño de políticas y el desarrollo de proyectos efectuados en los ámbitos local, regional y nacional. En este campo, la praxis se ha encaminado básicamente a la planeación, la asesoría y la orientación de procesos que fomenten la democracia, la organización y la participación social; racionalizando y disponiendo recursos, coordinando con las instituciones de los sectores de salud, de educación, de medio ambiente, de familia, de vivienda y de trabajo con el fin de mejorar las interacciones y la calidad de

³ Proyecto Tuning-América Latina 2004 – 2007 p. 43

vida de las personas y su entorno a través del apoyo a procesos sociales orientados en tal dirección.

Diseño y ejecución de políticas y programas de bienestar social laboral y de desarrollo humano, dirigidas a la población vinculada a la producción y a la prestación de servicios tanto en el sector formal como en el informal de la economía.

Rehabilitación social, atendiendo a personas que presentan discapacidades y limitaciones físicas, psicológicas y sociales, interviniendo en el conocimiento, análisis y tratamiento de los factores ambientales, biopsicosociales y familiares que determinan su manifestación, desarrollo y resolución (factores de riesgo y protectivos).

Investigación y construcción de alternativas de solución a los problemas ambientales y el desarrollo de las potencialidades, mediante el conocimiento de la ecología social lo que le permite estudiar las condiciones en que interactúan los sistemas humanos, el ambiente construido y los sistemas naturales en la perspectiva de lograr un desarrollo socio-ambiental sustentable

La investigación permitió visualizar que en la formación del Trabajador Social es de vital importancia áreas de individuo, grupo, familia y comunidad, ya que estos referentes teóricos son necesarios para generar procesos de desarrollo a través de una acción organizada y sistemática que le facilita planear alternativas de solución frente a los retos y desafíos que originan las problemáticas de la actualidad.

Tradicionalmente, el trabajador social ha llevado a cabo un quehacer profesional diverso que incluye: procesos de investigación, prevención, promoción y desarrollo de grupos humanos (familias, organizaciones, grupos étnicos, grupos de género, grupos especialmente vulnerables,...) pertenecientes a diferentes ámbitos sociales y culturales.

Lo anterior deja entrever que el desarrollo de la profesión de Trabajo Social ocurre en distintas áreas de intervención que se definen en consonancia con las políticas de Estado pero que pueden ejecutarse en el marco de las organizaciones públicas, privadas o de manera directa con las exigencias de la base, es decir, desde las lecturas que construyen las propias unidades sociales.

Todo lo expresado ayuda a resignificar el valor de la intervención para la profesión de Trabajo Social, pues es ella en donde se define, respondiendo a la necesidad de modificar, de transformar, de restituir, de cambiar, y por ello el eje central de la formación que es la investigación, está centrado en el campo de la práctica real. Esto significa que, de manera preferente, la investigación en Trabajo Social se hace para trascender la acumulación del conocimiento por el conocimiento mismo, poniendo éste al servicio de la realidad en la que se interviene. Es la práctica real la que modifica; las ideas operan como mediaciones, no transforman la realidad directamente sino como mediación. Pero es tan importante esta mediación, que si no se redefinen sus contenidos es imposible resignificar la práctica. Con esto se insiste no se reduce el valor de los desarrollos teóricos, simplemente se resignifican.

COMPETENCIAS LABORALES

En un contexto en el que se tiende a la flexibilización, como un proceso de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva, donde la subcontratación entre empresas grandes y pequeñas se vuelve común, donde la polivalencia y la rotación de ocupaciones se convierten en habituales, la lógica de las competencias ha pasado al centro de la escena en las empresas, alcanzando nuevas formas de reclutamiento, promoción, capacitación y remuneración. El foco de atención se ha desplazado así de las calificaciones a las competencias, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo. Parece importante profundizar este concepto en relación con las nuevas demandas del trabajo, no ya pensado desde el ángulo de un determinado puesto, sino desde la perspectiva de diversas ocupaciones que exigen competencias semejantes a los trabajadores que las desempeñan, para después interrogarse sobre dónde deben aprenderlas y cuánto tiempo les lleva dominarlas.

La evaluación de competencias es un proceso complejo, que requiere como pasos previos la definición de perfiles ocupacionales, estructurados en torno a conocimientos, habilidades y conductas individuales y sociales. Enseguida, es necesario establecer los instrumentos de medición que den cuenta de las demostraciones o

evidencias de cada una de estas competencias, pero vistas desde una perspectiva balanceada e integral.

De esta manera, las Competencias laborales, son uno de los conceptos que más impacto tiene sobre ámbitos como la formación para el trabajo, capacitación, y la Gestión //de// quienes se plantean el desafío por el desarrollo de compañías exitosas, ya sean públicas o privadas.

La relevancia que tienen las Competencias Laborales en la profesión de Trabajo Social, es el impacto de este modelo en el contexto laboral y formativo pues demanda transformaciones con el fin de alcanzar mejores desempeños en la esfera educativa y productiva. Por consiguiente, se evidencia interés desde las diferentes áreas del saber por innovar en los modelos tradicionalmente adaptados con el fin de estar a la vanguardia de las exigencias que le impone la globalización.

Las competencias laborales se relacionan directamente con el establecimiento de perfiles para cada cargo dentro de la organización, a partir de los cuales se estructuran los patrones de desempeño que se espera cumplan los individuos, así mismo, la profesión se encarga de evaluar el rendimiento en el trabajo de acuerdo a los perfiles establecidos con anterioridad.

Las competencias laborales apuntan a generar el desarrollo integral del ser; así, implican que las personas tengan conocimientos precisos sobre un área de pensamiento, profesión, ocupación u oficio y actúen de acuerdo a los principios estructurados y aceptados socialmente. De esta manera el individuo podrá desempeñarse eficazmente en situaciones laborales específicas, además puede resolver en forma autónoma y flexible los problemas que se le presenten en el ejercicio profesional.

Competencia Laboral alude a la capacidad de un individuo por mantener un desempeño efectivo a través de un conjunto de acciones en diversos ámbitos, lo que constituye un perfil de desempeño. Lo interesante de ello es que se puede aplicar a todo tipo de organización, productiva, educativa, de servicios públicos, agencias, entre otras.

En esta categoría se incluyen las competencias de empleabilidad, necesarias para obtener un trabajo

de calidad y para poder actualizarse siguiendo los cambios. Estas pueden resumirse en habilidades básicas tales como la capacidad de expresión oral y escrita, matemática aplicada (como capacidad de resolución de problemas), capacidad de pensar (abstraer características cruciales de los problemas, decidir sobre ellos y aprender de la experiencia). Estas competencias requieren una enseñanza sistemática y gradual.

En la misma categoría cobra importancia el aprendizaje continuo del profesional que se plantea metas y aspiraciones enfocadas a procesos de actualización, post-gradados, capacitaciones, especializaciones, maestrías en diversas áreas de formación específica, como también en áreas del contexto que permitan una formación integral.

Las actividades y procesos realizados por el Trabajador Social se caracterizan por la creatividad habilidad que le permite al profesional la creación de nuevas metodologías de trabajo, y la proyección para comprender nuevas situaciones del contexto social.

El Trabajador Social desarrolla habilidades relacionadas con la toma de decisiones para alcanzar metas, independencia, autodominio, seguridad, sostenibilidad de la motivación y una posición mantenida ante situaciones adversas.

El profesional de Trabajo Social se caracteriza por ser organizado y por orientar sus actividades de forma coherente a sus conocimientos; es perseverante frente a la consecución de objetivos y actividades que le son asignadas de acuerdo con su perfil profesional, mostrando responsabilidad y compromiso para con la sociedad o diferentes contextos en los cuales se desempeña.

Esperamos que este ejercicio de reflexión derivado de la investigación constituya una fuente de referencia que facilite la comprensión del quehacer de este profesional y que para los estudiantes aporte en el reconocimiento de nuestra especificidad y el rescate y promoción de la dignidad del Trabajo.

Debe entenderse este como un ejercicio no acabado, sino en permanente construcción en donde la dinámica social siga aportando en la constante resignificación del Trabajo Social.

LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿demonio u oportunidad?

Por: **Adriana Aristimuño**

*Departamento de Educación,
Universidad Católica del Uruguay*

Fecha de recepción: septiembre 25 de 2008

Fecha de aprobación: noviembre 5 de 2008

RESUMEN

Se plantea la necesidad de reflexionar sobre el currículo universitario orientado por el enfoque por competencias, a partir de la extensa bibliografía contraria al mismo. El trabajo propone tres tesis, a saber:

(1) Tan solo existe una tensión aparente entre los conceptos de educación general o formación integral y el enfoque por competencias y por lo tanto éste no necesariamente empobrece el currículo.

(2) La introducción del enfoque por competencias no necesariamente está guiado por una mentalidad instrumental, ya que estimula y propicia la reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza, y las formas de evaluación, entre otros.

(3) Los docentes universitarios plantean una natural resistencia a considerar estos desafíos. Las instancias formales de formación en servicio y monitoreo de sus prácticas pueden dar la oportunidad de integrar el enfoque por competencias de forma reflexiva y efectivamente, puede llevar a cambios en las prácticas. Se plantea, asimismo, el caso de una universidad que está comenzando a aplicar este enfoque y se propone un conjunto de competencias que guiarían el desarrollo curricular de sus programas.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior, competencias

ABSTRACT

This article attempts to reflect on the curriculum in the higher education based on the competence paradigms, using a contrary wide literature.

The paper proposes three thesis, to know:

1) There is only an apparent tension between the concepts of general education or integral formation and the competences paradigm but these particular paradigms do not necessarily impoverish the curriculum.

2) The introduction of the competence paradigm is not necessarily based on an instrumental mindset because it enhances and encourages the reflection on curriculum design process, teaching practices and ways of assessment, among others.

3) The scholars raised a natural resistance to consider these challenges. Instances of formal in-service training and monitoring of their practices may give the opportunity to approach the competences paradigm in a reflexive and effective way; they can lead to change the practice. There is also the case of a university that is beginning to apply this approach and a set of skills are proposed to guide curriculum development of its programs.

KEY WORDS

Higher education, competences

INTRODUCCIÓN

El objetivo que propone este trabajo es el de tener la oportunidad de poner a prueba una determinada política curricular universitaria, a través de la discusión de algunos de sus supuestos y de la política curricular misma que se está desarrollando en una institución.

Se visualiza esta instancia como una oportunidad para confrontar, cuestionarse, llegar a las preguntas más básicas y fundamentales que nos lleven a decisiones de política universitaria, pues se valora el grupo de pares como foro de aprendizaje.

Las universidades hoy, tal como señalamos hace cuatro años¹ se encuentran en una encrucijada que les cuestiona su identidad académica, en un contexto economicista y amenazante. Han pasado de ser entidades para minorías, a enormes centros educativos de verdaderas masas.

En una actualizada síntesis de los cambios acaecidos a las universidades en los últimos años, Miguel Zabalza² recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día de la siguiente forma:

Adaptarse a las demandas del empleo,

Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio, Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos,

Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia,

Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico,

Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Numerosos autores alertan sobre las consecuencias de estos cambios. Algunos de ellos, cuestionando severamente todo intento de las universidades por ponerse a tono con las demandas de la sociedad. Barnett³ es uno de los más agudos y en sus cuestionamientos incluye al concepto mismo de competencia.

La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos que ven en este cambio que tiene lugar en la educación superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. La educación superior, sostiene, ha pasado de ser un bien cultural a un bien económico; las universidades han dejado de ser instituciones marginales en la sociedad, para ser enormes instituciones centrales al desarrollo de las sociedades que integran. Hemos pasado de ser instituciones *en* la sociedad, a ser instituciones *de* la sociedad.

Las consecuencias de estos desarrollos son negativos: perdemos autonomía, nuestros cuerpos docentes se proletarian, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica de la sociedad industrial⁴.

La conclusión es fuerte y contradictoria de la corriente que se ha abierto paso recientemente en el espacio universitario contemporáneo: las competencias no pueden guiar nuestros diseños curriculares pues “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana”⁵.

El problema de fondo parecería estar, siempre de acuerdo a estas críticas, en que la mentalidad instrumental que anima a los enfoques por competencias, está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella.

¹ Aristimuño, A., González, M., y Luján, C. Organización y docencia universitaria: un diálogo posible. El reciente proceso de desarrollo institucional de la Universidad Católica del Uruguay. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación” CIDUI. Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya. Barcelona, 26 al 28 junio, 2000.

² Zabalza, M. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2002.

³ Barnett, Ronald. Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.

⁴ Barnett, Ronald. Op. Cit., ver especialmente los capítulos 2, 5 y 11.

⁵ Barnett, Ronald, Op. Cit., páginas 121-122.

LAS COMPETENCIAS COMO EJE DEL CURRÍCULO

Las tres tesis que plantea este trabajo apuntan a señalar que, si bien, un tratamiento superficial e instrumental del tema de las competencias en el currículo universitario pueden llevar a demonizarlo como eje de la política curricular, por el contrario, y precisamente, un currículo orientado por el enfoque por competencias puede brindar la oportunidad histórica de abrir un gran espacio de reflexión –y no de cerrarlo– sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar en la universidad.

Partimos de la noción de competencia que propone Perrenoud⁶ como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. La complejidad del problema es patente para la educación superior: se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas (probablemente sin ulteriores instancias formales de formación – nadie a quien “tirar el fardo” más adelante) apoyados en determinados conocimientos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y debemos admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

El concepto de educación general, que está muy relacionado al de “formación integral”, está lejos de ser una propuesta etérea que apunta a entidades abstractas. Se trata de un proyecto formativo que se propone una sólida y firme formación en determinadas capacidades que hacen al “carácter” y la persona más allá de la dimensión intelectual. El problema ha sido que se ha evolucionado hacia una identificación de la noción de “educación general” con el de “cultura general”, y a éstas con la noción de formación enciclopédica. Los estudiantes, en este marco, deben saber un poco de todo, lo cual implica acumular importantes cantidades de contenidos. Como bien expresa Perrenoud⁷, el enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares⁸. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes

logren. Para ilustrar el esfuerzo de integración que se está haciendo en nuestra universidad, entre el logro de una educación general y el enfoque por competencias, relatamos brevemente algunas propuestas de política curricular recientes.

En la tradición educativa que enmarca la gestión curricular de la universidad, esta línea argumental ha estado presente en la propuesta del *currículum nuclear* (*core curriculum* en su denominación original), entendido como el conjunto de ejes curriculares fundamentales o esenciales a partir de los que se construye la propuesta educativa universitaria. Es algo así como “el sello distintivo” de la institución, donde se incluye lo más propio y característico de su propuesta. Por ello, en el currículo nuclear, en las diversas universidades en que funciona, se incluye un conjunto de asignaturas en las que se pone especial énfasis en el servicio a la comunidad, en un enfoque personalizado de la educación, y en la capacidad que deben desarrollar los estudiantes de reflexionar en forma sistemática sobre sus actos.

Los objetivos de las primeras experiencias de currículo nuclear⁹ que surgieron en universidades públicas norteamericanas, apuntaban a un conjunto de competencias que no han perdido vigencia:

- Capacidad para pensar y escribir con claridad y efectividad;
- La profundización en algún campo del conocimiento;
- Una apreciación crítica sobre cómo se obtiene y aplica el conocimiento y comprensión del universo, de la sociedad y de sí mismo, abarcando las esferas científica, artística, religiosa y filosófica;

⁶ Perrenoud, Philippe. Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile: Dolmen, 1999, pág. 7.

⁷ Perrenoud, Philippe. Op. cit., pág. 43.

⁸ Rué, Joan. Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona: Paidós, 2002, pág. 45.

⁹ Puede rastrearse el origen del movimiento del *core curriculum* en Ocaña, Conferencia XXIVA del Seminario General del Simposio Permanente sobre la Universidad, titulada: La formación general en la Universidad, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, 2003.

- Comprensión y pensamiento sistemático sobre los problemas morales y éticos;
- Conocimiento de otras culturas, tiempos y lugares, para adquirir la capacidad de ver la propia existencia en contextos crecientemente amplios.

A partir de este movimiento, hoy en día se ha consolidado la existencia, en decenas de universidades jesuitas en Estados Unidos, de una educación orientada por el Currículo nuclear, el que puede llegar a abarcar hasta un tercio de la propuesta curricular total de un estudiante de grado.

A modo de ilustración, se incluye a continuación los criterios que imponen algunas universidades para determinar que una asignatura sea parte constitutiva de este CN. Los criterios que debe cumplir la asignatura son:

- Incluir la ética de la disciplina;
- Presentar el estado del arte de la tecnología que existe en la disciplina;
- Promover un proceso de aprendizaje colaborativo entre estudiantes, pares y docentes;
- Provocar que los estudiantes sean conscientes de los puntos clave de la disciplina;
- Ampliar los horizontes de los estudiantes hacia preocupaciones globales y hacia temas tales como la diversidad, la responsabilidad ambiental y la justicia social.

Recientes desarrollos en Europa, en el marco del proceso de Convergencia Europea de Educación Superior, han profundizado y dado forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, concepto que facilita y va unido al proceso de integración del crédito académico como criterio rector del diseño curricular universitario. Desde la Declaración de Bolonia, y en gran medida, a impulsos del proyecto Tuning que reúne más de 100 universidades, un único sistema de transferencia de créditos se abre paso en el continente -el ECTS-, dando lugar a un removedor proceso de reforma curricular de las universidades de la región ¹⁰.

En coherencia con estos desarrollos, algunas universidades se han abocado a las tareas de, primero, definir el concepto de competencia, y luego, de definir lo que consideran competencias generales y competencias específicas, estas últimas ligadas a las diferentes titulaciones.

El proyecto Tuning define la competencia como:

“una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” ¹¹.

Las competencias definidas por las universidades norteamericanas que desarrollan un Currículo Nuclear, así como las competencias generales definidas en el marco del proyecto Tuning europeo, apuntan al logro de determinados resultados de formación general, de tipo transversal, que sintonizan fuertemente con la misión y razón de ser de cada universidad.

En el año 2003, la Vicerrectoría Académica de nuestra universidad planteó una serie de objetivos destinados a guiar el proceso de reforma curricular. Entre ellos vale la pena destacar:

- Avanzar hacia la educación por competencias y la educación integral.
- Introducir progresivamente 2 o 3 “núcleos curriculares”, entendidos como “paquetes” de asignaturas transversales, a ser tomadas por estudiantes de diversas carreras (o, eventualmente, de todas las carreras de la Universidad).
- Avanzar hacia un sistema de créditos que combine materias transversales, materias específicas obligato-

¹⁰ Ver: <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>; <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.usersg.html>.

¹¹ Bezanilla, M. El proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, Julio 2003.

rias y materias electivas (normalmente a ser elegidas entre las materias obligatorias de otras carreras) ¹².

- Innovar en métodos de evaluación.
- Introducir un conjunto de asignaturas específicamente orientadas al logro de competencias generales y transversales.

Se propuso comenzar el proceso de reforma definiendo en forma clara el *perfil del graduado de cada carrera, en términos de las competencias* que se pretende lograr al finalizar el proceso educativo en la Universidad. Esto admite que existan competencias también a ser logradas a lo largo de todo el proceso formativo y no solamente al fin del mismo.

Las competencias a lograr en los estudiantes a lo largo de su formación y al finalizar constituyen la piedra angular del diseño curricular. Es por ello que se propone *comenzarla reforma de un plan de estudios, revisando su perfil de egreso*, siempre que se tenga claras las competencias que se espera lograr al cabo –y a lo largo– del proceso de formación.

Las competencias a ser consideradas en esta categoría de “competencias genéricas” para todos los estudiantes de grado de la Universidad, en coherencia con la Misión, y con los conceptos de educación general y currículo nuclear recién desarrollados fueron:

- Competencias comunicativas fluidas y de calidad, en el lenguaje oral y el escrito
- Gestión y organización de personas y recursos materiales
- Aprendizaje permanente, metacognición y competencias heurísticas
- Innovación, iniciativa y emprendimiento
- Discernimiento espiritual
- Intervención competente en situaciones que demandan mayores niveles de humanización. Es notable la coincidencia que puede encontrarse revisando la bibliografía reciente en relación a este punto. Considérese, por ejemplo:

Las de la Universidad de Sheffield Hallam, del Reino Unido ¹³:

- Comunicación (comunicar y presentar argumentos orales y escritos);
- Uso de las tecnologías de la información y la comunicación;
- Competencia matemática (interpretar y presentar información numérica);
- Competencia social (trabajo con otros como resultado del desarrollo de habilidades interpersonales);
- Competencia de aprendizaje (mejorar el propio aprendizaje, desarrollo de habilidades de estudio y de investigación, búsqueda de información, capacidad de planificar, gestionar y reflexionar sobre el propio aprendizaje);
- Resolución de problemas.

O las de la Universidad de Luton, también en el Reino Unido:

- Expresión escrita;
- Comunicación oral y visual;
- Gestión de la información;
- Trabajo con otros;
- Tecnologías de la información y la comunicación;
- Competencia matemática;
- Resolución de problemas;
- Mejora del aprendizaje;
- Gestión de la carrera, organización del trabajo y del tiempo.

Las competencias implican una serie de capacidades, que deben ser desarrolladas a través de diferentes dinámicas y estrategias a lo largo del proceso de formación de los estudiantes.

¹² La “traducción” de los procesos de aprendizaje a créditos es una tarea compleja. Véase, por ejemplo, una interesante discusión de este punto por un especialista de la Comisión Europea para el ECTS en: de Lavigne, R. Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos. Seminario internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

¹³ Poblete, Manuel. La enseñanza basada en competencias. Competencias generales. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

TRANSFORMACIONES QUE ESTE ENFOQUE DEMANDA

“El enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como vimos, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas”¹⁴.

¿Qué cosas suceden en la práctica cuando una universidad se plantea un currículo orientado por competencias?

Desde la Vicerrectoría de la universidad uruguaya se propuso un conjunto de asignaturas en las que específicamente se trabajaría por el desarrollo de las competencias transversales propuestas. Estas asignaturas propuestas fueron:

- Taller de redacción académica;
- Teoría y práctica de la argumentación;

“¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas?”; “¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?”; o “Para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?”.

Evidentemente, la última de las preguntas es la que revela una mayor madurez en el proceso, y sobre ella gira toda la reflexión pedagógica y didáctica del profesor universitario orientado por un enfoque por competencias. A partir de ella, múltiples cambios tienen lugar en la forma de trabajo de los docentes¹⁵.

Por todo ello es que sostenemos, en nuestra segunda tesis, que las competencias brindan la oportunidad única de abrir un importante espacio de reflexión para el profesorado universitario.

Quizás la verdadera dimensión del cambio pueda ser visualizada, si planteamos explícitamente el tema que está en el meollo de la cuestión de las competencias, y que aterriza las discusiones curriculares de un tiro: *el verdadero nudo del tema está en que el docente debe*

- Principios de gestión;
- Matemática;
- Inglés;
- Reflexión axiológica.

Ahora bien, el logro de las competencias no se circunscribe exclusivamente a lo que se pueda desarrollar en el marco de estas asignaturas. Más bien, todos los docentes, sea cual sea su asignatura, están llamados a formularse varias preguntas cruciales, las que comienzan interpelándolos sobre la relación que existe entre las prácticas de enseñanza que desarrollan y las competencias –ya sea generales de la institución, ya sea específicas de su titulación– que se proponen lograr. El “desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo”, en palabras de Rué, implica plantearse preguntas fundamentales, para los docentes.

Preguntas tales como las siguientes son las que ponen en jaque al docente en este contexto de política curricular:

des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los alumnos.

En esto, la forzada marcha de las universidades europeas a un sistema de créditos transferibles, constituye un muy buen terreno de experimentación. La necesidad de “traducir” la docencia a créditos, y **el recurso curricular que constituye el concepto de competencias para esta traducción**, son las claves de este cambio.

¹⁴ Rué, J. Op.Cit., pág. 132.

¹⁵ Ver Perrenoud, Philippe, *Op. cit.*, capítulo 4, para un análisis completo de este punto.

Un colega lo sintetiza claramente, colocando en dos columnas, los dos puntos del camino a recorrer ¹⁶:

Nuestra oferta actual	Nuestra oferta futura
5 años de estudios	4 años de estudios
345 créditos antiguos	240 créditos ECTS
69 créditos de profesor por curso	60 créditos de alumno por curso
Enseñanza basada en 690 horas clase en el año	Aprendizaje basado en 1600 horas anuales de trabajo del alumno.

Para que una transformación de la envergadura que esto exige, pueda realizarse, los docentes deben ser capaces de reflexionar en forma sistemática sobre los cambios que debe operarse.

Siguiendo a Wattiez y Perrenoud ¹⁷, podemos sistematizar qué aspectos implica el concepto de competencias y reflexionar las consecuencias para el profesor universitario:

Wattiez sostiene que una pedagogía de las competencias obliga a estructurar: Conocimientos a adquirir; Capacidades cognitivas a aprender; Habilidades (aptitudes personales en el actuar); Actitudes.	Perrenoud propone que el concepto de competencias incluye 4 tipos de saber: Esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción) Habilidades (aptitudes personales Saberes (qué) Saberes procedimentales (cómo) Actitudes.
---	---

Uno de los primeros pasos en el camino de reflexión del profesor universitario debería consistir en preguntarse cómo articula las competencias transversales o generales con las de su asignatura (los profesores pensamos el currículo desde la realidad de una asignatura). Pero posiblemente antes de eso, existió una reflexión previa, que lo debería haber llevado a definir dichas competencias.

formativo que tienen algunos de nuestros contenidos, pero es bien raro encontrar colegas que reflexionen sobre el valor formativo de los métodos, o que vean en profundidad cómo sus prácticas y sus actitudes, a su vez, están formando actitudes y saberes procedimentales en sus estudiantes. El currículo oculto habla y educa más de lo que muchos docentes podemos ver.

Un segundo paso puede ser, a partir de las competencias definidas para su asignatura (en coherencia con las de mayor nivel de generalidad), considerar el tipo de contenidos, metodologías y formas de evaluación que va a desarrollar en su asignatura. Este es el núcleo de todo el proceso: aquí es donde el profesor necesariamente deberá recurrir a grupos de pares o colegas de las áreas de pedagogía de la universidad.

Un elemento que agrega complejidad a la tarea del profesor es la de tener que considerar el proceso de aprendizaje del estudiante como centro del proceso. Pues, ¿cuántos profesores universitarios conocen la naturaleza de los procesos por los cuales los estudiantes aprenden?

La gran mayoría de los docentes universitarios estamos acostumbrados a considerar (como mucho) el valor

¹⁶ Malla, Gonzalo. *Implantación del crédito europeo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (Este)*. Seminario internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

¹⁷ Citados por Rué, J. *Op., Cit.*, capítulo 7.

“¿Vale la pena plantear los objetivos de un curso al comienzo? ¿Por qué, qué se gana con ello?” “¿Cada cuánto hay que hacer una revisión o repaso de contenidos?” “¿Cómo se articula a los estudiantes que aprenden más por la percepción visual que por la percepción auditiva y conviven todos en la misma clase?” “¿Es viable diferenciar entre estilos de aprendizaje para desarrollar estrategias diferentes en virtud de ello?” “¿Qué formas de evaluación son mejores para los objetivos formativos que me planteo en mi clase?” “¿Cómo se evalúa el aprendizaje de contenidos procedimentales, y cómo, la formación en valores?”

Todas estas interrogantes ligadas a la psicodinámica del aprendizaje, agudas, y complejas, plantean enormes campos de inseguridad para los docentes universitarios, y el enfoque por competencias obliga a darles respuesta.

CONCLUYENDO

Si bien acordamos con Miguel Zabalza¹⁸ que los profesores son profesionales del currículo, en el nivel universitario es difícil encontrar una reflexión importante entre los profesores sobre estos temas. Los profesores están muy motivados por su actualización, el acceso a la información de punta, la investigación y hasta la extensión, pero sólo pequeños enclaves ubican la reflexión curricular y los temas de la didáctica como cruciales para su trabajo docente. Como bien sabemos los profesores, “hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones”¹⁹ y la mayoría de las veces esas decisiones son tomadas en solitario. El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores, que van desde el rol que le asignan a los contenidos en sus cursos, el manejo de los problemas y los proyectos como estrategias didácticas, la modificación del contrato didáctico, la evaluación que se practica, o la mayor o menor separación entre disciplinas²⁰.

Las decisiones que se debe tomar en todos estos aspectos demandan que los profesores estén apoyados en forma profesional para un buen desempeño.

Una instancia de formación en servicio para docentes universitarios puede constituir un buen dispositivo organizacional de la universidad para proveer de dicho apoyo.

Asignaturas tales como *Currículo universitario*, *Didáctica universitaria* y *Taller de mejores prácticas de enseñanza universitaria* han sido organizadas con tal fin, en la carrera que en nuestra universidad hemos diseñado, para generar un ámbito de reflexión sobre las prácticas, con pares que comparten las tareas docentes en la universidad. Las características y las consecuencias de un enfoque curricular por competencias son analizadas en este ámbito, con los profesores interesados.

Creemos que esta reflexión debe acompañar en paralelo el proceso de reforma curricular que el enfoque por competencias demanda. Y probablemente, la mejor estrategia para introducir el enfoque en el currículo universitario sea el de realizar un conjunto de experiencias piloto bien monitoreadas por los especialistas en currículo, las que deben ser cuidadosamente evaluadas, para así retroalimentar el proceso institucional, antes de la generalización del enfoque a toda la universidad.

¹⁸ Zabalza, Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1997, prólogo a la cuarta edición.

¹⁹ Zabalza, Miguel. *Op. cit.*, pág. 34.

²⁰ Perrenoud, Philippe, *Op. cit.*, en el capítulo 3 analiza en profundidad este punto.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO y las competencias ¿cofradía o archicofradía?

Fecha de recepción: septiembre 12 de 2008
Fecha de aprobación: noviembre 12 de 2008

Por: Alfredo Bullard

*Abogado de la Pontificia Universidad Católica del Perú
Master en derecho (Yale Law School)
Actualmente socio de Bullard, Falla,
Ezcurra & Rivarola Abogados.*

Ana Cecilia Mac Lean

*Abogada egresada de Georgetown University Law Center
con el título de Juris Doctor en 1994.
Directora de la Carrera de Derecho de la Facultad de
Derecho de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.*

RESUMEN

El artículo se refiere principalmente a la enseñanza tradicional del Derecho en Latinoamérica, tomando como experiencia específica el caso de la enseñanza del Derecho en el Perú.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del Derecho, formación por competencias, jurisprudencia de conceptos.

ABSTRACT

This paper refers to the traditional teaching in law schools mainly in Latin America, taking as specific experience the case of the teaching of law in Peru.

KEY WORDS

Teaching of law, formation by competences paradigm, and jurisprudence of concepts

1. INTRODUCCIÓN

En un examen de grado para obtener el Título de Abogado el graduando había tenido un rendimiento deficiente. Cuando el Presidente del Jurado le informó que su examen había terminado, el alumno pidió que se le concediera el derecho a una pregunta adicional:

- *“Muy bien. Dígame señor que es una Cofradía”, le dijo el Presidente.*

El graduando se sintió sorprendido. Los expedientes que sustentaban eran uno de contratos y otro de Derecho Penal, y ninguno mencionaba o guardaba relación con nada parecido a una cofradía y no tenía la menor idea de que le estaban hablando.

Ante el silencio del graduando el Presidente le insistió preguntándole si sabía la respuesta.

- *“No señor”, respondió el graduando, “...pero creo que tengo derecho a una última oportunidad, por que mis expedientes no guardan relación con ese tema.”*
- *“Muy bien señor graduando. Usted tiene otra oportunidad. ¿Qué es una Archicofradía?”* preguntó el Presidente.

El graduando volvió a mantener un largo silencio. Ante la nueva pregunta del Presidente sobre si sabía la respuesta el graduando solo atino a decir:

- *“Señor, me parece que a pesar de ello me merezco una última oportunidad. Por favor fórmeme una última pregunta.”*
- *“Esta bien. Pero esta es la última ¿Cuál es la diferencia entre una cofradía y una archicofradía?”*

El graduando fue desaprobado.

Muchas veces el recorrido por las aulas deja a los alumnos, y posteriormente graduados, con la misma sensación que deja esta anécdota (que, dicho sea de paso, es real). Hay preguntas y conceptos que aparecen ante nuestros ojos en las Escuelas de Derecho y que no guardan relación con lo que estamos viendo o que no tienen ninguna utilidad práctica.

Pero además esas preguntas, sin perjuicio de su pertinencia al tema que fue objeto de evaluación, reflejan la capacidad del conceptualismo para llevarnos a preguntas sin respuestas. Era evidente que luego de respuesta a la primera pregunta el alumno estaría en incapacidad total de dar respuesta a las demás. El arte del juego no era encontrar respuestas, sino preguntas sin respuesta.

La educación legal no escapa a esta concepción, y por el contrario suele reforzarla. Es que no podemos desvincular la enseñanza legal de la concepción que tenemos del propio Derecho. Finalmente una universidad forma abogados para que, valga la redundancia, actúen como abogados y los abogados actuamos en el contexto de un Derecho definido en una realidad. Pero debe ser un Derecho para encontrar respuestas y no solo preguntas sin solución.

El Derecho cambia casi como cambia el mundo. Y el mundo ha cambiado mucho en los últimos años. Es más, el cambio en el Derecho ha afectado sus bases mismas, lo que pensamos de él y lo que el propio Derecho piensa de si mismo. Ello a pesar que, como solemos decir, el Derecho siempre está detrás de la realidad, por que la realidad cambia más rápido que la capacidad que tiene el Derecho de asimilar el cambio.

Así como el Derecho se rezaga de la realidad, la educación legal se rezaga del Derecho. La educación legal parecería tener menos capacidad de cambio de la que ya un Derecho capturado por la inercia de la permanencia suele tener¹.

Lo que se plantea en el presente trabajo es como entender la realidad, el Derecho y la educación legal en la relación que se establece en el cambio institucional en los últimos años. En otras palabras trata de responder a la pregunta ¿Cómo debe cambiar la enseñanza del Derecho para tener capacidad de cambiar la realidad?

2. “DERECHO DE CONCEPTOS” Y EL IUS IMPERIUM.

2.1. La “jurisprudencia de conceptos”.

lering, un jurista alemán, tuvo un curioso sueño. Soñó que había muerto y que era conducido a un paraíso especial reservado para los teóricos del Derecho. En el se encontraba uno, frente a frente, con numerosos conceptos de la teoría jurídica en su absoluta pureza, libres de la contaminación de la vida humana. Allí estaban los espíritus incorpóreos de la buena y la mala fe, de la propiedad, de la posesión. Estaban así mismo los instrumentos lógicos para manipular y transformar esos conceptos, pudiéndose así resolver los más apasionados problemas del Derecho. Una prensa hidráulica dialéctica para la interpretación nos permitía extraer a presión un ilimitado número de interpretaciones a cualquier norma jurídica; un aparato para construir ficciones y una maquina para partir cabello en 999,999 partes iguales, y en manos de los juristas más expertos podía dividir cada una de las partes resultantes en a su vez 999,999 partes. Las posibilidades de este paraíso eran ilimitadas para los juristas más calificados, siempre que los mismos bebieran un liquido lácteo de las cosas terrenales de los hombres. Pero para los juristas más expertos el líquido era superfluo, pues nada tenían que olvidar².

¹ En Latinoamérica hay casos patéticos de ello. En una ocasión hubo una reforma importante de las normas concursales peruanas. El cambio fue dramático y modificaba toda la filosofía del sistema. Un profesor dijo que pensaba seguir enseñando con la antigua Ley de Quiebras, por que en su opinión era mejor. El resto del semestre los alumnos estudiaron una Ley derogada.

² Citado por Cohen, Felix. “El Método Funcional en el Derecho.” Abelado-Perrot. Argentina. pp. 11-12

El sueño de Iering nos recuerda que los abogados solemos, al menos en Latinoamérica, usar dos conceptos que son una suerte de lugares comunes. El primero es el de “ciencia jurídica”³. El segundo es el de “naturaleza jurídica”.

Ambos conceptos reflejan una visión determinada del Derecho y al hacerlo afectan como se enseña el Derecho en las Universidades. Por un lado está la idea de que el Derecho es una ciencia, y que como ciencia tiene un objeto propio. Dado que tiene su propio objeto es posible descubrir en el mismo “cosas naturales”, como quien descubre un nuevo elemento químico, una ley física o una nueva especie animal o vegetal. Y entonces aparece el concepto de “naturaleza jurídica”, como el descubrir un objeto nuevo en una realidad capaz de ser definido conceptualmente.

Pero el Derecho no tiene un objeto natural; es ante todo un sistema de regulación de conductas antes que una ciencia. Su objeto, lejos de ser natural, es consecuencia de la creación del hombre. El Derecho es creado por el hombre y su “naturaleza” y la de las instituciones cambia tan pronto el legislador cambia la Ley que la regula. Como bien dice Kirchmann, “tres palabras rectificadoras del legislador y bibliotecas enteras se convierten en basura”⁴

Así, los abogados (o los “juristas” que no son sino los abogados con aspiración de científicos) envidiamos a otras ciencias el que tengan un objeto propio que antecede al conocimiento que lo estudia, y tratamos de “neutralizar” esa envidia inventándonos “naturalezas jurídicas” inexistentes, por que a fin de cuentas el objeto de nuestra “ciencia” no precede al conocimiento, sino que es consecuencia del mismo. Y en ese mundo las cosas son manipulables y cambiantes, como si un físico pudiera por Decreto derogar la Ley de la gravedad o un químico añadir a su entera voluntad una docena de nuevos elementos a la Tabla Periódica de los Elementos. Genaro R. Carrió al presentar la monografía de Eugenio Bulygin, “La Naturaleza Jurídica de la Letra de Cambio” comentaba esos esfuerzos por encontrar “naturalezas jurídicas”:



“El saldo es desconsolador: tales empresas –las afanosas pesquisas de ‘naturalezas jurídicas’ están de antemano y en forma irremisible destinadas al fracaso. Entre otras razones por que lo que se busca, tal como se lo busca, no existe.”⁵

Entonces el Derecho se convierte en una suerte de mixtura entre una religión metafísica y una ciencia donde los conceptos mismos son los que son objeto de estudio por otros conceptos. Como señala Felix Cohen:

“Los razonamientos jurídicos expresados en estos términos son necesariamente circulares, dado que estos términos son en si creaciones del derecho, y tales razonamientos añaden a nuestro saber exactamente lo mismo que el descubrimiento del médico de Moliere de que el opio hace dormir a los hombres por que contienen un principio somnífero.

Ahora bien, la proposición de que el opio hace dormir a los hombres por que tiene un principio somnífero es científicamente útil si ‘principio somnífero’ es definido física o químicamente. De otra manera solo sirve para obstruir el acceso a la comprensión de un falso conocimiento.

(...)

Los conceptos jurídicos (...) son entidades sobrenaturales que no tienen una existencia verificable salvo a los ojos de la fe.”⁶

³ El curso de introducción al Derecho en la Universidad Católica del Perú se llama “Introducción a las Ciencias Jurídicas”, lo cual denota no solo una opción por calificar al Derecho como ciencia, sino que el uso del plural implica considerarlo como un conjunto de ciencias.

⁴ Citado por Hernandez Gi, Antonio. “Problemas Epistemológicos de la Ciencia Jurídica.” Editorial Civitas S.A. 2da Ed. Madrid., 1981. P. 17.

⁵ En Bulygin, Eugenio. Naturaleza Jurídica de la Letra de Cambio. Abeledo Perrot. 1961. p 7.

⁶ Cohen, Felix. “El Método Funcional en el derecho” Abelado-Perrot. Argentina. pp 46-48

En esa línea los razonamientos jurídicos suelen ser una suerte de razonamientos sobrenaturales y circulares, por que usan conceptos creados para definir y crear otros conceptos. En pocas palabras solemos contener el elemento definido en la definición (como diferenciar cofradías de archicofradías sin saber para que existen cofradías y archicofradías), por que los elementos de realidad son escasos (o inexistentes) en el quehacer diario de los juristas.

Un ejemplo claro es el concepto de acto o negocio jurídico. Una vez traté de explicar a un profesor en Estados Unidos de que se trataba ese concepto que, creía yo en ese entonces, le ayudaría a entender el difícil problema de la “*consideration*” que se había discutido en clase. El acto o negocio jurídico es toda una compleja y muy apreciada doctrina del sistema de Derecho Civil que trata de encontrar conceptos comunes a todos los casos en los que la expresión de voluntad de una persona crea una obligación o relación jurídica. Bajo ese concepto están los contratos, los testamentos, el matrimonio, las promesas unilaterales, el reconocimiento de un hijo, la adopción y, por aplicación supletoria del Código Civil, los actos administrativos del gobierno y hasta las sentencias de los jueces. Se busca una sola teoría que explique todo.

Al terminar mi explicación el profesor me dijo “*Muy interesante. ¿Para que sirve?*” Luego de una breve discusión sobre la utilidad práctica, no supe que contestar pues su única utilidad era para hacer más complejos los conceptos. Es que el acto jurídico no es ni siquiera un concepto, sino un “supraconcepto”, es decir un concepto de conceptos. Trata de explicar qué tienen en común cosas totalmente distintas. Sus reglas, en lugar de ayudarnos a encontrar soluciones prácticas, solo alejan el lenguaje de los abogados del lenguaje de los hombres. Con ello no se crea ciencia, se crea metafísica.

A pesar de ello no es extraño encontrar en las Escuelas de Derecho de Latinoamérica un curso de Acto Jurídico (en el Perú más de una Universidad lo tiene). Lo peor de todo, es que se dicta en los primeros ciclos, forzando a que los alumnos entiendan que es un acto jurídico cuando aún no saben que es un contrato o un testamento. Aprenden el supraconcepto antes de entender el concepto. Para ellos el acto jurídico es una “archicofradía”.

Esta concepción tiene un impacto importante en la enseñanza del Derecho. Hace que muchas veces se potencie la capacidad de hacer “ingeniería conceptual” sobre las competencias para resolver problemas prácticos. Y en ese contexto el mejor alumno es el que dio el examen con la respuesta más alambicada y compleja, y no necesariamente en que encontró la solución práctica.

El impacto de ello es una educación legal poco práctica y muy abstracta, con poco referentes reales y con estudiantes hábiles en “matemática conceptual” y lejos de la comprensión del problema real que los conceptos tratan de regular y comprender.

Por ello no es extraño encontrar tanta resistencia al trabajo interdisciplinario en muchas facultades de Derecho Latinoamericanas. Tendencias como el Análisis Económico del Derecho, la Sociología Jurídica o la Antropología Jurídica, suelen generar resistencia. De hecho suelen ser, cuando existen, cursos electivos, admitiendo con ello el paso por las aulas lejos de lo que podría acercarnos a la realidad.

En esta línea Kantorowicz plantea un ejercicio mental interesante:

“Preguntarse respecto de cada enunciado (...) que consecuencias nocivas experimentaría la vida social si en lugar de tal enunciado se adoptara el contrario. Examinar luego todos los tratados, comentarios, monografías y repertorios de decisiones y ver cuantas preguntas de ese tipo reciben respuesta y cuántas de ellas son siquiera formuladas”⁷

¿Son nuestros alumnos entrenados sistemáticamente para formularse, y sobre todo para contestarse esas preguntas? La respuesta parece ser un no claro.

2.2. *Ius Imperium* y Coacción.

Un segundo elemento en esta línea es que la enseñanza del Derecho ha sido marcada por la idea de un Derecho-Coacción. La coacción es un elemento central que se refleja en las aulas. Todo lo jurídico lleva implícito la capacidad de usar la fuerza para cumplir la norma. Ello es quizás la diferencia entre la norma jurídica y otras normas como las éticas, morales o religiosas.

⁷ Citado por Cohen, op cit, pp 131-132.

Detrás de toda norma jurídica se sobreentiende la presencia de un Estado con capacidad de hacerla cumplir. Ello, que es evidente en el Derecho Público, ocurre también en el Derecho Privado donde se entiende que un Derecho sin Estado no es Derecho.

En esa línea la educación legal toma una estructura primordialmente de conflicto y de confrontación. Y ello conduce a reforzar en la Universidad las habilidades del abogado más dirigidas a “pelear”. La mayoría de los programas de estudio de las Escuelas de Derecho Latinoamericanas incluyen más de una docena de cursos de procesal y litigio. Es más, el “paquete básico” del primer semestre incluye casi siempre un curso de esa materia. Pero los cursos de negociación, conciliación o medios alternativos de solución de conflictos son extraños, y si existen, suelen ser electivos que se llevan en los últimos semestres, cuando el alumno ya asumió una cultura y una estrategia de conflicto.

El abogado suele ser entrenado para generar temor antes que confianza y su calidad profesional suele medirse en relación a su capacidad de ser incomodo para la otra parte. Todo el problema que enfrenta hoy el Derecho se deriva del concepto de frontera. Las fronteras de un país definen el monopolio del Estado para la toma de decisiones en un territorio dado. La frontera controla en tráfico de mercancías, personas e información. Bajo tal control es posible crear un Derecho pensado en términos coercitivos por que el monopolio territorial del uso de la fuerza lo permite. Ello explica por que es tan importante en el discurso político e incluso en el legal el tema de la “soberanía nacional” y el por que virtualmente todas las guerras tienen por origen un problema territorial.

Además explica la concepción del Derecho como una unidad. El Derecho es uno como uno es el Estado. El establecimiento de sistemas alternativos de regulación de conducta humana en grupos informales, comunidades campesinas y nativas, sistemas de autoregulación privada, entre otros, aparecen como extraños y de hecho son muy raramente incorporados en las currículas de las Escuelas de Derecho. Aceptar la existencia de regímenes jurídicos que compiten entre sí contradice el fundamento de un Estado como el monopolio de la coerción y por tanto como el monopolio del Derecho.

2.3. ¿Qué Ocurre Cuando se Juntan la Jurisprudencia de Conceptos y la Visión Coercitiva del Derecho?

La combinación entre este conceptualismo extremo y la visión del Derecho como un sistema de coerción genera el Derecho que conocemos en nuestros países. Las batallas se enfrentan con armas conceptuales, tan arbitrarias y efímeras como las normas que las crean y “descrean”. Todo juicio o procedimiento no es sino un juego de ajedrez con piezas y movimientos que no tienen nada de natural, conocidas y manejadas por un número reducido de elegidos: los abogados. En ese juego conceptual se decide quien debe ir a la cárcel y quien no, quien debe pagar a quien, quien debe quedarse con los hijos en un divorcio o quien debe pagar impuestos. Los seres de carne y hueso quedan entonces sujetos al capricho conceptual. El derecho de defensa se convierte en una serie de términos en latín que nadie entiende ni puede explicar con claridad. Bajo tales reglas de debate y lucha se define el destino de los seres humanos. Los derechos constitucionales se vuelven en algo tan maleable como la plastilina, permitiendo que los que pueden pagar el costo de buenos “conceptualistas” (es decir abogados) ganarán. Quien no pueda hacerlo perderá.

Como finalmente es el Estado el que puede cambiar las “naturalezas jurídicas” los ciudadanos entramos en brutal desventaja para enfrentar a alguien que puede cambiar el campo de batalla a voluntad. A veces no es siquiera necesaria la manipulación conceptual. Basta un acto del legislador para no solo convertir, en términos de Kirchamann, bibliotecas en basura, sino los derechos de los particulares en lo mismo.

Esto tiene un impacto innegable en la formación legal. Los abogados son entrenados para ser esgrimistas conceptuales. Como esos conceptos que usan no tienen referente real, se vuelven armas y reglas de juego arbitrarias y poco predecibles. La educación legal no solo se deja influir por esta concepción de Derecho, sino que ella misma la fomenta en las aulas, la acepta y la premia con base en los criterios de calificación que se usan para colocar la nota al alumno.

La anécdota con la que comenzó este trabajo, la de las cofradías y archicofradías, es un buen ejemplo de ello, pues muestra como los conceptos pueden usarse arbitrariamente. El juego de las preguntas, posiblemente

desatado por la pérdida de paciencia ante la falta de solvencia académica del alumno, refleja la capacidad de usar conceptos y supraconceptos para formular preguntas imposibles de responder. En todo caso el impacto en la enseñanza del Derecho es evidente y está presente en nuestras facultades de Derecho.

3. EL CAMBIO

Los últimos años han cambiado muchas cosas. El Derecho, y su enseñanza, se han visto profundamente impactados por esos cambios.

En primer lugar la globalización nos ha traído mayor interacción y mayor interacción nos fuerza a vincularnos no solo con gente de otros lugares, sino con personas de otras especialidades del conocimiento. El conceptualismo hace difícil interactuar, por que la realidad a veces entra en contradicción con las “naturalezas jurídicas”. Es difícil entender el Derecho de las Telecomunicaciones sin entender la tecnología involucrada. Es imposible asesorar en las grandes operaciones financieras sin entender de finanzas. Un abogado en temas de libre competencia o de regulación económica está desfasado si no entiende de economía. Y ello se aplica también a ramas más tradicionales del Derecho como Civil, Penal o Administrativo. Para interactuar hay que traer el Derecho a la realidad. No basta con que se quede a un centímetro del piso. Debe tocarlo y ensuciarse con el lodo de lo mundano.

A pesar de ello la formación interdisciplinaria en nuestras facultades de Derecho es escasa y no necesariamente de buena calidad. Los cursos de otras áreas del conocimiento son dictados sin ajustar las curriculas a las necesidades de un abogado. Y entonces nos llenamos de definiciones a lo médico de Moliere.

Lenguajes tan abstractos entorpecen la comunicación y globalización es capacidad de comunicarnos. La jurisprudencia de conceptos hace difícil conversar por que a las palabras difíciles se le añaden significados diferentes y hasta contradictorios.

Además el tráfico económico y la rapidez que los medios de prensa dan a las relaciones sociales, hacen que el conceptualismo se torne demasiado lento para explicar y sobre todo resolver muchas cosas. El tráfico no puede esperar a que el abogado le encuentre la

naturaleza jurídica a las cosas. Entonces el abogado antes que un alquimista debe ser un hombre práctico con respuesta a preguntas concretas. Esta concepción se refuerza además con el aporte del positivismo, que formaliza el concepto y lo hace, al menos en teoría, resistente al tiempo. Así, según Fernando de Trazegnies:

“El Derecho intenta aprisionar al tiempo, insertándolo dentro de un orden formal que establece los criterios de las periodicidades. Niega al tiempo su papel de patrón de ritmos y de las medidas y trata de obligarlo a regirse por las rutinas y secuencias del orden jurídico. Desde una perspectiva positivista radical, toda norma pretende incluso paralizar el tiempo, lo que equivale a eliminarlo, ya que el tiempo no es otra cosa que movimiento, cambio; la vigencia de la ley es entendida como un comportamiento-estanco entre la promulgación y la derogación en cuyo interior no sucede nada, no hay tiempo. El positivismo quiere que la norma sea inmutable durante todo su periodo de vigencia. La historia del Derecho –o cuando menos, la ideología positivista de la historia jurídica- tiene un carácter cataclísmico: no está constituida por una evaluación gradual en donde las cosas van modificando poco a poco su color, sino que se manifiesta sólo a través de esas grandes convulsiones que son el parto (la promulgación) y la muerte (la derogación) de la norma. Es por ello que, desde una perspectiva positivista, ha podido decirse que toda norma es un momento con vocación de eternidad o una eternidad provisional.”⁸

Trasladada la idea de esta cita a nuestro punto, el conceptualismo entiende las naturalezas jurídicas como atemporales, tal como son las normas que finalmente definen esas supuestas “naturalezas”. La Ley y los conceptos son incomodados por el tiempo, sobre todo cuando este pretende marcarle los ritmos. Y cuando esos ritmos son implacables y dinámicos como los del

⁸ Trazegnies, Fernando. El Derecho Civil ante la Post-Modernidad. En Derecho. Pontificia Universidad Católica del Perú. No. 42. Diciembre 1991. pp. 287-288.

mundo moderno, la capacidad de respuesta de un abogado "conceptualista" sufre de ese mal. Formar abogados con ese perfil conduce a formar abogados con menor capacidad de reacción frente a los retos del mundo moderno.

En esa misma línea, se requiere además de respuestas flexibles. Este es un mundo marcado a la vez por uniformidad y diversidad. El cambio es un signo de los tiempos, pero también lo es la estabilidad. Las situaciones que se pueden plantear se tornan infinitas y no puede haber una sola respuesta a todos los problemas. Como bien dice Carrió:

"Al preguntarse por la naturaleza jurídica de una institución cualquiera –pienso- los juristas persiguen ese imposible: una justificación única para la solución de todos los casos que en forma clara, ya en forma precisa, caen bajo un determinado conjunto de reglas. Es decir, aspiran a hallar un último criterio de justificación que valga tanto para los casos típicos como para los que no lo son. Por supuesto que no hay tal cosa."⁹

El conceptualismo extremo ata al abogado a responder con base en naturalezas jurídicas inexistentes pero que condicionan las respuestas a los problemas. Ello aleja al abogado de su posibilidad de usar dos conceptos distintos para atender dos problemas similares. Eso explica la perplejidad con la que a veces legos en derecho reaccionan a la terquedad del abogado para no incluir una cláusula en el contrato por que "desnaturaliza su naturaleza jurídica", defendiendo un purismo conceptual que invierte la platónica alegoría de la caverna y pone a la realidad como imperfecta y al concepto como perfecto.

Este conceptualismo extremo convierte al abogado en un ser poco práctico en un mundo como el moderno que exige practicidad.

Pero el tema no se limita a la crisis de un conceptualismo absurdo frente a las demandas reales. También el concepto de coerción se viene modificando a pasos agigantados.

Como decíamos la base de la coerción estatal es el concepto mismo de frontera. Pero la frontera, tal como la entendemos, está desapareciendo por la tecnología.

La tecnología tiene impactos importantes en el poder. El más importante ha sido poner sofisticación y capacidades en manos de la gente a bajo costo. De las inaccesibles calculadoras de pantalla con numeritos verdes de Texas Instrument de hace más de 25 años a costos que superaban los US \$ 500, hemos pasado a calculadoras mucho más sofisticadas, de pantalla de cristal liquido a US \$ 5. Hoy una calculadora está al alcance de todos, y con ello el poder que da hacer operaciones matemáticas con certeza y seguridad. Por otro lado el abaratamiento continuo de las computadoras es otro ejemplo. Cada vez tenemos computadoras más sofisticadas a menores precios.

Las computadoras y la ciencia de la información han dado al ciudadano común un gran poder sobre el Estado. El control del Estado sobre personas y mercaderías por la frontera, fracasa cuando trata de controlar la información. En Internet la información viaja sin fronteras ni límites, a un acceso a bajo costo (a menos de un dólar se puede alquilar una cabina por una hora para acceder a Internet en el Perú).

Hasta hace unos años era posible para un dictador controlar la información y contarnos que vivíamos en el país de las maravillas. Hoy ello no es posible por que la verdad está al alcance de todos a bajo costo.

La televisión por cable o la televisión satelital logran un efecto similar. Hoy accedemos a cientos de canales sin una capacidad de censura real por el Estado. Es virtualmente imposible controlar anuncios emitidos en Brasil o en China y que incumplen las normas publicitarias peruanas.

La capacidad coercitiva del Estado se va así debilitando. E intercambio significa confianza. Parte del rol de los abogados es generar confianza en esos intercambios. Esa confianza supuestamente se genera a través del sistema de coerción. Cuando un abogado asesora a un cliente trata de asegurarle el cumplimiento de los fines perseguidos diseñando formulas que le permitan usar el sistema coercitivo del Estado en su beneficio. Eso ocurre, por ejemplo, con un contrato. Este se diseña y redacta buscando mecanismos basados en como el abogado sabe que puede ser usado para utilizar los tribunales en su ejecución. La confianza principal, en lo que al abogado concierne, es su cono-

⁹ En Bulygin, op cit, pp7-8.

cimiento del uso de un sistema de ejecución por un tercero supuestamente imparcial: el Estado.

Pero cuando esa capacidad de coerción se diluye en el flujo de transacciones transfronterizas no controladas, entonces el abogado pierde su capacidad de generar confianza, al menos como ha sido tradicionalmente entendida.

Internet y el comercio electrónico es el ejemplo más claro. Uno contrata en Internet a pesar que sabe que será difícil conseguir el “enforcement” o ejecución del contrato mediante un tercero imparcial. En Internet son otros mecanismos los que generan esa confianza. Son los nombres de dominio prestigiados, los signos de prestigio y seriedad, los mecanismos de certificación de firma, y otros sistemas que abogados imaginativos y no tradicionales (liberados de naturalezas jurídicas) ayudan a diseñar.

Ello no es nuevo. La aparición de las tarjetas de crédito generó un fenómeno parecido. Una establecimiento comercial en China recibe una tarjeta emitida por un banco peruano no por que conoce o a evaluado al titular de la tarjeta ni tiene una idea de la capacidad de los Tribunales peruanos de hacerle cumplir sus obligaciones. El concede crédito por que cree en la banderita de Visa y en el holograma de la paloma.

Si surge un conflicto este no se resuelve por un sistema Estatal. La red creada entre bancos emisores y comerciantes que aceptan la tarjeta en sus establecimientos genera confianza no por medio instrumentalizar un sistema estatal, sino un Comité de Arbitraje Visa que por fax y en pocos días resuelve cualquier controversia a bajo costo. Allí la confianza la genera un sistema ideado con creatividad, antes que un monopolio estatal¹⁰. Cabría preguntarse cuanto de la formación recibida en nuestras Escuelas de Derecho es útil para poder diseñar sistemas parecidos.

En ese contexto la formación jurídica confrontacional, basada en la idea de un abogado capaz de instrumentalizar la coerción del Estado en un sentido o en el otro, entra en crisis por que su base de acción se debilita. El retroceso de las capacidades del Estado a hacer muchas cosas es un tema más práctico que ideológico, y esa practicidad afecta lo que pensamos y buscamos de los abogados.

4. ¿QUÉ OFRECE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO FRENTE A ESTA PERSPECTIVA? DESCENDIENDO AL PANTANO.

A la luz del análisis efectuado en los puntos anteriores, para poder realmente hablar de la enseñanza tradicional del Derecho debemos detenernos un momento en los dos factores que tienen una influencia muy importante en la estructura de ésta. Hablamos de la concepción del Derecho y del rol que el abogado cumple en la sociedad.

Como ya de alguna manera hemos analizado, la concepción más tradicional (por tradicional nos referimos a los positivistas) del Derecho es que éste en un conjunto de normas generales emanadas de un Órgano del Estado que deben ser cumplidas y el estudio del Derecho se debe dedicar exclusivamente al estudio de estas normas¹¹.

Asimismo, como también hemos visto, tradicionalmente se ha considerado que el único rol del abogado es resolver conflictos. Es una suerte de superhéroe con “poderes sobrenaturales” únicos y poseedor de conocimiento, que aparece para ayudar a los desvalidos a solucionar sus conflictos. Esos poderes son su capacidad para moverse en la “dimensión desconocida” de los conceptos y de canalizar el poder coercitivo del Estado para alcanzar los fines de su cliente.

Teniendo en cuenta estas dos concepciones tan enraizadas en la idiosincrasia de la sociedad en general, y de los abogados especialmente, no es de sorprender que la enseñanza del Derecho guarde relación estrecha con ellos¹².

Como se puede ver en la caricatura, esta imagen muestra cómo se percibe al alumno recién graduado de una facultad de Derecho con enseñanza tradicional. La preparación académica y el conocimiento están muy

¹⁰ Para mayor detalle ver Cooter, Robert y Thomas Ulen. Derecho y Economía. Fondo de Cultura Económica. México. 1998. P. 515.

¹¹ Owen Fiss, “El Derecho según Yale”, en Martín Bohmer (comp .), La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 15.

¹² Caroline Maughan y Julian Webb, *Lawyering Skills and the Legal Process*, Butterworths, London, 1995, p.1.



elevados y al momento de graduarse el alumno desciende a un pantano para el que no se encuentra preparado. Ese fenómeno se ha agudizado cuando asumimos que el conceptualismo ha ido aislando aún más lo que se recibe en las aulas de la realidad (es decir del “pantano”), simplemente por que la realidad ha cambiado y la enseñanza del Derecho no lo ha hecho al mismo nivel.

La enseñanza del Derecho ha desarrollado bastante bien el conocimiento tanto de la ley como de las interpretaciones que algunos juristas le dan a ésta. Ello es consistente con la idea de “jurisprudencia de conceptos”. Saber es poder y el alumno deberá recibir de cada profesor toda la sabiduría que éstos le puedan transferir durante el corto período de clases a lo largo de su carrera.

Sin embargo debemos tener claro que la función del profesor, y de la enseñanza en general, es informativa y formativa. Por la primera el profesor transmite información al alumno. Por la segunda forma competencias y capacidades. La visión conceptualista lleva a privilegiar la función informativa, y focaliza la formativa más en el desarrollo (ni siquiera muy bien logrado) de una capacidad de confrontación por medio del manejo de conceptos.

La metodología usada en este tipo de enseñanza es una principalmente expositiva, en la que el profesor llega al aula y “derrama” en los alumnos, ávidos de conocimientos, toda su sabiduría. El alumno no sabe cómo adquirió el profesor tal sabiduría ni si hay otros profesores que tienen conocimientos que opongan la posición de su profesor. Muchas veces no entiende los conceptos tratados hasta años más tarde en su prác-

tica profesional. Se enseña a saber más que enseñar a aprender.

Otro punto importante es que en la enseñanza del Derecho, los profesores se han limitado, especialmente en Latinoamérica, a ver los problemas solo desde un método de razonamiento deductivo. Esta visión es consistente con la visión del Derecho como un paraíso de conceptos de Iering, donde se encuentran todas las soluciones a todos los problemas. Casi todo conflicto jurídico se resuelve encontrando la correcta “naturaleza jurídica” más que creando una solución nueva. El abogado más que un creador, es un descubridor de conceptos.

Ello es consistente con la visión del Derecho como una unidad, es decir como la existencia de un solo Derecho. No hay mucho que crear por que el Derecho ya esta dado por las naturalezas jurídicas que lo conforman. Esto choca frontalmente con la idea de la existencia de varios sistemas jurídicos compitiendo entre si por lograr legitimidad, e incluso con la capacidad del abogado de crear regímenes diferentes. La enseñanza suele eliminar el concepto de diversidad de la mente de los hombres de Derecho.

¿Qué pasará cuando este abogado se encuentre con una situación que se sale de la rutina? La consecuencia será su incapacidad de actuar ante una situación para la cual no tiene una norma o concepto general que se adecue fácilmente. Será incapaz de conceptualizar de una manera diferente, encontrando en los conceptos un sentido instrumental antes que axiológico. Su formación le dificultará encontrar sus propias ideas para encontrar una solución.

Como dijimos, en la visión descrita este abogado “superheroé” deriva sus poderes de la conjunción de un manejo conceptual y de su capacidad de instrumentalizar la coacción estatal. Pero la realidad lo va desfasando. Sus conceptos comienzan a no encontrar la solución de todos los problemas. Y su poder fuente, el del Estado que le da la fuerza a sus actos, se debilita. Se le entrena en poderes y capacidades, que sin ser inútiles, no le permiten enfrentar muchos de los problemas que el mundo plantea hoy.

5. ¿QUÉ DEBERÍA OFRECER LA ENSEÑANZA DEL DERECHO?

Hemos visto cómo la concepción tradicional del Derecho ha forjado la enseñanza del Derecho hacia el desarrollo del conocimiento de los conceptos. Esto trae como consecuencia que, una vez graduado, el abogado se encuentra que el mundo del Derecho no era un paraíso como pensaba sino más bien un pantano que no conocía. Se da cuenta que existe un divorcio entre lo que le enseñaron en la universidad y lo que ve en la práctica.

Si en lugar de ver el Derecho como un conjunto de normas emanadas de un órgano del Estado, la vemos como un conjunto de normas creadas, tanto por un órgano del Estado como por los mismos individuos, esta visión debería cambiar. Debe entenderse al Derecho no como una unidad, sino como una diversidad de sistemas, siendo que él respaldado por la coerción estatal es solo uno de ellos.

El rol del abogado es generar confianza, y esta no se genera solo por las normas estatales, sino por la capacidad del abogado de generar esquemas que sustituyan incluso la falta de capacidad de acción estatal.

Se debe buscar un Derecho para poder vivir en armonía en una sociedad, es decir prevenir el conflicto además de solucionarlo. Así nos damos cuenta que debemos desarrollar la enseñanza del Derecho desde una perspectiva holística. Esto significa mirar al Derecho desde tres dimensiones: los conocimientos, la práctica y la personal.

Esta nueva visión ya no se confía en que el alumno de Derecho aprenderá la dimensión práctica a través de su práctica tanto pre profesional como profesional, sino que ahora sistematiza y le presenta casos para que el alumno pueda vivir de cerca esta experiencia. Claro está que nunca se podrá homologar exactamente la realidad, pero esto disminuye en gran cantidad esta brecha que hay entre la preparación académica y la realidad. Asimismo se desarrolla la dimensión personal que implica el considerar la idiosincrasia, cultura, intereses y actitudes de todas las personas involucradas, y no solo conceptos jurídicos que nos llevan a una comprensión incompleta de los problemas.

El abogado debe dejar de ser el “superhéroe”, por que sus “superpoderes” son cada vez menos confiables. Por el contrario debe asumir su tarea de dar un servicio a su cliente y a la sociedad, asesorándolo o defendiendo sus intereses y velando por que las normas establecidas, no solo estatales sino privadas, promuevan realmente la armonía en la sociedad.

6. FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La enseñanza del Derecho. antes que limitarse a dar conocimientos conceptuales, debemos formar competencias en los abogados.

¿Qué es una competencia? Es simplemente la suma de conocimientos y habilidades o destrezas adquiridas. Esto sumado a una actitud adecuada nos producirá el desempeño deseado.¹³

Como podemos ver, esto no es sino otra forma de hablar sobre el enfoque holístico al que nos referimos anteriormente.

¿De qué se trata todo esto? Se trata de aprender a vivir en el pantano, un pantano muy distinto al mundo de conceptos que nos enseñan en las aulas. Se trata de darle al alumno una formación que lo haga capaz de crear estrategias que le permita manejarse en el pantano, anticipando y enfrentando de la mejor manera posible los problemas que se presenten. Y entender que en ese pantano los conceptos tienen un valor instrumental y que las armas a usarse no se limitan a la habilidad de conseguir que la coerción estatal nos ampare.

¿Cuáles son las razones existentes detrás esta corriente de la formación por competencias?. Básicamente se trata de una razón económica y de desarrollo personal. Lo que sucede es lo siguiente: la globalización y la revolución tecnológica, además de los efectos ya señalados, han ocasionado el cambio en la estructuración de las empresas que ahora es más plana ya que ha cambiado la noción de puesto de trabajo por la de área de ocupación. El individuo ahora debe preocuparse por mantenerse empleable, es decir que tenga la posibilidad de ubicarse y permanecer empleado hasta

¹³ Donald Clark, Introduction to Competencies, <http://www.nwlink.com/donclark/hrd/case/compet1.html>, September 1999.

que decida moverse a otro empleo que le permitirá desarrollar nuevas competencias. En otras palabras debemos cambiar una visión estática de la formación (un stock de conocimientos) por una visión dinámica (un flujo de competencias)

La Organización Internacional del Trabajo ha preparado un Manual en el que desarrolla el tema de competencias laborales y la formación basada en competencias, para que sirva de guía para los empleadores del mundo.

Existen tres modelos básicos de formación por competencias¹⁴:

a. Modelo Conductista.

Este modelo se concentra en una tarea específica que debe realizar el individuo. Ignora la conexión entre las diferentes tareas que se realizan en la misma empresa, conocimientos y actitudes. El desempeño que se requiere del empleado es el mínimo indispensable por lo que se le considera simplista y desmotivador.

Para ejemplificar este modelo tenemos a un individuo empleado en una fábrica embotelladora para concentrarse en colocar las chapitas en las botellas. Esta tarea solo requiere que el individuo ponga las chapitas en las botellas cuando estas pasan por su sitio. No requiere de mayor conocimiento ni dedicación y mucho menos interés en cómo está contribuyendo con la empresa. El trabajo se torna simple y aburrido.

b. Modelo Funcional.

Este modelo analiza la función del individuo como trabajador. Busca detectar los elementos que llevan a un desempeño superior. Es decir, cuáles son las funciones en las que el trabajador debe comprobar su capacidad de desempeño.

Continuando con el ejemplo puesto anteriormente, bajo este modelo el individuo se encarga no solo de colocar las chapitas a las botellas, sino que tiene información de que el contenido de las botellas es una bebida gaseosa y se preocupa por colocar las chapitas de manera tal que no deje escapar el gas. Dejó ya de ser un autómatas que puede ser reemplazado fácilmente por una máquina.

c. Modelo Constructivista

En este modelo cada individuo desarrolla su propio aprendizaje, construyendo sus propias capacidades. El individuo es capaz de incorporar y aportar al análisis y solución de los problemas que enfrente él y/o la empresa, asegurando de esta forma un aprendizaje continuo.

Bajo este modelo el individuo encargado de colocar las chapitas en las botellas no solo tiene información de su contenido, sino también de la línea de proceso completo y usa sus propios conocimientos y habilidades para buscar nueva información o tecnología para hacer el proceso lo más eficiente posible. Aquí hay un valor agregado para él y para la empresa.

Es este último modelo de formación por competencias el que tiene mayor aceptación, ya que asegura una formación continua del individuo, permitiendo que éste mismo decida qué competencias quiere desarrollar y así mantenerse empleable. Además en este modelo intervienen todos en el proceso formativo, nunca se termina de aprender, y lo que es más importante, el alumno sabe desde el inicio de su carrera qué será capaz de hacer al final de la misma.

Esto es consistente con romper la idea de un “paraíso” conceptual en el que todo está preestablecido. Y además implica desarrollar la capacidad de encontrar soluciones cuando el sistema estatal de coerción no funciona. El abogado no es un autómatas aplicador de herramientas conceptuales. Hace más que saber y entender como funcionan los procedimientos de razonamiento legal. El abogado esta en capacidad de crear procesos nuevos aplicando tanto las herramientas existentes como las que él mismo pueda desarrollar.

¿Cómo logramos incorporar este último modelo al diseño curricular? Pues definiendo el perfil profesional que se quiere alcanzar, es decir, establecer, qué será capaz de hacer el estudiante una vez graduado. Por ejemplo establecer que el alumno será capaz de trabajar en una empresa comunicándose con profesionales de otras

¹⁴ Sandra Kerka, Competency-Based Education and Training, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, <http://www.ericacve.org/docs/cbetmr.htm>.

disciplinas; estructurar los contenidos formativos en módulos o temas profesionales que deberán aprender y establecer en qué manera estos módulos contribuyen al perfil profesional. Por ejemplo, separar el área de Derecho Tributario del Derecho Civil o Penal y buscar en qué medida esta área contribuye de alguna manera a lograr parte del perfil profesional establecido.

Los retos que se presentarán en el camino serán:

- Estar siempre al tanto de hacia dónde va el mercado laboral, es decir ajustar la oferta de enseñanza a la demanda existente. En otras palabras diseñar la enseñanza no en función del paraíso de conceptos, sino en función al “pantano”.
- Mejorar la relevancia de lo que se enseña, es decir enseñar contenidos útiles para resolver problemas concretos.
- Facilitar la integración de los contenidos aplicables al trabajo, no enseñando el Derecho como un comportamiento estanco y aislado, sino que interactúa con otras ramas del conocimiento.
- Favorecer la autonomía de los alumnos, de manera que no sean “profesordependientes” y puedan desarrollar sus propias posiciones, incluso contrarias a las del profesor.
- Que el docente asuma un rol de facilitador y ya no de simple expositor. Su función es enseñar a aprender antes que enseñar conocimientos.

Dos aspectos críticos para el éxito de la incorporación de este modelo de formación por competencias en la enseñanza del Derecho es la atención prestada al desarrollo de la interdisciplinariedad y las destrezas legales en la currícula:

- **Interdisciplinariedad**

Como ya dijimos, la demanda de la sociedad en estos tiempos por abogados que tengan un conocimiento más amplio e interdisciplinario es tal que para poder responder a ellas las facultades de Derecho deberán incluir en sus currículas análisis técnicos y científicos. Este es el caso del Análisis Económico del Derecho, Finanzas, Contabilidad, técnicas modernas de Administración de Empresas, Gerencia y Tecnología de la Información, entre otras.¹⁵

De hecho en los Estados Unidos de Norte América esta práctica de incluir otras disciplinas en las currículas de

las escuelas de Derecho es algo que viene dándose desde hace décadas.

La naturaleza de la práctica legal ha cambiado tanto que nos está llevando a la desprofesionalización de ésta. Un abogado necesita conocer nociones de competencia para poder tomar decisiones empresariales, poder financiar su estudio de abogados, poder definir el costo/beneficio de entrar en un juicio o en una negociación, entre otros. Es este enfoque del Derecho que le dará la capacidad al abogado para actuar de manera comprensible, relevante y confiable para sus clientes en un mundo en el que el mero conocimiento legal no alcanza para ser realista.

- **Destrezas Legales¹⁶**

La enseñanza del Derecho se está moviendo hacia el desarrollo de destrezas legales que incluyen temas como: investigación, redacción, capacidad para entrevistar; defensa; y negociación. El desarrollo de estas Destrezas implica presentar al alumno con situaciones casi reales en las cuales éste aprenda haciendo y no escuchando.¹⁷

Investigación

La investigación y el razonamiento legal, necesario para llevarla a cabo, es la columna vertebral del trabajo de un abogado. Esta destreza legal va a determinar si el abogado hará un buen trabajo y si el cliente estará satisfecho con su servicio.

El Derecho requiere de un razonamiento lógico. Por ello, es importante que el alumno lo conozca y sepa aplicarlo desde el inicio de sus estudios. Por ello, no se debe dejar al azar tan importante tarea, como se hace en la enseñanza tradicional del Derecho, en la que

¹⁵ Avron Sherr, Legal Education, Legal Competence and Little Bo Peep, Wolf Chair Inaugural lecture, Institute of Advanced Legal Studies, University of London, 2001.

¹⁶ Este tema ha sido desarrollado anteriormente en el artículo de Ana Cecilia Mac Lean, Toma el Atajo Joe, publicado en el Newsletter de la Facultad de Derecho de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas en noviembre de 2000.

¹⁷ Christine Cnossen y Verónica M. Smith, New technology – Implications for legal Research Methodology, 12th BILETA Conference, The Future of legal Education, University of Durham, March 1997.

existe la creencia de que el alumno lo aprenderá sólo a lo largo de la carrera.

El desarrollo de esta habilidad para investigar, que incluye la de saber recopilar información haciendo uso apropiado de la tecnología de información, debe invitar al alumno, a través de diversas dinámicas, a descubrir que el razonamiento legal es una adaptación del razonamiento normal de cualquier ser humano.

Redacción

Una vez que se ha logrado una investigación y análisis exhaustivo, el siguiente paso es comunicarlo a quien corresponda. Esta comunicación, en ciertas ocasiones, debe ser escrita.

Tradicionalmente, el abogado ha aprendido a redactar empleando modelos que encontraba en algún archivo. Esto no hace sino perpetuar los errores clásicos de redacción y comunicación por los que son tan famosos los abogados.

En el desarrollo de esta destreza legal, se debe analizar la importancia de la comunicación escrita para el ejercicio profesional del Derecho. Se debe estudiar las diferencias básicas entre el lenguaje escrito y el oral. Se debe trabajar también otro aspecto sumamente importante en la labor de un abogado: la organización.

Al redactar un documento, el abogado debe tener en cuenta su objetivo y el público al que va dirigido, de modo que utilice la variedad y estilo apropiados para transmitir el mensaje.

Como el abogado asume diversos roles, sus escritos también deben hacerlo. Existen documentos legales que informan, otros que defienden los intereses de sus clientes y otros que proponen nuevas normas. Todos estos documentos buscan transmitir un mensaje y aclarar ideas. Para ello es necesario que el abogado sepa comunicar lo que ha investigado e interpretado en cada caso.

Entrevista

Adicionalmente a la comunicación escrita, un abogado necesita desarrollar la destreza legal de la comunicación oral.

La entrevista implica un proceso de comunicación entre el abogado y un interlocutor, ya sea un cliente, un juez, un testigo, el abogado de la otra parte o cualquier persona con la cual necesite hablar en el proceso de la investigación e implementación de un caso.

Tradicionalmente, el abogado ha informado a su cliente de sus acciones sin preocuparse de sí el cliente entiende lo que le dicen o está satisfecho con el servicio. Esta barrera se extiende también a los otros interlocutores, evitando así que el abogado cumpla con sus objetivos y su rol.

Para romper con esta realidad, esta destreza legal implica desarrollar una toma de conciencia de los factores que establecen barreras o tienden puentes en la comunicación. Para ello se debe poner especial énfasis en lograr que el abogado entienda la importancia de la comunicación no verbal, es decir, aquella de los gestos y el lenguaje corporal.

Defensa

La defensa abarca tanto la comunicación oral como la escrita, pero en ambos casos lo primordial es la capacidad que debe tener el abogado para argumentar de manera clara, concisa, directa, razonable y lógica su posición. Y aprender a probar, esto es a persuadir con hechos, cosa que normalmente no se enseña en las Escuelas de Derecho. Así podrá convencer a la autoridad ante quien se presenta de que su razonamiento es el adecuado.

El abogado tradicional emplea argumentos que sólo él entiende, sus argumentos son básicamente "esgrima" conceptual. Su defensa consiste en una repetición interminable de fuentes legislativas y doctrinarias sin una explicación clara de su aplicabilidad al caso puntual y suele dar vueltas alrededor del punto que quiere establecer. Se limita a ofrecer un "tour" por el paraíso de los conceptos. La consecuencia natural de este comportamiento es el desinterés de los oyentes o lectores, según sea el caso, cuyo resultado puede ser negativo para su cliente.

Así, por ejemplo, en el campo de la teoría de la prueba, en ella se le explica al alumno las bases teórico conceptuales de la prueba desde el punto de vista procesal, en lugar de entrenar al alumno en como organizar la

actividad probatoria para ser persuasivo y entender el impacto en la psicología del juzgador.

Para desarrollar su destreza legal, el alumno debe vivir la experiencia completa de analizar casos, redactar cartas, solicitudes, denuncias, demandas e informes, y hacer una presentación oral de su caso frente a un jurado, asumiendo los roles que le son asignados.

Negociación

Un abogado debe estar en aptitud de conocer y emplear eficientemente los diversos medios de solución de conflictos, entre los cuales se favorece la negociación. A fin de alcanzar este objetivo, debe familiarizarse no sólo con la estructura de cada uno de los medios de solución de conflictos, sino también con las técnicas que se emplean en cada uno de ellos para llegar a una solución que satisfaga plenamente los intereses de las partes.

El desarrollo de esta destreza legal debe enfatizar el entrenamiento vivencial y promover la asimilación de las diferentes técnicas a través de la práctica constante. Esta práctica se debe desarrollar a través de ejercicios que serán filmados y discutidos posteriormente, con el objeto de analizar errores y aciertos, para así, reflexionar y aprender de éstos.

Asimismo, con el desarrollo de esta destreza legal se debe lograr analizar el proceso de negociación y su implicancia ética. Se debe incrementar la capacidad para examinar estrategias creativas de negociación y discernir qué estrategia es apropiada para cada situación. En síntesis se debe desarrollar como una competencia la capacidad de generar confianza no por la habilidad para manipular la coerción del Estado en beneficio de sus cliente, sino por la capacidad de convencer a las partes que una solución es adecuada para ambas.

Es claro para nosotros que lo que busca el mercado es un profesional crítico, creativo, con desenvolvimiento múltiple y versátil. En nuestra visión es la formación por competencias, bajo el modelo constructivista, la que garantiza esto al reducir la brecha entre la preparación académica y el mercado laboral, entre el “paraíso de los conceptos” y el “pantano de la realidad”.

7. CONCLUSIÓN

Una cofradía es una congregación o hermandad religiosa que forman algunos devotos, con autorización competente, para ejercitarse en obras de piedad.¹⁸

Por el contrario una archicofradía es una cofradía más antigua o que tiene mayores privilegios que otras.¹⁹

Cuando el alumno no pudo contestar que era una cofradía era más que evidente para su examinador que no podría contestar que era una archicofradía. Y era aún más evidente que era imposible que supiera la diferencia entre ambas. En la estrategia del jurado del examen, bastaba encontrar un concepto sin contenido para simplemente formular una secuencia de preguntas que resultaban de por sí imposibles de contestar.

¿Por qué el Presidente del Jurado escogió a las cofradías y archicofradías para probar la ignorancia del graduando? Quizás fue una simple coincidencia. Pero quizás la pregunta escondía algo más sofisticado. La cofradía es una organización religiosa en la que el factor aglutinante es un conjunto de misterios no explicables por la razón, sino por la fe. Pertenecer a una cofradía es ser cómplice del misterio religioso que la inspira, aunque no necesariamente comprenderlo. Es saber seguir los ritos sin que ello signifique comprender su utilidad. Una archicofradía es una hermandad más antigua, con más privilegios, y quizás con misterios más profundos.

Pero de pronto las preguntas del profesor guardaban tras de sí un significado más simbólico. Quizás implicaba decirle al graduando si sabía a que tipo de organización iba a pertenecer si aprobaba el examen. Significaba decirle si quería pertenecer a la cofradía (o archicofradía) de los abogados, de la cual la enseñanza del Derecho no es sino una suerte de rito de iniciación, en la que los misterios no dejan nunca de ser tales.

¹⁸ Definición tomada del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Existen otras acepciones de la palabra tales como gremio, compañía o unión de gentes para un fin determinado; en un vecindario, unión de personas o pueblos congregados entre sí para participar de ciertos privilegios; o junta de ladrones o rufianes. Pero para efectos de este trabajo nos interesa la primera señalada en el texto.

¹⁹ Definición tomada del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

Finamente es el secreto del misterio lo que mantiene a los miembros unidos. Descifrarlos sería el fin de todo. Por ello el rito debe alejarse de la realidad para mantener su carácter misterioso. Debe ser oscuro y lejano. Pero debe parecer real para inspirar temor.

El reto es liberarnos de la cofradía y de las eternas discusiones para descifrar misterios indescifrables. Es mejor usar la misma energía para resolver problemas a la gente. Finalmente es para esto último para lo que sirve el Derecho.



Revista
UNIMAR

El enfoque de competencias en la educación. ¿UNA ALTERNATIVA O UN DISFRAZ DE CAMBIO?

Fecha de recepción: octubre 1 de 2008
Fecha de aprobación: Noviembre 19 de 2008

Por: **Ángel Díaz Barriga**

Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Investigador del CESU. Miembro del SNI. Sus líneas de investigación son didáctica y currículum, evaluación educativa; teoría de la subjetividad en la educación. Entre sus publicaciones están: Docentes y programas de estudio, Buenos Aires, Aique, 1994, y Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones, México, CESU/J.M.A. Porrúa, 1995.

RESUMEN

Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, tema que si bien significa un reto, su ejecución, la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual. En este ensayo se parte de un cuestionamiento base: ¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio? La idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.

PALABRAS CLAVE

Competencias, Innovación educativa,
Currículo, Didáctica

ABSTRACT

An important and distinctive feature of the educational reforms is the “innovation” matter, which, although it means a real challenge, to be executed uses to be accompanied by a kind of compulsivity that hinders its strengthening and its conceptual revision. This article is based on a hypothesis: ¿does the competence in education approach really mean an innovation or does it just appear like a real change? The purpose is to reach a conceptual articulation of this word able to characterize the defining features of competence in education and, from a more pedagogical point of view, to situate precisely its applications within the field of curriculum.

KEY WORDS

Competence, Innovation in education,
Curriculum, Didactics

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se puede encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias;¹ entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presenta diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establece algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación

¹ Es conveniente reconocer que en México, desde finales de la década de los ochenta, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonczy para la formación en competencias en la enseñanza técnica. En el año de 1996 se elaboró un reporte de esa experiencia.

Véase Arguelles, 1996. Al mismo tiempo, el Instituto Politécnico Nacional se acercaba a este enfoque, como se puede observar en IPN, 1996. En Europa se discutía el tema de las competencias en la formación técnica; a ello dedicaban ese número de su revista.

del técnico medio² y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

El objeto de este artículo es precisamente ofrecer una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias, delimitar el sentido pedagógico de esta propuesta y ofrecer algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo. Partimos de reconocer que esta tarea no es fácil ni simple y que, en todo caso, las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece. Este trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones que tiene el uso del término competencias en el campo del currículo y de la educación, para lo cual hemos recurrido a revisar los fundamentos conceptuales del término competencia, así como algunas experiencias que se está estableciendo a partir del mismo, en algunos ámbitos educativos. Para ello, organizamos nuestro análisis en tres secciones: la primera funge como preámbulo al tema; la segunda está centrada en las dificultades que tiene la conceptualización del término competencias, y la tercera examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios.

LA INNOVACIÓN: UNA PROBLEMÁTICA PERMANENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Cuando se observa la evolución del sistema educativo en México en los últimos cuarenta años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio, en las reformas educativas propuestas. Se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores.

Efectivamente, la innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se va elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas. Sin embargo, los planteamientos articulados a la innovación corren dos riesgos.

Uno emana de un desconocimiento, una especie de descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando. Necesitamos reconocer que la acelerada innovación se vuelve contra sí misma; desde una perspectiva interna a estos procesos —sobre todo en el ámbito tecnológico—, los ciclos de la innovación se acortan más cada vez. De esta manera, por ejemplo, un nuevo elemento en el ámbito de la informática tiene un periodo de frontera mucho más corto porque, prácticamente, es desplazado por otro de manera inmediata.

² Debemos precisar que en la literatura internacional se suele denominar formación profesional a lo que en el medio mexicano se concibe como formación del técnico medio, por ejemplo mecánico automotriz. Algunos autores también utilizan la denominación formación vocacional.

Este acortamiento también se observa en la educación como resultado de una perspectiva muy inmediatista³ en donde convergen fundamentalmente lógicas que emanan de la política educativa o de la política institucional, en las cuales al inicio de una gestión, sobre todo en la dinámica de los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo: la innovación es el mejor argumento que se expresa en estos casos.

De esta manera surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. No porque desconozcamos el valioso esfuerzo de un número importante de docentes por impulsar “nuevos sentidos y significados” a su práctica pedagógica, sino porque también es cierto que el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas.

Sin embargo, el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso “que discursivamente se está innovando”. No se genera tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación.

Así las diversas propuestas innovadoras se han multiplicado. Sólo basta recordar el énfasis que en distintos momentos han tenido diversas propuestas muy en boga durante los años setenta: el currículo modular o por áreas de conocimiento, de la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales.

O bien, aquellos iniciados en los años noventa como el empleo en las situaciones de enseñanza de enfoques constructivistas, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo —que le concede un nuevo nombre al trabajo grupal—, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de

problemas, el empleo de simuladores en la enseñanza. No perdamos de vista que algunos de estos enfoques, que incluso pueden ser considerados como elementos vertebrales de algunas propuestas, de la política educativa, en ocasiones entraron en contradicción con otras propuestas como el establecimiento de diversos exámenes masivos —técnicamente llamados a gran escala— los cuales tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información. Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsa en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias (véase cuadro 1. Página siguiente.)

La innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

Entonces junto con la innovación aparecen otros problemas ante los cuales se necesita reconocer que los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, que los resultados de la misma no tienen una manifestación inmediata. Es conveniente en este contexto abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, al tiempo que se les concede un tiempo adecuado para realizar una adecuada valoración con respecto a sus aciertos y sus limitaciones. Consolidar un cambio en la educación, antes de iniciar un nuevo proceso, puede ser un principio que ayude a enfrentar este tema.

³ Aunque quizá no es el mejor vocablo, hemos preferido su empleo al término “pragmatismo” o “utilitarismo”, ya que ambos hacen referencia a dos tendencias en el ámbito de los sistemas filosóficos, que con sus distinciones reivindican el papel del sentido práctico y del sentido útil. Sin embargo, el sistema en el que se encuentran inscritos se articula con perspectivas epistemológicas y científicas por una parte y con un problema de valores por la otra. En el caso de este inmediatismo, lo consideramos como una manifestación de la degradación de ambos sistemas de pensamiento, donde el único elemento que aparece es lo que me puede reportar un beneficio en este momento. Véase Marcuse, 1969.

CUADRO 1. Algunas innovaciones educativas en los últimos años			
	Antes de 1970	Entre 1970 y 1980	Entre 1990 y 2000
Lo tecnológico	Libro de texto gratuito	Enseñanza abierta Enseñanza programada	Revolución de las tecnologías de la información y comunicación Enseñanza a distancia Empleo de la computadora (simuladores, aplicación de los modelos de enseñanza programada y ramificada a tutoriales de cómputo, uso de información por internet)
	Material didáctico tradicional Rotafolio Mapas	Desarrollo de la enseñanza programada Telesecundaria ILCE (primera etapa centrada en material audiovisual)	Video en la educación
Lo pedagógico	Se exige dominio del contenido	Currículo por objetivos Constructivismo (Ausubel, Bruner)	Múltiples desarrollos del constructivismo (estrategias docentes; datos, conceptos y procedimientos; enseñanza situada; aprendizaje basado en la resolución de problemas)
	Examen objetivo como instrumento de evaluación (en secundaria) Inicio del examen de admisión en universidades	Examen departamental en Medicina	Era de los exámenes masivos para ingreso y egreso y para establecer un "ranking" en el sistema educativo y entre los sistemas educativos Acreditación de programas en la educación superior
		Dinámica de grupos (grupos operativos, grupos de encuentro)	Aprendizaje colaborativo
	Las seis áreas de la escuela primaria	Sistema de enseñanza modular Currículo por áreas (experiencia CCH)	Currículo flexible Enfoque curricular por competencias Currículo por asignaturas en primaria y secundaria Debate de la enseñanza de la historia (94 primaria, 2004 secundaria)
		En los ochenta la educación normal se transforma en licenciatura. Currículo centrado en el paradigma de ciencias de la educación y en la investigación	Eliminación de todas las materias de teoría, de las didácticas, de la mayor parte de las psicologías en la reforma a la normal. Currículo centrado en una visión empírica del desempeño docente.

TEMAS ESTRUCTURALES EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO FUNDAMENTALES PARA ACERCARSE AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto. Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzsche. De estos planteamientos de infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su *pregnancia social*.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término *competencia* se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la rivalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, “*pugna de contenidos de la psique de un individuo*” (Alonso, 1998, t. I, p.1148). La reconstrucción del concepto *competencias* adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado. No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977) dan cuenta de todas estas *pregnancias*.

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término *competencias* en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según es-

pecialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964⁴ el concepto “*competencia lingüística*” con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término *competencias* aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: *competencia ideológica* (1970), *competencia comunicativa* (1972), *competencia enciclopédica* (1981), *competencia discursiva* (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: *competencia poética* (1998), *semántica* (1998), *pragmática* (1998), *hermenéutica* (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), *epistémico* (2000) *metodológica* (2000), *investigativa* (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).

No perdamos de vista que el término *competencias* tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las *competencias* radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “*el entrenamiento*” o “*la enseñanza*”.

Los términos *aptitudes* y *habilidades* se encuentran de alguna forma relacionados con el de *competencias*, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la *pericia* que ha desarrollado a partir de tales disposiciones.

⁴ Según Bustamante (2003, pp. 56 y 57): “la introducción de este concepto en la lingüística constituye una categoría para el estudio del lenguaje con su ayuda el autor intenta definir el objeto de estudio de la lingüística”.

Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras “distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio” (Agut y Grau, 2001, pp. 2 y 7).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el término. Un reto en este terreno será de-construir precisamente la *pregnancia social* que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de de-construcción tiene metas más bastas.

Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo. En la lógica de la innovación que hemos enunciado una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuyo empleo se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio.⁵ Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que

tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que “se tienen o no se tienen”, sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así por ejemplo, el grupo que abordó competencias para la educación básica en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos: la comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, las tecnologías de la información, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general (EURIDYCE, 2002, p. 21). En todo caso esta propuesta es altamente contrastante con la forma como se estableció la reforma en preescolar en nuestro país.

En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

⁵ . Es conveniente recordar que en el caso de la Reforma Curricular de 1997 a la Educación Normal también se utiliza la denominación competencias, aunque no con las implicaciones que enunciamos en este trabajo.

De igual forma el proyecto de reforma de la enseñanza secundaria aglutina su punto de partida en cuatro competencias generales.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas universitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento.⁶ Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de “análisis de tareas”⁷ y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

En medio de estas perspectivas se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de educación básica) pueden manifestar “habilidades y destrezas para la vida”,⁸ esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta. Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión concep-

tual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma. La carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lleva a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad. En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este

⁶ Es necesario reconocer que cuando la teoría de elaboración de planes de estudio por objetivos se mundializó en la década de los años setenta del siglo pasado, esta teoría tenía más de cincuenta años de desarrollo en el ámbito del sistema educativo estadounidense. Mientras que el enfoque por competencias con dificultad tendrá 15 años en el campo de la educación. En un caso se generalizaba una teoría que tenía sus instrumentos técnicos claramente definidos, mientras que en el otro precisamente la gran carencia es la construcción de estas mediaciones necesarias para poder generar técnicas que puedan darle contenido a la idea general que se pretende llevar a cabo.

⁷ “La finalidad es detectar necesidades de formación definidas en competencias y en unidades de competencia (funciones y tareas); los componentes de esta fase son: análisis de necesidades, análisis del trabajo, verificación de unidades de competencias (tareas)”, INSAFORN, 2001, p. 6. En otras propuestas metodológicas se le denomina “análisis funcional” concebido como “la base para la elaboración, no sólo de las normas de competencias sino también de los programas de formación. El método del análisis funcional es el cimiento para la elaboración de normas de competencia laboral. Como tal, está en la raíz de la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización”. “Metodologías para definir competencias”, en Castellanos s/f, p. 77.

⁸ Tal es la denominación que utiliza la OCDE (2002) para dar a conocer su primer informe internacional sobre el examen PISA. En este documento expresa que las preguntas no se pueden resolver sólo con la información que se aprendió en la escuela, sino también sin ella. Se trata de la aplicación de los conocimientos en situaciones reales. En este informe emplea muy poco el término competencias, mientras que en el segundo informe existe un uso más abundante del mismo (OCDE, 2005).

momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica. Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitismo en la educación, o la aplicación de un modelo flexible. La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello. Al sistema educativo parece importar más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfiaba de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica.

Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas. Un último tema que es necesario clarificar al acudir al enfoque por competencias es dilucidar cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación. Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica,⁹ esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de “estudiar” todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como

las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de “movilizar la información” en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. “Es un traje nuevo con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos” (Perrenaud, 1999, p. 61).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

Sin agotar esta discusión, un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente dificulta el convencimiento que puedan tener los responsables de llevar este enfoque a la práctica. En primer término están los que asumen la tarea de realizar una revisión a los planes y programas de estudio y en segundo término, los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma.

Analizar lo que deriva de estos cuatro temas es importante para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación. La claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en

⁹ Éste es un tema muy poco abordado en el campo de la didáctica. La mayoría de los autores que lo abordan colocan las distintas perspectivas una frente a otra, negándole su papel que históricamente han desempeñado en la educación, pero sobre todo caricaturizando el contenido de cada uno de ellos. En todo caso es una expresión del desprecio que existe en nuestro medio por los saberes que emanan de la didáctica. Para una ampliación de esta perspectiva se puede recurrir a Snyders, 1972.

el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.

EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y DEL CURRÍCULO

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta¹⁰ y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedoras de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas. La definición de competencias del técnico medio permitiría a su vez definir con claridad los tramos de formación—en general módulos— a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre “educación técnica” (Banco Mun-

dial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida.

No hay demasiada novedad en la aplicación de este enfoque pues la disección de las actividades que desempeña un técnico medio se realiza a partir del análisis de tareas, instrumento que ya se utilizaba en el campo de la educación desde los años cincuenta, como lo podemos ejemplificar con el caso de un técnico automotriz (véase cuadro 2).

En la Unión Europea el tema de las competencias del técnico medio también tuvo cierto impacto debido a la necesidad de reconocer en sus diferentes países las habilidades que se exigen para cada uno de ellos. Sin embargo, debemos reconocer que esta situación permitió una primera discusión sobre el término competencias donde quizá lo más relevante fue reconocer que no existía un acuerdo sobre el significado del mismo en los diversos países que utilizaban este concepto.

Cuadro 2. Análisis de tareas de un técnico automotriz

<p><i>General:</i> Reparar y poner en funcionamiento automóviles</p> <p>Análisis de tareas:</p> <p>Habilidad para detectar y corregir fallas en los diversos sistemas que impiden el adecuado funcionamiento de un vehículo</p> <ul style="list-style-type: none"> - el sistema de ignición - sistema eléctrico - combustión interna del motor - sistema mecánico <ul style="list-style-type: none"> • Rodamiento • Embrague • Frenos • caja de velocidades 	<p><i>Competencia general.</i> Al egresar tendrá la competencia que le permita reparar y poner en funcionamiento automóviles según el origen de la falla que se presente</p> <p><i>Competencias específicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema de ignición - Competencia en detectar y corregir fallas en el sistema eléctrico - Competencia para detectar y corregir fallas en la combustión interna del motor - Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema mecánico (rodamiento, embrague, frenos, caja velocidades)
--	--

¹⁰ Ello explica que en México fuese la Secretaría del Trabajo una de las grandes instancias que impulsó esta perspectiva, construyendo incluso lo que se denomina su modelo CONOCER, para promover una formación puntual en las habilidades que se requieren para desempeñar una actividad de técnico medio, o bien, como un instrumento que permitiera certificar las habilidades que se requieren en su desempeño. Posteriormente el enfoque tuvo cierto impacto en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), que en esos años tenía una orientación hacia la formación de este tipo de técnicos.

Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Eso mismo dificulta su situación escolar, ya que en la escuela se pueden promover ejercicios, y a veces estos ejercicios son bastante rutinarios, lo que aleja de la formación de una habilidad propiamente dicha. También en la escuela se pueden “simular” situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional, pero si bien tales simulaciones guardan un valor importante en el proceso de formación —constituyen lo que Bruner (Bruner y Olson, 1973) llegó a denominar una experiencia indirecta en la educación—, no necesariamente son los problemas que constituyen la vida real aunque son una buena aproximación a esos problemas.

De igual manera no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinentes.

En este rubro se impone una reflexión, ya que cuando la teoría de objetivos se mundializó en los años setenta, esa teoría tenía más de sesenta años de haberse generado en Estados Unidos, lo que llevó a mundializar un discurso y un conjunto de técnicas relativamente probadas, relativamente estables. El tema de las competencias es muy reciente, tiene elementos que le hacen repetir planteamientos de otras posiciones, lo cual dificulta tanto la denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayuden a su definición.

Aun reconociendo esta dificultad consideramos que es importante establecer una primera clasificación y ordenamiento de las mismas. Esta clasificación la estamos

elaborando a partir de la observación con la que contamos en este momento sobre las diversas formas en que los autores o los programas conciben las competencias en el ámbito de la educación y en particular en los planes y programas de estudio (véase cuadro 3).

Competencias genéricas

En el caso de lo que denominamos competencias genéricas debemos reconocer que tiene dos usos en los planes y programas de estudio, uno vinculado a la educación básica y otro a la formación profesional en la educación superior. Es pertinente hacer un tratamiento de las mismas conservando esta diferenciación.

En el caso de la educación básica se puede observar que en la Unión Europea consideraron más pertinente hacer referencia con la denominación de competencias clave (EURIDYCE, 2002). Esta denominación la construyen a partir de una reflexión muy libre sobre las conclusiones de la Conferencia Mundial de la Educación de 1990, en las que se establece que para lograr una educación para todos es necesario lograr que “Todas las personas —niños, jóvenes y adultos— se puedan beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. Si bien el concepto competencias clave no se encuentra de esta manera enunciado en tal documento, responde al sentido del mismo (EURIDYCE, 2002, p. 12).

De esta manera se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. No habría que olvidar que ese fue uno de los temas centrales del debate pedagógico con el que se inició el siglo XX, sea en la perspectiva de Durkheim para quien la función de la educación es la transmisión de los valores de una generación adulta a una generación nueva, o en el razonamiento de John Dewey que ve en la educación el factor de progreso, de la adquisición de la ciudadanía en una sociedad de inmigrantes. Estos autores no hicieron referencia al tema competencias, pero en el núcleo de su propuesta se pueden identificar esas competencias consideradas para la vida social, tales como competencia para la ciu-

Cuadro 3. Un ordenamiento de la problemática de las competencias	
. Genéricas	<ul style="list-style-type: none">- Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia)- Académicas (competencia comunicativa, lectora)
. Desde el currículo	<ul style="list-style-type: none">- Disciplinarias (competencia anatómica)- Transversales (competencia clínica)
. Desde la formación profesional	<ul style="list-style-type: none">- Complejas o profesionales (integradoras)- Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos)- Sub-competencias o competencias genéricas (usar un <i>software</i>, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional)
. Desde el desempeño profesional	<ul style="list-style-type: none">- Competencias básicas: la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada- Competencias iniciales: la transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional)- Competencias avanzadas: las que se puede mostrar después de cinco años de práctica independiente

dadanía, para la tolerancia, para la comunicación, así como competencias personales, tales como honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.

Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Dos competencias encabezan este planteamiento, las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia en lenguas extranjeras.

Dos problemas surgen con esta perspectiva en el manejo de las competencias. En primer término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia ciudadana o para la tolerancia; de igual manera la habilidad lectora se encuentra en un proceso incremental cualitativo no sólo a lo largo de la escolarización, en el caso de que el sujeto concluya con estudios superiores e incluso de posgrado, sino a lo largo de su vida. Esto significa que en ningún momento se puede afirmar “esta competencia ya se logró”, en el fondo cada una de las actividades que se realizan en un grado escolar de la educación básica contribuye a su adquisición, pero su logro es un

proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana.

Un segundo problema surge para la operación de un plan de estudios a partir de la enunciación de tales competencias: su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan. En algunas ocasiones esta situación se intenta resolver colocando algunos indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero los indicadores de desempeño, perfectamente aceptados en el análisis de tareas o claramente aplicados en la “teoría de objetivos conductuales”, significan un retroceso en el empleo del enfoque por competencias.¹¹ Si finalmente la elaboración de un plan de estudios con el enfoque por competencias concluye en una serie de indicadores de desempeño, será necesario aclarar cuál es la aportación de este enfoque al campo de la teoría

¹¹ . En algunos planteamientos los denominan “criterios de desempeño”, concebidos como “el resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia”, en Castellanos, s/f, p. 81.

curricular. En todo caso con el mismo se regresa a la década de los años cincuenta del siglo pasado.¹²

Si bien se reconoce que el conjunto de estas competencias no se puede promover sólo desde la escuela, sí se considera que su promoción permitirá que el estudiante “actúe de una manera más eficaz fuera del contexto escolar” (EURIDYCE, 2002, p. 17).

La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas.

Competencias disciplinares o transversales

En el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina, así como aquellas que responden a procesos que requieren ser impulsados por un trabajo que se realice desde un conjunto de asignaturas del plan de estudios.

En el primer caso, el trabajo disciplinario responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico. Debemos reconocer que este desarrollo del pensamiento es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos. Así por ejemplo, un estudiante puede desarrollar la habilidad para resolver alguna cuestión matemática, desde una simple división de quebrados hasta un tema algebraico como la resolución de binomios del cuadrado perfecto. La resolución de ambos tipos de problemas matemáticos se puede realizar mediante la aplicación mecánica de una regla que domina de manera nemotécnica, que no necesariamente constituye una evidencia del desarrollo de un pensamiento matemático. Así, quien recuerde que la división de quebrados requiere de una multiplicación de numerador por denominador, o quien haya memorizado que un binomio del cuadrado perfecto se resuelve mediante la siguiente regla: cuadrado del primero, más doble producto del primero por el segundo, más cuadrado del segundo, tiene fuertes posibilidades de ofrecer un resultado correcto.

Perrenaud (1999, p. 75) recuerda que en la historia de la didáctica el ejercicio fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo su sentido. Éste es un aspecto sobre el cual el autor desea prevenir con toda claridad a quienes asumen el enfoque por competencias, cuando recuerda que una práctica escolar es construir un problema artificial y descontextualizado, en colocar un problema sólo para que éste sea resuelto. La sección realista de problemas en el ámbito escolar es una forma de posibilitar una movilización de la información en la perspectiva de vincularse con un problema específico.

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de “situación real inédita”, pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos. Algunas perspectivas constructivistas suelen llamarlo aprendizaje de conceptos y también aprendizaje de procedimientos. De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje (conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogaciones distintas. El aprendizaje de procedimientos permite, efectivamente, enfrentar situaciones inéditas, porque finalmente ha permitido que cada sujeto adquiera el mecanismo de construcción del conocimiento en una disciplina específica.

¹² “El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre”, Perrenaud, 1999, p. 61.

Una discusión que desde la perspectiva de competencias se abre en esta situación es si realmente esto se puede reconocer como la aplicación de dicho enfoque. Esto es, si un aprendizaje de información, conceptos y procedimientos es en sí una competencia matemática.

Otra opción, y quizá con mucho mayor sentido es la que plantea Roe al reconocer que no todo lo que se enseña y aprende de una disciplina en un ambiente escolar puede ser abordado con el enfoque por competencias. Para este autor las disciplinas forman también aprendizajes básicos (Roe, 2003) que deben ser aprendidos en la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina. Existen otros momentos o tramos de formación en un plan de estudios en los cuales con un enfoque de problemas se puede promover la integración de la formación disciplinar adquirida. Una consecuencia de esta posición llevaría a reconocer que ciertos conocimientos básicos: habilidades y destrezas matemáticas, físicas o químicas; conocimiento de la historia, la literatura, requieren de una base disciplinar específica que posteriormente, en el mismo plan de estudios, requiere movilizarse en la resolución de problemas que articulen la información de varias disciplinas con problemas específicos.

Un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información¹³ difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización de la información es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar. En opinión de Perrenaud (1999, p. 29) esta movilización de la información acerca el enfoque de competencias al concepto esquema de acción de la teoría piagetiana, y al tiempo que permite una mejor fundamentación de lo que se puede enunciar como aplicación del enfoque de competencias a la educación, posibilita una explicación del efecto de esta movilización de la información en la estructura cognitiva de un individuo.

Una clara consecuencia de la posición de Roe para la tarea de elaboración de planes y de programas de estudio consiste en reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos. La forma como esto se

puede realizar en un plan de estudios de educación básica y otro de formación profesional superior adquirirá formas específicas.

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.¹⁴ De esta manera, los enfoques inter-pluri-multidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias.

Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesionista requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido. Así por ejemplo el documento sobre "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Barcelona" (2002) a partir del modelo de Harden establece tres niveles de competencias integradoras de la formación profesional. La base genérica de las mismas es un médico competente y reflexivo: a) capaz de hacer (competencia técnica), b) capaz de fundamentar la manera como aborda su práctica (hacer lo que es correcto de manera correcta, esto es mostrar competencias académicas, nivel conceptual y pensamiento crítico) y, c) capaz de mostrar una competencia profesional (hacer lo que es correcto, de manera correcta, por la persona correcta). A partir de esta integración de competencias se desprenden otro conjunto de ellas para determinar la formación profesional.

¹³ Perrenaud insiste ampliamente en el tema de movilización de la información como aspecto central del enfoque por competencias.

¹⁴ . "Un médico, un arquitecto, un ingeniero utilizan grandes fragmentos de numerosas disciplinas escolares y universitarias, pero también saberes constituidos, propios de su dominio de acción, ya sea saberes eruditos, profesionales o basados en la experiencia", Perrenaud, 1999, p. 53.

Debo reconocer que en el planteamiento de estos autores no se definen las anteriores como competencias transversales, pero dado su carácter tienen este sentido, ya que integran los aprendizajes de todas las disciplinas que forman un plan de estudios. Sin embargo, el grado de generalidad de las mismas dificulta su interpretación en el conjunto del plan de estudios. Otra forma de manejar las competencias transversales se encuentra referida a un conjunto de aprendizajes que se pueden promover en la educación básica, como lo establece el documento "Competencias clave para la vida" al enunciar: "el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos" (EURIDYCE, 2002, p. 14), al ejemplificar esta visión plantea como destrezas genéricas la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender. Un énfasis particular adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo.

En este caso la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones. En opinión de Roe, la formación en competencias corresponde a una segunda etapa de los tramos de formación curricular, donde se aplican conocimientos aprendidos en una forma más disciplinaria.

De igual forma vale la pena mencionar que para Bernard Rey otra forma de analizar las competencias transversales es concebirlas como competencias -elementos. Ello abre la posibilidad de encontrar una transversalidad interior en cada disciplina. La identificación de diversas micro-competencias se convierte en esta perspectiva en un elemento constitutivo de toda operación. "Saber leer —dice— es una competencia que encontramos tanto para resolver un problema de matemáticas, como para aprender un poema, pero el elemento saber leer no ocupa el mismo lugar en ambas actividades" (Rey, 1999).

Una segunda perspectiva de las competencias transversales se encuentra vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes basadas en conocimientos, tal es el caso del desarrollo de una perspectiva ambiental, del

respeto a los derechos humanos o de la educación en democracia. Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

Etapas de las competencias en la formación profesional

En la perspectiva de Roe (2003) las competencias profesionales se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso de formación. Para este autor existe una etapa básica en la formación en competencias, una inicial y otra avanzada.

Para este autor, la etapa básica corresponde a la formación de las competencias profesionales en el trayecto del plan de estudios, en el proceso de formación. En esta perspectiva un plan de estudios debe no sólo establecer los contenidos básicos que el estudiante debe dominar ni dejar como un problema para el egresado la integración de las mismas una vez que haya concluido sus estudios. Las competencias básicas forman parte de la formación profesional y en el plan de estudios se requiere determinar con claridad tanto las competencias profesionales que son objeto de formación, como los mecanismos que se promoverán en el trayecto curricular con la finalidad de establecer con claridad no sólo la elección de lo que se debe formar, sino los mecanismos y etapas en las cuales ocurriría la formación.

Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; en estricto sentido se podrían estudiar mediante diversos estudios sobre el desempeño de los egresados en el mercado ocupacional. Las iniciales son aquellas que puede mostrar el egresado en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y constituyen una primera etapa de la vida profesional, donde el egresado puede requerir de algunos apoyos para potenciar su desempeño. Por el contrario, es de esperarse que después de los primeros cinco años de ejercicio profesional el egresado haya adquirido un conocimiento experto que le permita desempeñarse con eficiencia en el mundo del trabajo.

Dos alternativas en la construcción de planes de estudios basadas en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional

Un tema que con claridad emerge de la discusión para la aplicación del enfoque de competencias para el campo de los planes de estudio, permite concluir que para la construcción de planes de estudios por competencias se puede derivar dos alternativas: a la primera la denominamos enfoque integral por competencias, en donde lo que se busca es aplicar hasta sus últimas consecuencias esta perspectiva. En algunos casos se postula que se trata de abandonar la construcción de planes de estudio por objetivos de desempeño, para transitar a una construcción por demostración de competencias, para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: competencias generales o clave, competencias derivadas, secundarias o particulares.

Una segunda estrategia metodológica adopta el enfoque de competencias, vinculado a otras perspectivas, la denominamos mixta porque en ella la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. Ambas perspectivas contienen al mismo tiempo una posición frente al aprendizaje. Una sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la que denominamos mixta reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, ciencias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido. En este sentido podemos afirmar que ambas perspectivas contienen su ventaja y desventaja, de suerte que conviene hacer una presentación y ponderación de ambas.

La construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior. Así se puede determinar, por ejemplo, la habilidad del médico para resolver problemas clínicos de diversa índole, la capacidad de un arquitecto para diseñar un complejo

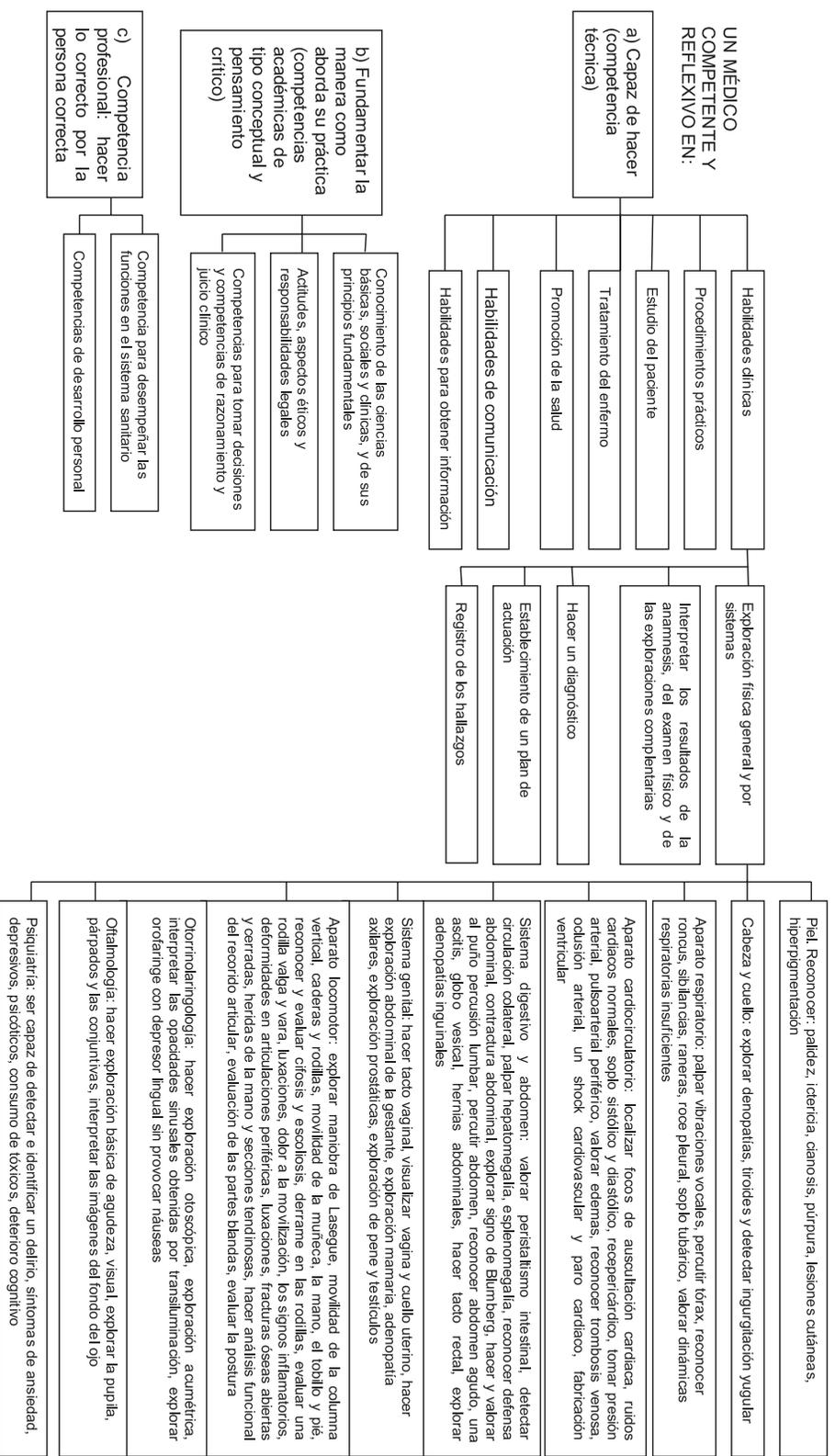
hospitalario, etc. La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva. Sin embargo, su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio.

Es precisamente su carácter integrador el que facilita de alguna manera su enunciación. Las competencias complejas, integradoras o profesionales, dan respuesta a la pregunta: ¿en qué es competente un profesionista específico?, ¿en qué ámbitos muestra competencia? En instituciones acostumbradas a elaborar perfiles de egreso o a determinar las prácticas profesionales de sus egresados esta respuesta no necesariamente es problemática. Una perspectiva como la que ofrece el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona define este ámbito de las competencias generales de formación profesional en tres ámbitos: un médico competente y reflexivo con capacidad de hacer (competencia técnica), de fundamentar la manera como aborda su práctica (competencia académica, nivel conceptual y planteamiento crítico), y de hacer lo correcto por la persona correcta (competencia profesional). Estas tres competencias generales que engloban toda la formación profesional realizan, mediante la perspectiva del análisis de tareas, una desagregación en otros tres niveles de generalidad, buscando una mayor especificidad en esta actividad (véase cuadro 4).

El punto problemático de esta perspectiva es que si bien las tres competencias generales que orientan la construcción del plan de estudios tienen la característica de ser integradoras y suficientemente amplias, para poder ser objeto de trabajo en el plan de estudios tienen que dar paso a un proceso de desagregación.

Pero este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello, en el proceso de elaboración de un plan de estudios, se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración.

Cuadro 4. COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR ESTUDIANTES DE MEDICINA (Modelo Harden) Universidad de Barcelona, 2002



El problema es tan crucial que incluso se recomienda que se establezca un nivel de ejecución aceptable para ese comportamiento simple, lo cual regresa toda la formulación de un plan de estudios, a las perspectivas educativas cercanas a los planteamientos conductuales de la década de los años sesenta mediante el pensamiento de Robert Mager (1970) o de Popham y Baker (1970). No se percibe pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución.

En este sentido podemos afirmar que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento.

Por ello tendremos que preguntarnos cuál es la aportación que la perspectiva de competencias hace al campo de la enseñanza de la medicina, en donde históricamente los planes de estudio se integran con un tramo de formación básica —las ciencias básicas que habitualmente se integran en el mismo—, para dar paso a un segundo tramo de la enseñanza clínica que se efectúa centrado en casos, que por su característica tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades a partir del manejo de los conocimientos básicos. El enfoque por competencias en este caso tiene la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una segunda alternativa para la elaboración de planes de estudio en la perspectiva de las competencias es lo que hemos denominado un enfoque mixto. Es donde coexiste el enfoque de competencias con otros, fundamentalmente los contenidos. Una realidad en los procesos de formación de conocimientos es que para poder realizar aprendizajes complejos se requiere haber adquirido aprendizajes más simples. Esta perspectiva regresa a una visión sostenida por los modelos educativos anteriores al siglo XX, en los que se hacía una importante defensa del orden del contenido. El caso del aprendizaje de las matemáticas, sin lugar a dudas, es el que ofrece el mayor número de ejemplos en esta perspectiva. No se puede abordar la multiplicación sin la noción de suma; no se puede

realizar un cálculo de estructuras sin un estudio de procesos algebraicos.

Pero el problema no se reduce sólo a esta disciplina. En varios planes de estudio pensados para la formación profesional se tiene tramos denominados ciencias básicas frente a otros de conocimiento aplicado. Roe sostiene que éste es un modelo que puede incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales. En este sentido considera que desde la estructura global del plan de estudios ambos elementos deben quedar claramente formulados. Incluso de su pensamiento se puede derivar con toda claridad que el perfil de formación profesional puede establecerse determinando los conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación escolar y, al mismo tiempo, delimitar las competencias profesionales que singularizan esta formación.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición.

Más aún, en el fondo permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica (ciencias básicas) centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La experiencia que se está promoviendo en varios planes de estudio de vinculación, de prácticas profesionales, de estancias formativas en ámbitos laborales, responde con claridad a esta perspectiva. En este sentido el enfoque mixto es el más prometedor para incorporar el punto de vista de las competencias en el plano curricular.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Es paradójico que frente a un tema tan incipiente en el terreno de la educación surjan múltiples conclusiones, pero precisamente la dificultad que ha tenido el concepto competencias para desarrollarse en el campo de la educación y las aportaciones que podrían ocurrir en el debate educativo permiten entender esta situación.

En primer lugar, el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza.

El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística. Su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación superior ha traído nuevas dificultades. No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación.

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas. Sin lugar a dudas que éste es el centro del debate de los paradigmas en el campo de la didáctica en los últimos cien años, un debate que nos permite vislumbrar lo difícil que es para un sistema educativo, para un sistema de enseñanza docente y seguramente para un sistema de examinación, particularmente exacerbado en la era de los exámenes masivos, abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas.

No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura. En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares: competencia matemática, etc., o al señalamiento de habilidades específicas como competencia lectora, lo que también ha dado pauta a determinar diversas sub-competencias que van delimitando mucho más lo que se denomina un contenido académico. Al mismo tiempo, se puede reconocer que este enfoque permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación.

La discusión sobre sus aportaciones y las inercias que puede esconder este planteamiento invitan a realizar una reflexión mucho más serena sobre el valor de esta propuesta.

Más allá de la discusión pedagógica que se renueva con la incorporación del término, surgen nuevas dificultades. Algunas guardan relación con lo que se podría denominar una metodología para la elaboración de planes de estudio; otras con las estrategias para aplicar tales propuestas a situaciones prácticas en el aula.

Es difícil construir una metodología de diseño curricular apoyada en la perspectiva de las competencias. Con claridad hemos presentado un enfoque que integralmente toma esta propuesta y otro que elabora una construcción mixta. El valor del primero es la construcción de un mapa general de competencias, con la dificultad de encontrar un mecanismo coherente para diseminar esta postulación en una construcción curricular, mientras que el mérito del segundo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos puedan ser aprendidos. Esto deja abierta la problemática de las llamadas competencias disciplinares: matemáticas, científicas entre otras. Sin embargo, también se puede observar la forma como estas competencias finalmente quedan fundidas en términos como desarrollo de capacidades y destrezas.

Aquí surge un problema mayor, que incluso se puede concebir con las conceptualizaciones que la OCDE plantea en la elaboración de sus exámenes internacionales. Concebir las habilidades y destrezas para la vida, como las denomina esta organización, puede ayudar a definir una estrategia de evaluación y a construir los diversos reactivos de la prueba que elaboran, pero no permite realizar una construcción curricular. Nuestros planes de estudio con sus diferentes enfoques continúan centrados en un ordenamiento relativamente jerárquico de temas que deben ser abordados. Con el enfoque por competencias pasa exactamente lo mismo: la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior.

Quizá la clave se encuentre en el segundo aspecto: el enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información, hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

En todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se está elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría

de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen.

Los temas presentados en este ensayo indudablemente merecen un análisis mucho más detallado con la finalidad de determinar sus posibilidades. En particular, los términos competencias transversales y competencias disciplinarias, con los riesgos que existen para ser abordados en perspectivas reductivas, pueden ofrecer aspectos interesantes que coadyuven a crear condiciones distintas para la práctica educativa. Indudablemente, el enfoque es muy joven todavía para mostrar cuáles serán los derroteros que asuma en el terreno educativo.

REFERENCIAS

- AGUT, S. y R. Grau (2001), "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en *Proyecto Social*, núm. 9.
- ALONSO, M. (1998), *Enciclopedia del idioma*, México, Aguilar.
- ARGUELLES, A. (comp.) (1996), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, CONALEP.
- Banco Mundial (1992), "Educación técnica y formación profesional. Documento de política", Washington, BM.
- BRUNER, J. y D. Olson (1973), "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada", en *Perspectivas*, vol III, núm. 1, Madrid, UNESCO.
- BUSTAMANTE, G. (2003), *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- CANGUILHEM, G. (1978), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- CASTELLANOS, A. (s/f), "Metodologías para definir competencias" en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

EURIDYCE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21, <http://eurydice.org>

FOUCAULT, M. (1977), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.

Grupo de Innovación y Excelencia de la Universitat de Barcelona, Facultad de Medicina (2002), "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina durante el pregrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona", Universitat de Barcelona, diciembre.

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1996), "El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación", en *Revista Académica: Educación, Investigación y Vinculación*. año 1, núm. 1, enero-febrero, México.

MAGER, R. (1970), *Confeción de objetivos para la enseñanza*, México, Ministerio de Educación.

MARCUSE, L. (1969), *Filosofía americana*, Madrid, Guadarrama.

NIETZCHE, F. (1982), *La genealogía de la moral*, México, Porrúa (Colección Sepan Cuantos...). Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORN) (2001), *Una metodología de diseño curricular para programas de formación profesional por competencias*, San Salvador, INSAFORN.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Santillana- OCDE.

— (2005), Informe PISA 2003. *Aprender para el mundo de mañana*, México, Santillana-OCDE.

PERRENAUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.

POPHAM, James y Eva Baker (1970), *El maestro y la enseñanza escolar*, Buenos Aires, Paidós (Colección Educador).

REY, B. (1999), "Las competencias transversales en cuestión", documento en internet, www.philosophia.cl/biblioteca/re/competencias

ROE, R. (2003), "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, núm. 83, diciembre.

SNYDERS, G. (1972), *Educación progresista*, Madrid, Marova.

GUÍA PARA LA PUBLICACIÓN DE MATERIALES EN LA REVISTA UNIMAR



La **Revista UNIMAR** fue creada en 1982, con el nombre de ENCUENTRO, el cual fue modificado debido a que existía otra publicación con el mismo nombre en los registros del ICFES. Desde la edición No. 2 de julio – diciembre de 1982, adopta el nombre de Revista UNIMAR, tomado de la razón social de la Universidad Mariana.

Responde a las necesidades de difundir y divulgar el quehacer investigativo y la producción intelectual tanto a nivel estudiantil como docente de la Universidad Mariana y, en general, el intercambio intelectual, académico e investigativo tanto institucional como regional y nacional. Esta revista pretende posibilitar el intercambio, el análisis y la discusión de puntos de vista, enfoques, propuestas y realizaciones de carácter investigativo, en un marco de pluralismo ideológico y de respeto a la opinión contraria, pero donde lo fundamental sea la fuerza del mejor argumento. Tiene una periodicidad trimestral.

Por su condición de revistas especializada, la **REVISTA UNIMAR** exige a los autores rigor en la estructuración de sus colaboraciones las cuales deben corresponder, fundamentalmente, a resultados de procesos investigativos.

Cobertura.- La Revista **UNIMAR** está dirigida a profesionales, investigadores, docentes y estudiantes, empresas, líderes y a todas aquellas personas interesadas en profundizar en las diferentes temáticas que aborda la revista. Circula a nivel nacional e internacional mediante canje interbibliotecario y mediante venta directa, con un tiraje de 200 ejemplares.

Tipo de artículos o colaboraciones.- Las colaboraciones deben responder a la “Tipología de documentos para revistas indexadas”, definidos por la Base Bibliográfica Nacional – BBN Publindex y por el Índice Bibliográfico Nacional Publindex – IBN Publindex, aunque el Comité Editorial dará prioridad a los artículos o colaboraciones tipo a, b, c y d.

a) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta. De manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

b) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

c) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

d) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

e) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

f) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

g) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

h) **Editorial** . Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

i) **Traducción**. Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

j) **Documento de reflexión no derivado de investigación**.

k) **Reseña bibliográfica**.

1. PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO O COLABORACIÓN

- Extensión máxima de 15 páginas, tamaño carta, a doble espacio, y letra arial 12 puntos a espacio sencillo.
- Los márgenes deben ser de 2.5 cm., con excepción de la izquierda de 3 cm.
- Utilizar un lenguaje que sea de fácil comprensión para todos los lectores.
- Si utiliza símbolos o abreviaturas debe definirlos la primera vez que aparezcan en el artículo.
- Enviar una propuesta de título que resulte atractivo y que tenga estrecha relación con el contenido del artículo. Debe ir centrado, en negrilla y mayúsculas sostenidas.
- Tanto los títulos principales como los subtítulos hasta de segundo nivel deben estar en la margen izquierda, en negrilla, mayúscula sostenida, y precedidos con números arábigos. Si se trata de un subtítulo de tercer nivel van con mayúscula inicial, pero en lugar de números arábigos se utilizará viñetas.
- Todas las figuras y tablas se deben referenciar en el texto. Si se trata de figuras su numeración y descripción, así como la fuente deben colocarse en la parte inferior de la figura, en letra arial 10 puntos, margen izquierdo. Si se trata de tablas, la numeración y la descripción se debe colocar en la parte superior, centrada, mientras que la fuente irá debajo de la tabla, letra arial 10 puntos, margen izquierdo.
- Los párrafos no deben ser inferiores a tres (3) renglones ni superiores a diez (10)
- No se debe diagramar ni presentar propuesta de diagramación del artículo.
- Anexar las fotos en papel o digitalizadas, acompañando cada una con una breve leyenda, en la cual no debe incluirse frases que ya estén en el artículo. Este material debe ser original, contar con la debida autorización del autor o dar el crédito correspondiente.
- Incluir sólo las citas bibliográficas que se referencian en el artículo (en lo posible que no pasen de 10). Estas deben ir numeradas y relacionadas al final del artículo, en orden de aparición. Además deben ser citas completas: autor, libro, editorial, fecha y página.
- Entregar dos copias de los materiales a publicar, impresos y en medio magnético; adjuntando una hoja en la cual se sugieran dos árbitros expertos en el tema, uno interno y otro externo a la Universidad Mariana, para su evaluación y aprobación. Sobre el árbitro externo informar sobre: nombre completo, entidad donde labora, teléfono y/o celular, e-mail. El editor se reserva el derecho de seleccionar pares distintos a los sugeridos por los autores.

2. ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO O COLABORACIÓN

La estructura del artículo o colaboración debe cumplir con el siguiente contenido: a) partes preliminares: título, datos del autor(es), resumen y palabras claves, abstract y key words; b) cuerpo del artículo: introducción, materiales y métodos, resultados y análisis y conclusiones; c) parte final: agradecimientos (opcional), referencias bibliográficas, anexos (opcional).

2.1 PARTES PRELIMINARES

- **Título**: Breve, informativo y atractivo. Centrado, en mayúscula sostenida, en Español e Inglés.
- **Datos del autor**: Centrados. Primero los nombres y luego los apellidos separados por una coma. Si son varios autores, se colocan uno debajo del otro y centrados. Debajo del nombre de cada autor debe aparecer el título

profesional, título de postgrado (si lo tiene), cargo que desempeña actualmente, entidad donde labora, ciudad, país y correo electrónico. Todo esto con letra arial 10 puntos.

- **Resumen:** Refleja los elementos del contenido del artículo. Debe ser redactado en tercera persona y no debe superar las 250 palabras. Debe estar escrito en Español e Inglés, y los títulos RESUMEN y ABSTRACT deben estar centrados, con mayúscula sostenida y en negrilla.
- **Palabras claves.** En Español e Inglés y van a la margen izquierda. Los títulos PALABRAS CLAVE y KEY WORDS, van con mayúscula sostenida y en negrilla.

2.2 CUERPO DEL DOCUMENTO

- **Introducción:** Centrado y con mayúscula sostenida y en negrilla. No se numera. Breve panorámica del tema tratado, justificación del trabajo, objetivos claros, referencias muy bien seleccionadas.
- **Material y métodos o Metodología:** Se identifica con números arábigos, centrado, con mayúscula sostenida y en negrilla. Exposición rigurosa de las características de los sujetos de la investigación, ética, lugar, periodo del estudio, descripción del enfoque y el método de investigación, en las investigaciones cuantitativas incluir la información de las variables estudiadas y de los métodos de medición, y metodología estadística.
- **Resultados y análisis:** Se identifica con números arábigos, centrado, con mayúscula sostenida y en negrilla. Exponer los resultados relevantes, descripción ordenada, formato estadístico, apoyarse en tablas y figuras, sin repeticiones. Destacar los resultados más importantes, comparar con otros estudios similares, exponer las limitaciones del estudio, resaltar las aportaciones teóricas o prácticas, conclusiones derivadas de los datos
- **Conclusiones:** Se identifica con números arábigos, centrado, con mayúscula sostenida y en negrilla. Las conclusiones deben ser coherentes con los objetivos o hipótesis planteadas, y no exceder la extensión del artículo.

2.3 PARTES FINALES

- **Agradecimientos:** Centrado, con mayúscula sostenida, negrilla y sin numeración. Reconocimientos a personas, instituciones, proyectos, fondos, becas de investigación, etc. que apoyaron el desarrollo de la investigación.
- **Referencias del artículo:** Centrado, con mayúscula sostenida, negrilla y sin numeración. En orden alfabético, seleccionadas según su calidad, citas adecuadas al tipo de artículo. Las referencias que se hagan dentro del texto deben cumplir con los siguientes requisitos: usar apellido del autor, año de publicación y página, así: (Arbeláez, 2007:280). Para textos tomados de una página Web debe tenerse en cuenta: apellido(s) del autor(es), nombre, (fecha de la última actualización), título, nombre de la página Web de donde se tomó. (URL). Ejemplo: BURBANO APRÁEZ, Pedro Alberto, 2007. Aprendizaje significativo e investigación. Página consultada el 7 de noviembre de 2007. En <http://www.icc.ucv.cl/aprendizaje/investigación.doc>



Revista
UNIMAR

DIOS HOGAR PATRIA



Universidad Mariana

¡Tu Mejor Decisión

UNIVERSIDAD