



MAR CARIBE
EDITORIAL



RUBEN DARIO MENDOZA ARENAS +
SANTIAGO RODOLFO AGUILAR LOYAGA +
OSWALDO DANIEL CASAZOLA CRUZ +
SALLY KARINA TORRES ALVARADO + JOSÉ
MARCELINO GARAY TORRES + JENNY
MARIA RUIZ SALAZAR

EDUCACIÓN HOLÍSTICA E INTERCULTURAL: DESAFÍOS DOCENTES Y EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO EN LATINOAMÉRICA

DEPÓSITO LEGAL NRO.: 2023-00609
ISBN: 978-612-49137-7-8

ISBN: 978-612-49137-7-8



9 786124 913778

Educación holística e intercultural: Desafíos docentes y el currículo universitario en Latinoamérica

Ruben Dario Mendoza Arenas, Santiago Rodolfo Aguilar Loyaga, Oswaldo Daniel Casazola Cruz,
Sally Karina Torres Alvarado, José Marcelino Garay Torres, Jenny Maria Ruiz Salazar

Adaptado por: Ysaelen Odor Rossel

Compilador: Alcimar García

© Ruben Dario Mendoza Arenas, Santiago Rodolfo Aguilar Loyaga, Oswaldo Daniel Casazola
Cruz, Sally Karina Torres Alvarado, José Marcelino Garay Torres, Jenny Maria Ruiz Salazar, 2023

Jefe de arte: Yelitza Sánchez

Diseño de cubierta: Henrri García

Ilustraciones: Henrri García

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernaletе Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=851

Primera edición – enero 2023

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49137-7-8

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°: 2023-00609

Educación holística e intercultural: Desafíos docentes y el currículo universitario en Latinoamérica

*

*

*

*

Ruben Dario Mendoza Arenas

Santiago Rodolfo Aguilar Loyaga

Oswaldo Daniel Casazola Cruz

Sally Karina Torres Alvarado

José Marcelino Garay Torres

Jenny Maria Ruiz Salazar

Tabla de Contenido

Introducción.....	6
Capítulo 1.	9
Cerebro, visión holística y educación	9
1.1. Creatividad: enfoque integrador.....	9
1.2. Dilema y dicotomía	10
1.2.1 Orden y ciencia, desorden y caos.....	10
1.2.2. Paradigmas cuantitativos y cualitativos.	12
1.2.3. Estilos cognitivos y especialización cerebral.....	13
1.2.4. Cerebro creativo	15
1.2.5. Relación con la educación.....	17
1.2.5.1. Transmisión.....	17
1.2.5.2. Transacción.	18
1.2.5.3. Transformación.	18
Capítulo 2.	19
Holística: educación para el cambio.....	19
2.1. El paradigma de la educación holística.....	22
Capítulo 3	28
3.1. Fundamentos de un currículo holístico	28
3.1.2. La educación requiere de un currículo holístico	31
3.1.2. Criterios de la educación moral	32
3.1.3. Relación entre currículo holístico, objetivos transversales y educación moral.....	35
Capítulo 4.	45
Formación universitaria basada en competencias.....	45
4.1. Referentes conceptuales	51
4.2. Experiencias sistematizadas	55
4.2.1. La Universidad de Talca en Chile	55
4.2.2. El Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, República Dominicana	57
4.2.3. La Universidad de Cuyo en Argentina	58
4.2.4. La Escuela Politécnica del Litoral, Ecuador	61
4.2.5. La Pontificia Universidad Javeriana, Colombia	62
4.2.6. Universidad de Costa Rica	63
4.2.7. Universidad del Pacifico, Perú.....	64
4.3. Análisis a partir de las experiencias	65

Capítulo 5.....	70
Competencias, mercado laboral y universidad.....	70
5.1. Enfoque basado en competencias.....	72
5.1.1. Ideales de formación y requerimientos laborales.....	72
5.1.2. Competencia: conceptualización.....	74
5.1.3. Mundo laboral y académico: competencias.....	80
5.1.3.1. Actividad comunicativa:.....	83
5.1.3.2. Habilidades de lectura y escritura:.....	84
5.1.3.3. Competencias cívicas:.....	85
5.1.3.4. Habilidad para trabajar con tecnologías de la información y la comunicación:.....	86
5.1.4. Currículo basado en competencias.....	86
5.2. Internacionalización del currículo.....	88
Bibliografía.....	95

Introducción

En muchos países, incluso en los de mayor desarrollo económico y científico, se observan constantemente importantes deficiencias en el funcionamiento del sistema educativo. Entre otros problemas, se suelen señalar los siguientes:

- insuficiente cumplimiento de las demandas reales de la sociedad,
- insuficiente financiamiento
- insuficiente manejo de recursos dirigidos al sector,
- aplicación de enfoques tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y
- bajo desempeño de los estudiantes en la educación.

En muchos países de América Latina, estos problemas suelen ir acompañados de otros factores que empeoran significativamente la situación educativa y dificultan las soluciones a corto plazo. Los factores que influyen fuertemente en el funcionamiento del sistema educativo son de naturaleza política, socioeconómica y cultural y afectan a todos los sectores de la sociedad.

Sin duda, en el sistema educativo en todos los niveles, incluyendo la educación universitaria, presenta problemas muy complejos y por lo tanto requieren soluciones integrales que impliquen cambios profundos en todos los aspectos de la sociedad. En este sentido, una visión local y especializada del funcionamiento del sistema educativo, sin considerar la relación de sus

diversas partes con el todo, promueve la implementación de programas y recursos con un efecto inmediato y limitado.

De lo anterior, se puede concluir que se necesita una visión sistemática, globalizadora e integradora en la elaboración de modelos teóricos y proyectos unitarios de acción, donde se consideren todos los elementos relacionados con el sistema educativo, sin rebatirlos ni excluirlos. Un sistema educativo flexible y actualizado, plenamente comprometido con el cambio sostenible y puesto al servicio de una sociedad democrática, justa, solidaria y productiva enfocada al desarrollo autosostenible y armónico.

En general, las ideas anteriores corresponden a una visión holística y creativa de la educación. En referencia al currículo universitario en Latinoamérica, muchos especialistas aconsejan la implementación de un Currículo Integrado. Recomiendan un enfoque curricular que presente una perspectiva sistémica y ecológica que no apunta a acumular conocimientos sino a desarrollar un espíritu de investigación, una comprensión del significado y una participación directa. Este enfoque es cada vez más importante debido a la complejidad y velocidad del cambio social, cultural y tecnológico. Los lineamientos anteriores ameritan un enfoque curricular holístico que debe considerar la formación de profesionales a futuro, trabajando con una visión de creatividad total que favorezca la descentralización curricular.

Muchos investigadores han propuesto proyectos con el propósito de lograr una sistema educativo en todos sus niveles. No obstante, la visión común es desarrollar modelos de educación subyacentes al comportamiento organizacional, que permitan crear una base teórica para un cambio educativo, coincidiendo en la pertinencia de los siguientes aspectos fundamentales:

a) Aplicación de estrategias creativas en áreas gerenciales y académicas en el desarrollo de planes y programas previamente creados, a través de actividades conjuntas y simultáneas en todas las áreas de formación.

b) Enfoque autodirigido para planificar y dirigir el proceso de cambio, el criterio de instituciones y de expertos ajenos a las instituciones y al sistema educativo no ayudará. Este enfoque requiere tanto de una estructura educativa descentralizada como de una importante autonomía en la toma de decisiones administrativas y curriculares, y

c) Además de tratar de solucionar los problemas identificados a través de un diagnóstico adecuado, el proyecto tendrá que proponer cambios profundos y duraderos, autosuficiencia y con visión de futuro.

Los tres aspectos citados (relacionados con el enfoque del el currículo, el proyecto de cambios educativos y la definición de metas) describe el hecho innegable de que una visión holística y creativa de la educación ha ganado espacio en todos los niveles y dimensiones y expresiones del hecho educativo que ofrecen alternativas de solución a los problemas actuales y señalan el camino a seguir en el futuro cercano.

Capítulo 1.

Cerebro, visión holística y educación

1.1. Creatividad: enfoque integrador

Los enfoques teóricos más recientes de la creatividad tienen una orientación claramente integrada y dinámica vinculada a la búsqueda de la excelencia tanto a nivel individual como organizacional. Estos son enfoques que promueven un cambio con visión de futuro, que se focalizan en el pleno desarrollo de la humanidad y están en armonía con la dimensión social, cultural y ambiental del universo al que pertenece.

Una visión integrada de la creatividad se origina a partir del trabajo de Amabile (1983), que vincula el componente psicosocial (motivación interna) al proceso creativo. En los últimos años, otros autores han presentado planteamientos teóricos que amplían el escenario de fuerzas, factores, elementos y condiciones que generan, explican y regulan la actividad creativa; entre los que encontramos los trabajos de investigación que se mencionan a continuación.

Woodman y Schoenfeldt (1990) proponen un modelo interaccionista de múltiples factores muy complejo y dinámico, pero bastante claro sobre la dirección y adopción gradual del proceso que culmina en el comportamiento creativo. González y Mitjans (1989), por su parte, asumen la unidad cognitiva y afectiva en el surgimiento y desarrollo de la actividad creativa, mientras que Pesut (1990) trata la producción del pensamiento creativo como un proceso metacognitivo autorregulador, un concepto, que establece las posibilidades para la intervención conjunta y autodirigida de diversas estrategias creativas de generación de ideas.

Los conceptos de inteligencias múltiples (Gardner 1996), inteligencia emocional (Goleman 1996) e inteligencia exitosa (Sternberg 1997) promovieron un enfoque multifacético e integrador de la creatividad.

Integrando las ideas y propuestas de estos y otros escritores contemporáneos. En su investigación Gardié (1997) define la creatividad como un proceso complejo en el que intervienen varios elementos de diversa índole que culminan en una nueva producción (por ejemplo: propuestas originales, descubrimiento, visiones, reordenamientos, obras de arte).

Según los expertos en dominios específicos, dicho proceso tiene cierto valor científico, social, estético o tecnológico dentro de los límites de un determinado momento histórico y entorno cultural. La definición anterior no rechaza ciertos conceptos, enfoques o paradigmas, pero abre espacios para una interacción diversa de elementos, ideas e interpretaciones de inspiración innovadora.

1.2. Dilema y dicotomía

El modelo de desarrollo del concepto de creatividad desde las visiones unilaterales originales hasta los enfoques integrados actuales también se puede observar en muchos campos del saber. Por ejemplo, la filosofía se ocupa de dos posiciones aparentemente irreconciliables en torno a ciertos temas, de modo que solamente uno de ellos puede aceptarse sin excluir por completo al otro.

Estas dicotomías se presentan como dilemas, aunque pueden pensarse como dos extremos o polos de una misma realidad, con un *continuum* de valores o características entre ellos. Como parte de la reflexión crítica que se ha emprendido para encontrar un apoyo coherente a la comprensión de la creatividad, es conveniente analizar algunas de estas situaciones.

1.2.1 Orden y ciencia, desorden y caos.

En la investigación de Briggs y Peat (1994), empleado muchos ejemplos de las matemáticas y las ciencias naturales, y basándose en la opinión coincidente de académicos respetados, argumentan que

"el orden y el caos parecen estar vinculados dinámica y misteriosamente",

afirmación que conlleva una visión totalizadora de la naturaleza.

Esta visión rompe con la idea tradicional de que las teorías científicas que explican la realidad presentan una regularidad, un orden y una certeza que reflejan fielmente el comportamiento de la naturaleza, de modo que la aleatoriedad, la turbulencia y el caos se convierten en acontecimientos sin consecuencias graves relacionados con hechos reales.

West y Goldberg (citados por los autores anteriores) enfatizan que "la mayoría de los sistemas biológicos y muchos sistemas físicos son discontinuos, no homogéneos, irregulares",

lo que contradice la visión ordenada y totalmente predecible de los modelos científicos utilizados para representar, explicar y predecir el comportamiento de dichos sistemas durante largos periodos de tiempo. La opinión que West y Goldberg tienen de los sistemas vivientes es compartida por muchos otros investigadores, refleja una síntesis dinámica de estados y patrones de comportamiento, porque

"su estructura y comportamiento variable y complejo (...) parecen converger en un patrón ordenado al borde del caos ."

La visión dicotómica relacionada con el orden y la ciencia por un lado y desorden y caos por otro, completamente separados y contradictorios (reduccionismo científico), da paso a la idea de que el estudio de las partes debe completarse en relación con ellas, en una perspectiva holística de interacción dinámica con el todo, donde la turbulencia y el caos interactúan al mismo tiempo con el orden.

1.2.2. Paradigmas cuantitativos y cualitativos.

En los últimos años ha surgido un doble dilema en el campo de la investigación relacionado con el uso de diferentes paradigmas, métodos y técnicas en la investigación en ciencias sociales. Específicamente se pretende confrontar, de manera genérica, lo cuantitativo con lo cualitativo, una clasificación simplificada de un problema muy antiguo, uno de cuyos aspectos más importantes está relacionado con el sujeto-objeto en el conocimiento de la realidad. El debate sobre la validez del dilema continúa. Un punto de vista (representado por Martínez, 1994, entre otros) rechaza rotundamente la idea de combinar ambos enfoques, porque supuestamente separan diferencias conflictivas.

Otros autores destacan la posibilidad y conveniencia de combinar ambos enfoques en aquellos estudios donde la naturaleza del problema y los objetivos del estudio lo avalen. Cerda (1994) favorece esta última visión, porque las supuestas diferencias se manifiestan en todo caso, según argumenta, en el dominio teórico, pero no en la propia práctica investigativa. El autor defiende la visión de investigación holística que le da al proceso de unificación de los dos paradigmas en competencia y cita a Znaniecki como uno de los que señala que

"la cantidad y la calidad son dos caras diferentes de la misma moneda..."

son complementarias y Cerda analiza algunos de los dilemas dicotómicos asociados con los conceptos cuantitativos y cualitativos (por ejemplo, objetivo versus subjetivo) y señala que en cualquier caso son conceptos complementarios e interrelacionados de manera dinámica y cambiante.

Para deconstruir la oposición supuestamente implícita en todas estas dicotomías y superar los conflictos metodológicos, epistemológicos y operativos entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, Cerda señala que utiliza los principios de consistencia, unidad de los opuestos y triangulación y convergencia. Además, le da un significado especial al concepto de multidisciplinariedad. Para él,

“la interacción de conceptos, métodos y técnicas pertenecientes a distintas disciplinas no tiene otro fin que el de complementar y converger. Ninguna ciencia o disciplina es autosuficiente y por tanto necesita del apoyo, complemento y ayuda de otras”.

1.2.3. Estilos cognitivos y especialización cerebral.

El concepto de estilos cognitivos asume que diferentes personas procesan la misma información de diferentes maneras, empleando diferentes áreas del cerebro. Desde esta perspectiva, Tennant define el estilo cognitivo como

"el enfoque característico y consistente de un individuo para organizar y procesar la información".

Riding, Glass y Douglas, (1993) analizan los estilos cognitivos más importantes utilizados en la investigación y los clasifican en dos grandes categorías:

1. Estilo totalizador-analítico, que se refiere a la tendencia a procesar la información en su totalidad o en partes.
2. Estilo verbal-imaginativo, que se refiere a la tendencia a presentar la información verbalmente o a través de imágenes mentales.

Los autores argumentan que estos dos tipos de estilos son independientes (no relacionados) y ambos representan una dimensión bipolar continua. Además, el estilo cognitivo se considera una característica estática, establecida e individual de cada persona.

No obstante, el asunto ofrece otro punto de vista al ser examinado desde la teoría de especialización hemisférica. Argumentando apoyo empírico de los estudios de comportamientos con pacientes comisuritomizados, Sperry, Gazzaniga y Orstein vinculan los estilos de pensamiento con los hemisferios cerebrales, condición que es definida por Callum y Glynn (1979) cuando puntualizan que

“los dos hemisferios del cerebro humano están especializados en diferentes modos o estilos de procesamiento de información”.

En concordancia con Springer y Deutsch (1991) las características diferenciales entre los dos hemisferios pueden ser ubicadas en los tipos principales que se muestran a continuación:

Tabla 1.1.

Características de hemisferios cerebrales

Cerebro Izquierdo	Cerebro Derecho
<i>Verbal</i> Secuencial, temporal, digital	<i>Videoespacial</i> Espacial, analógico, simultáneo
<i>Racional</i> Lógico, analítico	<i>Intuitivo</i> Gestalt, sintético
Pensamiento occidental	Pensamiento oriental

Fuente: Gardié (1998).

La denominación de dominancia cerebral, en conjunto con el de especialización hemisférica, cuenta con una notable divulgación y contribuyó al surgimiento de un punto de vista dicotómico de los estilos de pensamiento. De acuerdo con esto, una persona con dominancia notable en un hemisferio sólo activaría los estilos de pensamiento en los que dicho hemisferio se ha especializado.

No obstante, a pesar de que actualmente se puede evaluar el grado en que una región cerebral se activa cuando se lleva a cabo una tarea específica (mediante el uso de tecnología no invasiva de aceptable resolución para el registro y visualización de la actividad cerebral, como la RMN, p. ej.), los resultados están lejos de confirmar de manera categórica la especialización hemisférica absoluta o la dicotomización de los estilos de pensamiento, en cambio han surgido pautas más complejas que las de localización precisa y única para funciones específicas.

1.2.4. Cerebro creativo

Un punto de vista interesante en relación con los estilos de pensamiento es el propuesto por Herrmann (1989). El investigador propone el modelo de Cerebro Total, que resulta de la integración de la teoría de especialización hemisférica y de la teoría del Cerebro Triuno de Mc Lean. Adicional a las mitades izquierda y derecha representadas por los hemisferios, se tendrían las mitades superior (cerebral) e inferior (límbica), originando cuatro partes o cuadrantes, todas ellas directa o indirectamente conectadas entre sí por el cuerpo calloso y otras comisuras.

Los cuadrantes, denominados A, B, C y D corresponden a cuatro modos específicos, distintos e independientes de procesar de forma diferenciada la información, detectados especialmente por el método estadístico de conglomerados (clústers) y con el fundamento empírico de multitud de datos rigurosamente procesados.

Este complejo modelo metafórico de cuadrantes o estilos de pensamiento, posee las características siguientes:

Tabla 1.2.

Modelo de cuadrantes

Cuadrante	Características
A	Lógico, cuantitativo, analítico, crítico, fáctico
B	Secuencial, controlado, conservador, estructural, detallista
C	Emocional, sensorial, musical, humanístico, expresivo
D	Conceptual, sintetizador, visual, metafórico, integrador

Fuente: Gardié (1998).

Características genéticas, aprendizaje, interacción social e influencias culturales propician la aparición de perfiles individuales de preferencias para la activación usual de uno o más cuadrantes (diagnosticados con un instrumento de papel y lápiz). El modelo de Herrmann sostiene la activación situacional e iterativa de los cuadrantes. En adición, los estilos de pensamiento no son fijos: puesto que pueden ser reajustados en busca de las configuraciones óptimas para cada individuo o grupo social.

En resumen, el modelo de Cerebro Total es unitario, dinámico e integrador. Y la creatividad, la inteligencia, el aprendizaje, la toma de decisiones y la solución de problemas requieren de la acción concertada de todo el cerebro: los estilos, habilidades o estrategias resultan privilegiados en detrimento de los restantes. El modelo se ajusta perfectamente bien al punto de vista holístico-creativa de la educación que ha sido mencionada.

1.2.5. Relación con la educación

Al relacionar la evolución de los sistemas educativos con la modernidad y sus posibles alternativas para el futuro se presentan las siguientes orientaciones:

1.2.5.1. Transmisión.

Enfoque epistemológico que aún predomina en la cultura actual. Es una combinación de la visión mecanicista de la ciencia, el enfoque capitalista-individualista de desarrollo económico-social, y el modelo conductista del aprendizaje. La educación se considera como un proceso de transmisión de hechos, conocimientos y creencias desde fuentes diversas hasta la mente de los estudiantes, conformándose

también como una herramienta social usada para formar ciudadanos y trabajadores confiables.

1.2.5.2. Transacción.

Este enfoque otorga un considerable énfasis a la solución de problemas a través de la cooperación y la inteligencia aplicada. La educación promueve la participación de los estudiantes en su aprendizaje por medio la construcción de sus propios conocimientos. Haciendo énfasis en la experiencia cognitiva por encima de las vías artísticas, intuitivas y holísticas del conocer.

1.2.5.3. Transformación.

En este tipo de orientación se reconoce y se apoya la dimensión espiritual de la condición humana, desde una perspectiva estética, orgánica y ecológica. En referencia a la educación adquiere relevancia la calidad de las relaciones entre la escuela, currículo y sociedad democrática, se valora el pensamiento holístico y la búsqueda de la totalidad.

Estas tres orientaciones de la educación presentadas por Miller podrían ser consideradas como un *continuum* por medio del cual se avanza hacia el futuro mediante la integración inteligente, adecuada y provechosa de experiencias, talentos, estilos, expectativas y valores del ser en todas sus dimensiones humanas. El avance es guiado por las utopías del amor y de la paz, lo garantiza y lo impulsa hoy la visión holístico-creativa de la educación.

Capítulo 2.

Holística: educación para el cambio

La educación está expuesta a innumerables desafíos que se originan en la dinámica actual de la sociedad en su conjunto, marcada por el sello del cambio vertiginoso, exigente y profundamente perturbador. La globalización, las redes de información, el internet, los medios de comunicación de masas permean al individuo, confiriéndole, o al menos perfilando, en él una visión de mundo, que éste hace propia, y de la que no necesariamente tiene conciencia.

Se tiene así una inevitable tensión entre lo universal y lo singular, posición que implica ventajas y riesgos, entre los cuales se identifica uno difícil de obviar,

“que el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, se ve amenazada por las evoluciones que se están produciendo” (Delors, 1996).

Los riesgos actuales de nuestra cultura se encuentran, entre otras cosas, en precipitar al hombre a un vacío ausencia de carácter axiológico, y a una desconfiguración ética, expresada en la adopción de posturas extremas sobre una u otra materia o en un relativismo errático, Roa (1995), lo expone de la siguiente forma:

“se habla de éticas de bolsillo, destinadas a resolver sólo el caso individual”.

Las vivencias evidencian una época del postdeber, proclamando y enarbolando derechos, pero que soslayan la íntima e indisoluble unión que éstos tienen con los deberes, observándose una actitud de complaciente o

indolencia respecto de ellos. La existencia propiamente humana, como lo señala Gastón Berger,

“no se vive simplemente, sino que se vive por algo”

Esto implica que la existencia humana involucra un compromiso fundamental de sentido, enraizado y proyectado en objetivos libres y consecuentemente asumidos. Le Senne enfatiza:

“la única manera de conocer el valor es tratando de valer, experimentando el valor”.

Es inherente al hombre sobreponerse y experimentar esa insoslayable dialéctica de su desamparo ontológico y el afán de plenitud subsistencial. De forma paralela, la sociedad necesita individuos capaces de insertarse adecuadamente en la sociedad, enrostrando a las instituciones acreditadas y creadas, en su seno, a responder a estas necesidades.

El sistema educativo, entonces, es objeto permanente de estas demandas, con la exigencia de una educación que fomente en el individuo la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que le permitan evolucionar y responder los retos que enfrente, que lo prepare para el logro de la autonomía y la responsabilidad, para que pueda manejar situaciones difíciles e inciertas. Las demandas y exigencias deben ser atendidas, paradójicamente, en una sociedad, que por sus características prospectivas es esencialmente difusa y sujeta a error.

En vista de la anteriores inquietudes, Maturana y Nisis de Rezepka (1995), ha expresado la siguientes interrogantes:

“¿Cómo podemos especificar un futuro que no nos pertenecerá porque será hecho en el vivir de nuestros hijos e hijas, y no por nosotros mismos? ¿Debemos quitarles a ellos la responsabilidad y hacer nosotros el mundo en que ellos vivirán especificándolo desde ahora?”.

La multiplicidad de hechos expuesta requiere la adscripción a un paradigma para zanjar o yuxtaponerse sincrónicamente a esta demandante y maleable estructura social. Paradigma que, según Kuhn, se refiere a una matriz disciplinaria que en un determinado momento orienta el quehacer de la humanidad. En interior de la estructura social, la educación tiene un inestimable doble estatus. Es, por una parte, vocera y receptora de un determinado paradigma, como ha sucedido la mayoría de las veces en su discurrir, o puede modificar el mismo en función de su propio thelos. La educación –tanto la formal como la informal– transmite las pautas latentes, censura las “visiones” incompatibles e indica el modo correcto de interpretar los estímulos.

La humanidad se encuentra a la puertas de un giro trascendente, prohumano, con el desarrollo de una emergente conciencia de responsabilidad universal, donde los macrosistemas confluyan y se interrelacionen en forma ecosistémica. Dwight Allens afirma que el siglo XX puede ser recordado por el triunfo de la Persona. La nueva cosmovisión deja en entredicho los actuales paradigmas educativos, necesitando perspectivas amplias, pacientes y concertadas. Perspectivas que resuman en forma equilibrada y dinámica los retos de una sociedad cambiante, pero respetando la singularidad del sujeto y el ecosistema.

Frente se postula un paradigma holístico. Los Hombres y las mujeres deben ser sujetos íntegros, autónomos y responsables de su vivir, pues lo harán a partir de sí. La propósito de la educacional consiste en la crear las condiciones que guían y apoyan al individuo en su crecimiento como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo. Y cuya identidad no se encuentra en la oposición o

diferencia con respecto a los otros, puesto que no teme desaparecer en la relación.

2.1. El paradigma de la educación holística

El término Holístico, etimológica holos, “todo”, refiere a un modo de considerar la realidad, primariamente como totalidades, “todos”, estructuras con elementos o miembros que se encuentran funcionalmente relacionados entre sí. Este enfoque de conjunto-estructura, que define y da sentido a sus elementos constitutivos, se encuentra, en similares términos, en los psicólogos gestaltistas. Ehrenfels sostenía que en un todo organizado subsiste una cualidad particular, fuera y por encima de la suma de los componentes sensoriales, idea que recoge y profundiza Wertheimer al señalar que

“las partes se encuentran subordinadas a la totalidad. Por esto es imposible comprender un todo estructural a partir de sus partes, puesto que los atributos de éstas, en la medida que son accesibles a una definición, quedan establecidas mediante sus relaciones con la configuración total que integran”.

Asimismo, Köhler relaciona estos principios perceptivos al aprendizaje, al sostener el concepto de Einsicht, como aquella repentina visión interna, que reviste de pronto en el sujeto, el objeto o problema, en la nueva totalidad de la Gestalt. No obstante, Kurt Goldstein va más allá de estos principios que orientan la percepción en la psicología gestaltica, desarrollando la idea de organismos individuales como entidades “holísticas”, no sólo en un sentido vitalista. Para él, en todo ser vivo existe una relación holística en los comportamientos. Los organismos son, sistemas que funcionan como un todo, de tal suerte que un estímulo dado debe producir cambios en el organismo entero.

Por otra parte, Jan Smutts, reconoce en el holismo la forma de contestar a la cuestión de cómo diversos elementos o factores conforman una totalidad o unidad distinta de ellos en un proceso de síntesis creadora. Los todos que resultan de tal proceso son dinámicos, evolucionarios y creadores. En el mundo holístico el holismo es el componente universal y el concepto básico; donde todo tiende a la formación del todo holístico que es la personalidad.

Quienes adoptan al enfoque holístico evidencian la irrupción de una nueva era, en donde todo tiende a unirse. El universo, y todo los elementos que forman parte de él, incluida el hombre, está unificado, interrelacionado, en una globalidad, somos parte del mismo proceso que formaron las estrellas, y el hombre está hecho de la misma materia. Todos los estados de la experiencia del ser humano es intuitiva, imaginativa, estética, emocional y espiritual, tal como el intelecto racional, se necesita para comprender completamente la profundidad imponente de nuestra existencia.

Esta interrelación fundamental permite al ser humano una profunda comprensión de la integralidad, traducida en todos los actos de su cotidianidad, expresándose en una disponibilidad y apertura irrestricta hacia las demás criaturas en un amor sin condiciones y justo, especialmente a aquellos seres de la naturaleza que se encuentran en proceso de desarrollo como el niño, sujeto central del quehacer pedagógico.

Los paradigmas mecánico-causales actuales. son responsables del actual “desencantamiento” del mundo que conlleva la desesperanza existencial –o aprendida en términos psicológicos de la que el hombre es testigo. De lo que se trata, es cambiar la simplificada manera de contemplar el mundo, redescubriendo y reencantando la realidad al comprender que no todo lo importante, válido y real se puede percibir a través de los sentidos, o se estructura en una lógica desprovista de sentimientos.

El propósito es tratar de rescatar las múltiples dimensiones de la realidad y la vida, en una síntesis original, por medio de una vida personal, subjetivamente vivida. Un retorno óptico, a medida que toda disciplina,

marco teórico, ámbito, cualquier especificidad, es producida por abstracciones metodológicas, que han generado micro realidades, que afanan el hacer del hombre, pero que no pueden caer en el olvido de que la realidad es una.

Muchos pensadores han insistido a lo largo del tiempo en ideas educativas con profundo sentido holístico. Todos comparten una filosofía que considera a los individuos con todas sus potencialidades, y que manifiesta un profundo respeto por la vida y por cada persona. La educación holística reivindica el ser humano como un todo; facilita métodos y técnicas que tienden al desarrollo del ser humano, desde su nacimiento hasta su muerte, pero en todas las dimensiones de su ser.

Sócrates con su ejemplo de vida y a través del desarrollo de la mayéutica, arte de traer a luz la verdad, da testimonio de este sentido al afirmar que no es el maestro el que enseña al alumno, sino el interlocutor que “ayuda” a su interdicto a llevar a cabo una conversión sobre sí mismo, interrogando por medio de la mayéutica hasta que la inteligencia más pobre descubre por sí misma lo que creía ignorar.

En Platón, establece una pedagogía basada en dos ejes rectores: la música, necesaria para el cultivo del espíritu, y la gimnasia, que vigoriza la disciplina necesaria para el autodomínio personal y la energía o vigor necesario para la búsqueda sistemática del conocimiento. Música y Gimnasia conforman una unidad indisoluble, que proporciona al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección posibles.

El hombre debe decidir si transita el camino y asciende la escarpada y difícil pendiente de la caverna, para llegar a la contemplación de la verdadera realidad, o se queda atado a un mundo de oscuridad. Teilhard de Chardin hace referencia a la noósfera, que define como un tejido planetario invisible de conciencia en desarrollo, un nuevo revestimiento más expansivo que el vapor, más conductor que el metal, más asimilador que toda la materia

orgánica. Un impulso vital, en términos bergsonianos, que subyace a la vida desde sus orígenes, y guía su evolución siguiendo caminos divergentes.

Leibniz afirma que, oculto del universo material, existe realidad metafísica que sirve de base y genera un universo de mónadas, conocido como unidades que incorporan la información del todo. Alfred Whitehead describe la naturaleza como un conjunto en permanente expansión, con acontecimientos que no terminan en la percepción sensorial.

Dualismos como materia-espíritu son falsos, la realidad lo abarca todo y se entrelaza. La admonición de Plutarco cobra relevancia: la voz de la ciencia y la poesía deben ser escuchadas como la misma melodía que crea nuevos mundos. Esta visión del todo está bellamente expresada en un sutra budista:

“En el cielo de Indra se dice que una red de perlas está dispuesta de tal manera que cuando miras una, ves todas las demás reflejadas en ella. De manera similar, cada objeto en el mundo no es solo él mismo, sino que significa todos los demás objetos y, de hecho, es todos los demás objetos” .

El hinduismo, por otro lado, reconoce seis niveles de realidad, pero no son reinos separados, los niveles superiores están completamente interpenetrados con los niveles inferiores que forman y mantienen su funcionamiento, una interacción unidimensional con correspondencia. Una especie de holo-arquía que existe en todos los niveles de la jerarquía. Este punto de vista es consistente con el desarrollo de la física moderna, en palabras de Fritjof Capra, la teoría cuántica nos obliga a ver el universo no como una colección de objetos físicos, sino como una compleja red de relaciones entre diferentes partes de un todo unificado. Todas las partículas se constituyen entre sí de una manera dinámicamente autoconsciente y, en este sentido, puede decirse que se "contienen" entre sí.

La investigación del cerebro nos ha permitido reunir una serie de precedentes que confirman mucho de lo que se pensaba anteriormente. El

trabajo de los llamados neurocientíficos y biopsicólogos ha demostrado que el comportamiento humano tiene una base neurobiológica. Esto condujo a la identificación de un tipo de cartografía funcional del cerebro, en la que la detección de la hemisfericidad funciona como un hito. Linda Campbell advierte del peligro de un enfoque reduccionista de este hecho, que ha llegado al extremo de pensar en las personas como "cerebro derecho" o "cerebro izquierdo", ignorando la plenitud de su propio ser. Sin embargo, esto permitió que la educación apareciera bajo su dominio en un

"imperio autocrático del hemisferio izquierdo que desplaza todo el cerebro en favor de la democracia misma".

En este sentido, los hemisferios del cerebro son igualmente diferentes en la eficiencia de procesamiento de cierta información. Los predecesores de la historia del pensamiento son innumerables; pero en todos ellos dominó un pensamiento central y progresista, una conciencia del universo global, que revela la naturaleza del hombre y otras criaturas, su interdependencia esencial.

Los países Latinoamericanos no pueden ignorar este sentimiento, y la reforma educativa llevada a cabo en los sistemas educativos abre perspectivas promisorias en este sentido e invita a la educación y a los educadores a ser protagonistas de este nuevo enfoque, que hoy tiene un terreno propicio para su desarrollo. La existencia de ideas marco en la reforma implementada demuestra su sentido último: mejorar la calidad y la igualdad de los aprendizajes de los estudiantes.

Todo esto es un proceso gradual, del cual las instituciones educativas no pueden ni deben apartarse, porque se requiere un cambio en las instituciones de educación superior, asumiendo que el Estado cree y concrete las condiciones, incentivos y apoyos para ello. Este cambio pasa principalmente a través de la definición de currículos y programas exigidos a nivel de los Estados, dando a las instituciones la libertad de desarrollar sus propios programas.

Así, las instituciones de educación tienen la potestad de desarrollar una propuesta concreta que responda a las necesidades de sus estudiantes, la cual se expresa en el proyecto educativo de la institución educativa. También, es preciso modificar los criterios de elección y organización de los objetivos y contenidos de las ramas tradicionales del proceso educativo, asumiendo los cambios sociales y culturales provocados por el proceso de modernización.

En este escenario, el educador debe aceptar el paradigma holístico como un modelo totalmente compatible con esta oportunidad única. Las experiencias educativas holísticas han mostrado su enorme potencial humano: Neill y Summerhill, Pedagogía de la Libertad; Kurt Hahn y el Método Externo; Rudolph Steiner y su Escuela Waldorf; Pestalozzi, Alcott, Dewey, Freinet, Decroly, Corsini y muchos otros. Quizás estos pensamientos de María Montessori reflejen mejor esta fuente inagotable:

“Debemos elevarnos como seres cósmicos en profunda conexión con el universo y la eternidad. Debemos restaurar nuestro planeta a la unidad y estar con el universo y lo divino. Nuestras raíces deben estar en la tierra y nuestro corazón en el cielo. Debemos vernos como células en el universo, cada vez más conscientes de nosotros mismos y de nosotros”.

Capítulo 3

3.1. Fundamentos de un currículo holístico

Las funciones transversales, se refieren a estrategias de aprendizaje que se centran en que el accionar de la persona como aprendiz en una situación en la que desarrolla procesos cognitivos, definidos como destrezas y habilidades, como valores y actitudes basadas en procesos socio-afectivos y culturales. Al hablar de currículo holístico o integral, sin duda esta posición se percibe con un cada vez más creciente grado de importancia y organicidad, como ocurre con todas las propuestas que requieren una adecuada selección y organización de la cultura, pensada como medio para posibilitar un proyecto de vida que incluye un proyecto social y, por supuesto, un proyecto cultural.

En los últimos años, luego de la implementación de muchas reformas educativas en varios países de Latinoamérica, la diversidad ha sido tema de mucha discusión, ya sea en la primera etapa en la educación básica o ahora en la educación secundaria, promoviendo su inclusión también en la educación secundaria, preescolar e incluso en la universidad. Todos los ámbitos de la educación parten de unos objetivos básicos y unos contenidos mínimos, que se estiman relacionados con la mejora de la calidad de vida y, por tanto, de las expectativas presentes y futuras. El hoy y el mañana bajo el prisma que permite la existencia de un sistema sensibilización de importantes procesos de aprendizaje, pero que no contrapone eficiencia y eficacia.

Un reflejo de lo anterior es la posición de Gimeno Sacristán (1999), donde afirma: un currículo holístico debe formarse, como toda perspectiva educativa consecuentemente asumida, en los diferentes niveles de la realidad. En otras palabras, un currículo integral configura constantemente un sistema de sentido que incluye una posición integradora basada en la

aceptación de la dinámica del saber, procedimientos adecuados para las actitudes y respuestas a un proyecto educativo sostenible.

La integración se realiza por medios adecuados, en el contenido valioso de lo que se envía y nace, en situaciones difíciles moralmente deseables y siempre en respuesta a los valores educativos consensuados por la comunidad. Lo expresado se sintetiza en la idea de “pluralismo racional” de Ana María Salmerón.

Un discurso curricular comprensivo integra significados portadores de significados en un espacio que es preferible como el contexto adecuado para que se desarrolle la actividad de aprendizaje, dependiendo de las metas específicas de la educación. Un discurso con reflexiones detalladas y profundas que explica los mensajes enviados o recibidos cuestiona o afirma su apoyo al proceso de desarrollo humano.

Una política curricular integral combina lineamientos y códigos de práctica que sustentan las decisiones tomadas en el marco de valores sostenibles y actitudes derivadas. En este contexto, recordemos a Antonio Muñoz Sedano (1997), cuando señala que los valores son también elementos culturales objetivos de la vida social, aunque tengan un tono rector abstracto; así como actitudes que representan un perfil más preciso, características subjetivas de los miembros de la sociedad.

La política educativa de esta tipo debe incluir la discusión sobre la educación en valores, estar abierta a la confrontación de puntos de vista, estar en consonancia con el desarrollo de la conciencia moral, que permita priorizar la diferencia entre los múltiples sistemas de pensamiento y formas de actuar, de las diversas manifestaciones de interacciones y cambios en el estudio de la pretensión de perfección. En otras palabras, de la acción consecuente como fin de la educación, que se expresa en el desarrollo de una mejor calidad de vida tanto a nivel del individuo como a nivel de la sociedad y la cultura.

El propósito de practicar el currículo comprensivo es esencialmente llevar los enfoques esbozados al escenario de la vida cotidiana. Paulo Freire (1997) en su obra *A la sombra del árbol*, afirma que “el mundo debe reinventarse” y que es necesario avanzar

“hacia una unidad entre lo que decimos y el qué hacer”,

la única manera de definir los límites de la tolerancia. Sin embargo, refiriéndose a estas palabras de Freire, vale la pena reiterar el contexto que de puesta en marcha bajo esta perspectiva favorable, siente que este autor está enfocado en un clima que favorece la toma de conciencia de las situaciones de la existencia humana; el respeto a la diversidad, sin comprometer lo necesario para identificar la unidad de la comunidad educativa; la apertura, que exige el principio de la libertad de pensamiento, si incluye la expresión del pensamiento con responsabilidad argumentativa y sentimiento de veracidad, así presuponiendo objetivos educativos comunes y el compromiso de su constante explicación.

La tarea de la educación es, según las palabras de Gusdorf:

"permitir la conciencia personal en la relación del individuo con el mundo y los demás".

Por tanto, educar significa crear conciencia y, en consecuencia, desarrollar criterios de distinción que favorezcan la reflexión sobre el significado profundo de la existencia humana. Las características humanas de los estudiantes afectan todos los aspectos del aprendizaje; por lo tanto, no pueden darse sólo como compromisos individuales. Por el contrario, el currículo tiene una función desde este punto de vista y también debe ser pensado (o repensado) en estos términos.

3.1.2. La educación requiere de un currículo holístico

Los objetivos principales son holísticos y generales y están orientados al desarrollo personal y al comportamiento moral y social de los estudiantes. Por ello, se reitera que están directamente relacionadas con la formación de valores y significan la adopción paulatina de ideales comunes en situación de concordancia con las aspiraciones de pertenencia a la comunidad educativa, que se transforman en actividades caracterizadas en el deseo por la perfección y por supuesto al proceso por el cual se manifiesta el respeto a la dignidad humana.

Se aprecia, pues, que la transferencia de determinados consentimientos comunitarios no sólo es inevitable, como dice Salmerón, sino fundamental para el desarrollo de un juego deliberativo autónomo y la práctica del pensamiento reflexivo. Uno de los muchos retos que se plantean en este sentido es tomar posición. Al respecto, hay una afirmación alentadora de Puig Rovira (1995), quien señala que entre visiones paralelas es posible encontrar aspectos comunes, como la aceptación de que

“la educación moral es enseñar a la vida, en relación con las personas”.

Según estos argumentos, la tarea se centra en la convivencia, en comunidad, y en compartir espacio y tiempo, en los que se asume una diversidad de proyectos de mundo. Lo aquí expresado se hace aún más complejo, al momento de tener presente que el concepto de educación moral se genera sobre la base de distintos criterios.

3.1.2. Criterios de la educación moral

Entre ellos destacan:

- El proceso de socialización o adaptación a las normas sociales existentes. En este sentido, la educación moral estimula al sujeto a vivir en la comunidad a la que pertenece.
- El proceso de clarificación personal, que permite reconocer los propios valores, para que cada uno pueda orientarse según sus deseos. En este sentido, la educación moral es tratada como un proceso de evaluación individual, pues según este punto de vista no es posible “enseñar” un sistema de valores específico, los valores son una realidad completamente individual.
- El proceso de formación de la evaluación moral, que de forma natural y casi necesaria supondría un movimiento hacia un razonamiento más justo y correctamente evaluado (Educación moral se refiere a la educación moral cognitiva y evolutiva desde ese punto de vista).
- El proceso de desarrollo del carácter, o un conjunto de hábitos virtuosos que una comunidad cree que son propios. Según este punto de vista, la educación moral afirma que una posición moral no se toma simplemente por un sentido intelectual de la virtud; además, para ser considerada moral, es necesario que una persona se comprometa en un comportamiento "generalmente" honesto; su comportamiento debe mostrar un resultado deseable.

De ello se deduce que el nivel de desarrollo humano al que aspira una persona requiere el respeto a las tradiciones y la capacidad de transformar los valores sociales y culturales en un conjunto de valores que se manifiestan en el buen comportamiento. Asumiendo que no puede incluirse sólo por criterios heredados, sino que debe ser asumido o no, a partir de un proceso reflexivo que asuma uniformemente las prácticas que caracterizan los valores que se dice persisten.

Así, principalmente las transmisiones realizadas merecen el análisis y valoración de las nuevas generaciones, y sobre todo corresponde a la correcta tarea de valorar críticamente la mente de un agente moral independiente, que debe ser capaz de moldear el mundo moral en el tiempo presente y así promover el desarrollo unido y armónico de hombres y mujeres. Es preciso no olvidar el pensamiento de Hamelyn (1977) sobre este tema. Para él, el conocimiento presupone ciertos criterios de verdad, y los criterios de verdad son siempre el resultado de un acuerdo de valores.

Por lo tanto, el papel protagónico de los adultos en la formación del juicio moral es muy importante. Y esta responsabilidad pertenece a todo el contexto que rodea al estudiante. El mismo Vygotsky (1979) señala que el posible desarrollo de un individuo implica un área de continuo movimiento que combina la capacidad de actuar de manera independiente con la capacidad de imitar o guiar la acción. El enfoque de este autor está en la participación en procesos grupales que exploran la cooperación, el intercambio y la eficiencia para comprender los significados culturales de una comunidad de pertenencia. De esta manera, el aprendizaje humano no puede verse simplemente como una dinámica de desarrollo universal e inmutable, sino que debe entenderse de manera holística en la interacción de la adquisición de conocimientos, el desarrollo del pensamiento y el compromiso cultural socioafectivo.

Por otro lado, Rubio Carracedo (1992) recordó más de una vez que es necesario recordar que la educación moral es una tarea constructiva. Rubio Carracedo explica que la ética no se descubre en sentido estricto, sino que se construye. No se da por adelantado, requiere un procesamiento complejo. Requiere la construcción de una personalidad; por lo tanto, se consideran cuatro etapas de desarrollo:

- el proceso de adaptación a la sociedad, la cultura y uno mismo;
- transmisión de elementos y valores culturales deseados;
- adquisición de procedimientos relacionados con la capacidad de evaluar, comprender y autorregularse, con cuya ayuda es necesario tratar de manera independiente los conflictos de valores y sus disputas en un estado de sensibilidad moral, racionalidad y diálogo;
- construir un proyecto de vida; que debe incluir muchas opciones morales jurídicas que son el resultado del propio desarrollo de cada persona cuando es difícil construir una vida que valga la pena vivir.

Estos planteamientos son solo una parte de los argumentos que sustentan que debemos refinar la idea de neutralidad axiológica de Kohlberg y argumentar desde una perspectiva sustentada en múltiples satisfactores, “valores instrumentales”, como dice Muñoz Sedano (1997), que están separados de los valores finales, son en sí mismos universales.

3.1.3. Relación entre currículo holístico, objetivos transversales y educación moral

Un currículo holístico o integral debe por tanto conformar una oferta cultural compatible con los valores comunes de la comunidad, si se entiende en función de un fin en sí mismo: el bien común. Así explicado, puede incluirse en el propósito expreso de las actividades de aprendizaje institucional. No en vano, Pereira de Gómez profundiza en el significado del concepto de valor, refiriéndose al currículo holístico de la siguiente manera:

- La cualidad objetiva de cualquier ser que lo hace apetecible y delicioso.
- Todo aquello que promueva el desarrollo, la realización y el perfeccionamiento del hombre y de la sociedad.
- El que da sentido a la vida de los pueblos y naciones.
- Motivos profundos que impulsan todo proyecto de vida personal y colectivo.
- Aquello que le permite a una persona conquistar su identidad, su verdadera naturaleza.
- La calidad o perfección de la realidad en relación con las funciones y capacidades humanas.

Se logra así el compromiso con objetivos transversales durante el proceso educativo, donde se reconoce a la escuela como un espacio en el que se aprecia la actitud reflexiva y crítica, que permite la comprensión y participación como ciudadano capaz de expresar comportamientos que modifican los indicadores de la educación y la integración en el mundo moderno que respeta la dignidad humana.

La existencia de metas entre periodos de estudio también debe ser abordada explícitamente en los programas de los respectivos departamentos de control de estudio, ubicándolas enfáticamente entre las principales metas propuestas para motivar a la elección de contenidos y estrategias de aprendizaje correspondientes con la educación en valores.

La existencia de aprendizajes relacionados con objetivos transversales no se trata solo de valores, actitudes y comportamientos que pueden ser malinterpretados. Desde este punto de vista, incluso se traducen en conceptos e ideas necesarias para penetrar en el mundo que nos rodea, en los demás e incluso en nosotros mismos, uniendo además habilidades y destrezas como la comunicación, el razonamiento, la resolución de situaciones y el agrado.

Por otro lado, también se considera necesario definir objetivos transversales complementarios, que se originarían directa o indirectamente de los anteriores, pero que se expresen como generados por los objetivos evaluados y que se basen en temas que posean esencia propia, ejes de competencia, específicos, relacionados con prácticas derivadas y acordes a la renovación de oportunidades y capacidad de aprendizaje; que siempre tengan carácter moral, empresarial y sentido de comunidad a favor de la convivencia democrática. La actividad deliberada y sistemática de la transversalidad significa, como ya se puede concluir, el desarrollo del autoconocimiento, el autoconcepto, la autoconfianza y la

autoestima. Es decir, al tomar las ideas de Hilgard, Atkinson y Atkinson, se diría que el autoconcepto se refiere a:

“el conjunto de ideas, sentimientos y actitudes que las personas tienen sobre sí mismas”.

En esta perspectiva, sin embargo, el significado del "yo" debería extenderse a la sociedad, relacionándose con el concepto social, el concepto de la comunidad educativa local, o con un contexto más amplio, dependiendo de su marco de referencia o entorno. Incluso vinculado al concepto de persona propio de una cultura. Todo para facilitar una comprensión profunda entre lo reconocible y lo relacionado, y el valor de pertenecer a una microcultura y a una cultura macrocontextual inmediata o mediata, dentro de un mundo globalizado que exige diferenciación, complementariedad e integración. Al mismo tiempo que exige conciencia de la naturaleza de la sociedad de la que formamos parte y de las características deseadas de la sociedad por la que luchamos. Debemos intentar comprendernos a nosotros mismos, comprender a los demás, comprender el mundo en el que nos encontramos.

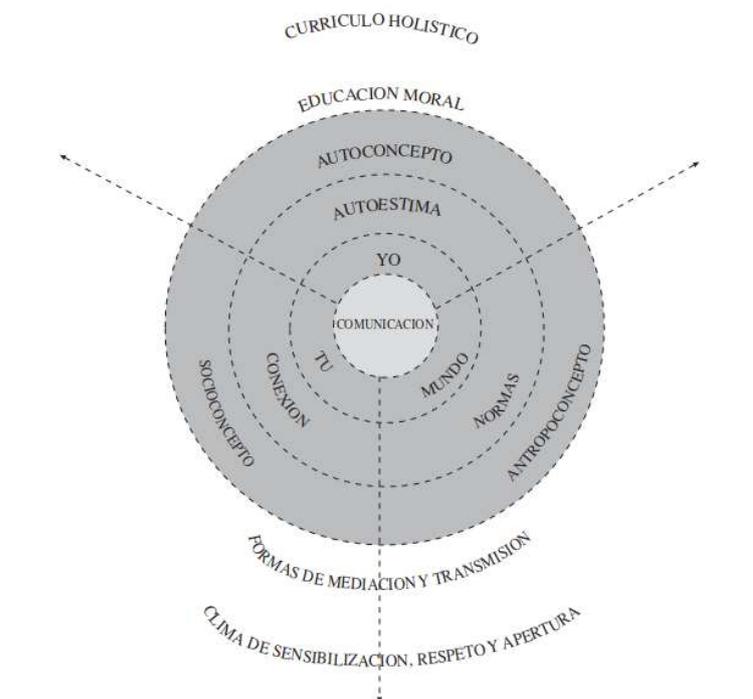
Debemos desarrollar sistemas dinámicos que organicen nuestras actitudes; hechos traducidos en argumentos sobre las debilidades y fortalezas de nuestra cultura, reflejando los límites y las predicciones positivas de nuestra sociedad y el consiguiente aumento de la autoestima, el reconocimiento social y la antropoestima cultural, conceptos derivados del sí mismo, de la sociedad y cultura.

En otras palabras, se trata de salvar lo positivo y superar el déficit, explorando diferentes niveles de realidad; preguntando por ellos y sus relaciones con los protagonistas, ignorando las necesarias ausencias, presencias que desaparecen y contra-expectativas en contraste. ¿Cómo la relación “yo, tú, el mundo” traduce la cosmovisión del currículo holístico de acuerdo con la educación

moral, teniendo en cuenta los principales objetivos generales? Analizando a Ángel Pérez, sus ideas son coincidentes con el conocerse a uno mismo, a los demás y al mundo es un esfuerzo inagotable. El hecho de pensar y repensar, cuestionar y cuestionarse, compartir y no compartir requiere un enriquecimiento y un cambio constantes. Por lo tanto, el desarrollo reflexivo implica una naturaleza en constante cambio, una identidad que se construye a sí misma y una dimensión creativa.

Figura 3.1.

Relaciones del currículo holístico.



Fuente: Romeo (2001).

La reflexión es un eje crucial para interpretar los asuntos humanos. La diferencia fundamental entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional es el propósito sistemático de esta última, que favorece el desarrollo, en los individuos, de la conciencia de sus posibilidades reflexivas, de volverse sobre sí mismos y sobre los propios procesos de socialización, para entender cómo se está configurando en cada uno el tejido de significados que integran su cultura, y para decidir sobre su permanencia y modificación.

Por otro lado, insistir que la cultura tiene como legado moderno un valor dignificante, puesto que debe constituir patrimonio de todos, en vista de que su universalización radica en el concepto de progreso como igualdad de oportunidades. Este significado apunta a una educación universal; en otras palabras, al derecho de poder acceder a una formación profesional, independientemente de la condición y de su origen.

En este sentido, todos están llamados a apropiarse de todo. Esa función solamente la pueden desempeñar instituciones que, como las universidades e institutos de formación profesional, superan las limitaciones de la comunidad local. Mientras que comprender y participar en la sociedad requiere sobrepasar las limitaciones impuestas por las actividades cotidianas.

El concepto de "pluralismo racional" va más allá de la clásica perspectiva cognitivo-evolutiva de la neutralidad, como se ha esbozado anteriormente, porque por un lado acepta la elección autónoma y por tanto no se opone al libre ejercicio de la razón. Por un lado, integra la idea propuesta, siempre a nivel de currículo, el hecho de que la elección de contenidos morales contiene propuestas que facilitan la reflexión y por tanto una posición responsable en el contexto de dichas doctrinas.

Por lo tanto, en el estado actual de las ideas presentadas, es importante hacer referencia a Edward Wynne, quien insiste en comentar que todas las sociedades deben cuidarse de considerar la responsabilidad de sus miembros para trabajar por ello. Sobre todo, los profesores que tienen que asesorar a los estudiantes para que desarrollen un ejercicio profesional y comportamiento moral en la vida cotidiana.

Se argumenta que lo anterior requiere de una formulación clara, antropológica, sociológica e incluso psicológica de acuerdo con los enfoques sintetizados en el esquema presentado, pues si pensamos en el currículo holístico como una herramienta que promueve el desarrollo integral de la persona, entonces, es posible que todos los tipos de currículos sean importantes.

La premisa de valorar a la persona como un todo unificado, exige programas educativos y de formación que vinculen el yo personal con el yo social y, por supuesto, con el yo cultural. La oportunidad constante, ya sea vertical u horizontal, se garantiza a través de objetivos claves; ya sea a través de estudios preferenciales en los respectivos sectores de estudio o en forma diagonal.

Ninguna dimensión humana puede considerarse rechazada; cada cual debe reservarse el espacio y el tiempo según el sentido que sea necesario y responda al desarrollo físico, como intelectual, afectivo, ético-moral, estético y religioso, si se tratara de una intencionalidad individual y autorelacionada. El currículo holístico debe incorporarse de manera clara y sistemática.

La educación calificada como moral no significa que pueda proporcionar una actividad educativa que no tenga moralidad. La calificación (quizás imprecisa y por tanto controvertida) se refiere a un proyecto que enfatiza explícitamente los valores morales sin dejar

de lado otro tipo de valores; sin delegarlas a un nivel implícito y menos oculto.

Los valores se presentan como una meta, y las actitudes como los medios que hacen posible esta meta, reconociendo que a un determinado valor le corresponde un conjunto de actitudes. No existe una única actitud ante cada valor, aunque podemos destacar uno u otro. Al ser partícipes de una sociedad pluralista, también debemos aprovechar actividades que promuevan la convivencia sin anular la autonomía individual, pero con el objetivo de promover la construcción de criterios racionales. Es una postura que exige el respeto a la diversidad, sin considerar que todas las decisiones (especialmente aquellas que la comunidad califica como de alto conflicto moral) deben responder estrictamente a juicios personales basados en criterios tan personales y subjetivos como la racionalidad.

En otras palabras, no se favorece un punto de vista relativista, que en última instancia no da ninguna explicación, pero tampoco se adhiere a un punto de vista absolutista, que confunde conceptos macro con las posibles operaciones elegidas para llevarlos. Se precisa la reflexión personal y colectiva, un diálogo profundo, que requiere un análisis de los principios de la vida que guían el comportamiento de todos los miembros de la comunidad; sobre todo ante situaciones concretas donde se asumen actitudes contrapuestas.

La educación moral no es una alternativa a la educación religiosa. La primera se refiere a la formación de una persona en el espectro de valores; la otra asigna esos valores a una ideología particular dentro de un marco de valores que es único y verdadero desde la perspectiva que se considera. Por eso, la educación moral presupone el desarrollo de un análisis del individuo y de la comunidad, lo que se traduce en la deseabilidad del comportamiento y, por supuesto, la preferencia por un modo de vida según principios y normas racionalmente compartidos.

La comunicación como actitud profunda debe ser una herramienta que permita conectar a los profesores con los estudiantes (y por ende a los estudiantes con los profesores). Son las formas de mediación las que, como tales, serían formas favorables de socializar la convivencia dominada por la verdad, la justicia y la paz. El desarrollo de la autoestima de las personas que integran la comunidad educativa permitiría conformar una unidad sana, armónica y confiada que se acerque a la meta máxima según el principio de sustentabilidad de las metas básicas: estimula integralmente el desarrollo de todo, pero también haría más factible el proceso de desarrollo del juicio moral, ya que depende de la capacidad de elegir por las razones más adecuadas lo que se considera más deseable.

El compromiso reflexivo, reforzado por los contextos micro, meso y macro en los que se sitúan el profesor y el estudiante, implica necesariamente un proceso de clarificación de valores que favorece la toma de conciencia, la conciencia ambiental y, por tanto, la respuesta esperada para la superación de carencias a las situaciones presentes en la sociedad y así promover la diversidad respetando el encuentro.

Finalmente, las normas, como pautas consensuadas que respetan y responden a valores sostenibles, harían de la convivencia deseable una práctica de vida y se originan a través de una educación que pretende caracterizarse por valores que dan sentido ético a la existencia del individuo, a la voluntad de participar y contribuir. Un proceso planificado que comience con el respeto por las normas acordadas se consolidaría en el desarrollo del carácter y facilitaría el desarrollo de un comportamiento honesto y una expresión habitual.

La necesaria actividad pedagógica en los tiempos modernos exige cuidar las intenciones relacionadas con el objetivo de cada currículo, por lo que es necesario profundizar en los objetivos, contenidos y procedimientos elegidos y asumidos a través de una evaluación

profunda, entre las tendencias éticas y morales del aprendizaje continuo.

La cosmovisión curricular que se ha pretendido sintetizar requiere, en consecuencia, de:

- Motivación, que promueva la participación de docentes y alumnos en un mundo humanizado;
- socialización lenta y prolongada en la medida en que incluye la explicación de conceptos, creencias, ideas, métodos de interacción, creaciones que facilitan la asimilación, la devoción y tales actividades relacionadas con el estatus;
- una transición que permita a los participantes adquirir experiencias profesionales personales en talleres de campo que se realizan en la diversidad instituciones de educación superior;
- una configuración progresiva que presenta pasos planificados y entreteje puntos de vista micro, meso y macro del sistema escolar, con aportes de una variedad de profesionales de la educación superior;
- seguimiento, durante el cual se optimizan y fortalecen las prácticas de diálogo;
- investigación-acción, en la que participan grupos multidisciplinarios de manera alterna y periódica;

- difusión, evaluación, retroalimentación y sugerencias en base a la experiencia acumulada.

El propósito del diagrama presentado es resumir el razonamiento que sustenta el logro de los principales objetivos transversales y cómo estos adquieren un significado abierto dentro del currículo integral. Además, desde este punto de vista, es necesario el compromiso de todas las personas e instituciones de la sociedad: familia, instituciones de educación superior, instituciones religiosas, organizaciones sociales, redes sociales para la transmisión de valores y la formación de actitudes coherentes.

Finalmente, la formación de valores y actitudes que caracterizan los objetivos transversales adquiere su dimensión moral cuando nos ofrecemos y participamos como actores en un ambiente de conciencia, apertura, confianza y respeto creado por nosotros mismos, los demás y el mundo. Si el ambiente institucional y el ambiente del sistema no llegan a ser al menos seriamente descritos, la sugerencia de la transversalidad es otro aspecto fantástico, y por tanto otra utopía curricular.

Capítulo 4.

Formación universitaria basada en competencias

La sociedad del conocimiento demanda, una utilización temprana de los nuevos saberes con el propósito de ofrecer una calidad de vida mejor y más equitativa para todos. Y comprometer a las universidades a vincular más sus carreras con el sector productivo y a organizar los aprendizajes, de modo que resulten relevantes para la incorporación eficiente de sus egresados al campo laboral.

Por lo tanto, resulta funcional y pertinente el empleo de modelos basados en competencias para la planificación curricular y la definición de los perfiles de egreso. Se entiende por competencias concatenar los saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino también aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, saber hacer, del saber convivir.

Al hacer frente a cualquier situación dada, cada uno tiene la competencia para actuar, puesto a que posee los conocimientos requeridos y la capacidad para adecuarlos a los condiciones específicas, tiene las habilidades al momento de hacer una intervención eficaz y oportunamente y esta imbuido también de los valores que le permite asumir actitudes acordes con sus principios y valores.

Se conocen diferentes categorizaciones de las competencias. La más difundidas contemplan tres categorías:

1) **Competencias Básicas:** también conocidas como Instrumentales, se asocian a conocimientos fundamentales que se adquieren en la formación general facilitando el ingreso al trabajo, entre las que se encuentran: habilidad para la lecto-escritura, comunicación oral, y cálculo. Generalmente no se adquieren en la educación superior, salvo algunas como el manejo de software básico.

2) **Competencias Genéricas:** llamadas también Transversales, Intermedias, Generativas o Generales. Están relacionadas con los comportamientos y actitudes de labores propias en los diferentes campos de la producción, entre otras se encuentran: capacidad para trabajar en equipo, planificación, habilidad para negociar, etc.

3) **Competencias Especializadas:** Específicas o Técnicas, se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación. No son fácilmente transferibles a otros contextos laborales. Se encuentran: operación de maquinarias especializadas y la formulación de proyectos de infraestructura.

Desde la óptica de su utilización, se encuentran también las competencias Laborales: actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que conforman una función laboral, según los estándares especificados por el sector productivo. Es importante para la educación superior distinguir dentro de las competencias laborales las “competencias profesionales”, que son aquellas que se logran en la práctica profesional, y las “competencias de egreso”, adquiridas durante los estudios.

En las carreras universitarias las competencias de egreso dependen no solamente de las demandas laborales, también dependen del proyecto educativo institucional, de las exigencias nacionales e internacionales de la profesión y de los avances científicos. Por esto, al definir las competencias de egreso es necesario considerarse el contexto internacional:

- agencias de acreditación,
- Internet,
- asociaciones profesionales, y

- organismos internacionales.

Entre las relacionadas al contexto nacional:

- los colegios profesionales, y
- entidades de educación superior.

En el contexto institucional:

- planes de desarrollo institucional,
- planes específicos de cada facultad, y
- el proyecto educativo institucional.

En el área disciplinaria, implica los aspectos relacionados con los resultados obtenidos de:

- investigaciones,
- revistas especializadas,
- opinión de científicos e investigadores.

En relación con lo anterior, es destacable que a través del Proyecto Tuning, se ha contado con la participación de 182 universidades de América Latina juntamente con la Comunidad Europea para lograr el establecimiento de 27 competencias genéricas comunes para toda la región. Entre las que se cuentan:

- capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
- capacidad para la aplicación de conocimientos en la práctica;
- capacidad de organización y planificación del tiempo;
- conocimientos relacionados al área de estudio y la profesión;
- responsabilidad y compromiso sociales;
- capacidad para la comunicación oral y escrita;
- capacidad para comunicarse en un segundo idioma;
- habilidades para el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación;
- capacidad para la investigación;
- capacidad para aprender y actualizar de habilidades de forma permanentemente;

- habilidades para la búsqueda, procesamiento y análisis de la información procedente de fuentes diversas;
- capacidad para la crítica y autocrítica;
- capacidad para afrontar nuevas situaciones;
- capacidad creativa;
- capacidad para la identificación, planteamiento y resolución de problemas;
- capacidad para la toma de decisiones;
- capacidad para trabajar en equipo;
- habilidades de interacción personal;
- capacidad de motivación y consecución de metas comunes;
- adopción de técnicas ecoamigables;
- compromiso con el entorno sociocultural;
- respeto por la diversidad cultural y étnica;

- habilidad para el trabajo en contextos internacionales;
- habilidad para el trabajo autónoma;
- capacidad para la formulación y gestión de proyectos;
- asumir la ética, y la calidad como un compromiso.

La diferencia principal entre el currículo basado en competencias y el currículo convencional, estriba en que el primero, la planificación de la docencia se logra a partir de un diagnóstico prospectivo de la realidad donde se desempeñará el egresado o la egresada y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, funciones y tareas que determinan su ejercicio profesional.

La planificación de la educación tradicional está fundamentada en lógicas conceptuales que determinan los especialistas del mundo académico. El desarrollo curricular fundado en las competencias de egreso no se encuentra exento del riesgo de caer en un reduccionismo mecanicista y obsecuente con demandas inmediatas de los empleadores, sin aportes e innovaciones que perfeccionen los procesos de producción, tanto de bienes como de servicios.

El profesional o técnico formado por un currículo basado en competencias, debe estar preparado para incorporar los avances científicos y los elementos conceptuales y prácticos logrados durante su formación para optimizar la producción, manteniendo por sobre todo el sentido del bienestar y equidad social que debiera primar en toda economía. Esta característica diferencia la formación universitaria de la simple capacitación profesional. En el contexto indicado para la educación superior, por medio de los trabajos incluidos en el presente volumen se plantean tres consideraciones fundamentales:

- Establecimiento de referentes conceptuales comunes, con el propósito de facilitar el intercambio y avanzar en el desarrollo de nuevas experiencias con una perspectiva internacional.
- Sistematización, a partir de las experiencias existentes en América Latina, de los diversos modelos de planificación curricular fundamentados en competencias para la educación superior.
- Determinación de las ventajas y desventajas del uso de competencias de egreso para la formación de perfiles y en la planificación curricular, por medio de un análisis crítico de los modelos y las experiencias desarrolladas por las universidades participantes.

4.1. Referentes conceptuales

Con relación al primer objetivo, relacionado con los aspectos conceptuales y contextuales, es fundamental la modernización y la innovación curricular, con grandes retos, como el de la participación del estudiante en su preparación profesional y en la formación general. De igual forma, se tiene el planteamiento de la necesidad de atender las demandas internas sin perder el principal papel de la educación superior en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, teniendo como norte el sentido de lo humano y la equidad social y cultural.

Asimismo, está presente la relevancia de la gestión del conocimiento y la incorporación de los egresados al trabajo, teniendo una relación más cercana entre universidad y sector productivo. En este contexto se hace patente la importancia del currículo basado en competencias, que permite a la universidad demostrar los aprendizajes logrados y facilitar la incorporación temprana de los egresados al mercado laboral.

Un profesional competente, más allá de su calificación, está capacitado para comprender el sustento conceptual que le hace posible ejercer su autonomía y creatividad en su ejercicio laboral. Para ello se necesitan dos condiciones fundamentales:

- Primeramente, que las competencias sean formuladas en términos que resulten evaluables, y
- en segundo lugar, la realización de las mediciones que facilitan su certificación empleando para este propósito los instrumentos adecuados asociados con la práctica.

Partiendo de otra perspectiva, se indican las complejidades, las dificultades que debe enfrentar el mundo universitario entre los requerimientos académicos y las demandas de la sociedad y del sector productivo. A este respecto cabe mencionar cuatro aspectos relevantes:

1) El contexto, que según la aceleración del conocimiento y de las dimensiones del espacio y del tiempo, hace indispensable la anticipación y respuesta con presteza a las necesidades cambiantes, que, entre otras cosas, necesitan de nuevas capacidades de comunicación, de utilización de la información y de resolución de problemas.

2) El enfoque de las competencias, que no solo implica conocimientos, sino también habilidades y actitudes, que, entre otros puntos, ha sido relevado en el Proyecto Tuning en América latina y Europa.

3) Las ideas formativas según las necesidades del mundo laboral, lo que implica que no perder el sentido de la universidad, que está para promover la autoformación de las personas, que es la principal de las competencias, haciendo preponderante el autoaprendizaje y el manejo de la comunicación y el lenguaje.

En tal sentido, la universidad debe apoyar el aprendizaje constantemente y también enseñar a desaprender. Igualmente, es fundamental la comunicación tanto oral y escrita, como artística en el manejo de las nuevas tecnologías. Y, las habilidades para la participación ciudadana.

4) Tomando en cuenta lo anterior, el currículo se propone la entrega de una formación general sólida, con una orientación al mundo laboral, y facilitar la movilidad entre niveles y áreas de conocimiento sobre la base de una comparabilidad internacional. Requiriendo la clara la misión y un proyecto educativo institucional identificado.

El currículo debe conjugar los ideales formativos de la universidad con las demandas reales de la sociedad y del sector productivo, siempre considerando el traslape entre estos dos aspectos, así como considerar las competencias básicas de leer y escribir, la capacidad de autoformación, el aprender y desaprender, la formación ciudadana y la acción comunicativa. Al desarrollar el tema sobre las competencias no se puede dejar de lado lo referente a la internacionalización y la globalización, que obliga a plantearse la protección y las disposiciones legales, así como las barreras para la movilidad estudiantil y de los profesionales en el reconocimiento de estudios, títulos, grados, y las exigencias académicas.

El proceso conlleva criterios para la armonización, requiriendo mecanismos adecuados, como la estructura flexible y el sistema de créditos. En el caso europeo, a través de distintas declaraciones, como las de París (1998), Bolonia (1999), Salamanca (2000), Praga (2001), Barcelona (2002) y Berlín (2003), se establece el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ESCT, según su sigla en inglés) y una estructura del bachillerato de 180-240 créditos, y el postgrado de 90 a 120 unidades adicionales, que incluye la especialización, para lo que se establece un currículo basado en competencias.

A partir de aquí se originan algunos aspectos centrales de la reforma, entre los que se señala una educación que gravita en torno al aprendizaje, la

definición de perfiles, las competencias y conocimientos, metodologías docentes, y la nueva gestión. El modelo educativo que el estudiante debe aprender a aprender y el profesor enseñar a aprender. Esto tiene implicaciones para América Latina.

Entre otros aspectos, se debe establecer un sistema de créditos y titulación, así como la convergencia en cinco áreas:

- el perfil fundamentado en competencias;
- la innovación en la metodología;
- el gestionar académico del currículo;
- el empleo de tecnologías de la información y la comunicación;
- la generación de redes de intercambio.

Entre los avances en este sentido, cabe mencionar el Programa 6x4 del proyecto Columbus en historia, medicina, hotelería, ingeniería, química y educación a distancia, y también se ha trabajado en el proyecto Tuning ya citado, que trata de "armonizar" carreras distintas en diferentes países.

4.2. Experiencias sistematizadas

Con relación al segundo de los objetivos, se incluye algunas experiencias de diversas universidades que se sintetizan a continuación:

4.2.1. La Universidad de Talca en Chile

Implementó una reforma curricular completa y ha organizado todos los currículos de sus carreras sobre la base de competencias. Para esto, se han considerado cinco aspectos fundamentales:

- cambios en la institucionalidad de la universidad;
- los cambios que se implementan en el mundo desarrollado;
- las aplicaciones para la acción;
- la visión basadas en las competencias, y
- las recomendaciones que surgen de la experiencia de la universidad.

A partir de los avances, se señala la necesidad de desarrollar:

- la lógica del pensamiento,
- la capacidad de investigación,

- la estrategia del pensamiento,
- la comunicación y el dominio del idioma inglés,
- la imaginación y creatividad,
- la empatía y
- la ética.

Igualmente, se conciben competencias motoras, afectivas, cognitivas y sensoriales, donde solo se visualiza lo cognoscitivo y lo motor, pero que en realidad están lo psicológico y lo afectivo, que no se ven, pero tienen grandes implicaciones.

4.2.2. El Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC, República Dominicana

Posee un currículo organizado en tres ciclos:

- 1) **El básico:** el individuo es el eje del proceso educativo, y el currículo como proceso de cambio para formar valores y habilidades.
- 2) **El ciclo formativo:** común a todas las carreras de un área.
- 3) **El ciclo profesional:** particular para cada profesión.

El currículo está planteado como dinámico, contextualizado, integrador, pertinente, flexible, transformador y relevante. En el perfil de las competencias, destaca la moralidad, la corresponsabilidad social, lo ético, lo creativo, el herencia cultural, la capacidad de comunicar, el compromiso y la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad en la resolución de problemas, la capacidad integradora de los conocimientos y participación en temas de actualidad, el dominio de recursos informáticos, el compromiso con el entorno, protección de la identidad cultural y ajena, y de tomar decisiones, con libertad y autonomía.

El perfil del egresado contempla:

- a) los temas científico-tecnológico, que implica la capacidad para actuar en la sociedad de la información;

b) la actualidad internacional que obliga a participar de un mundo globalizado;

c) el desarrollo de la crítica, lo creativo y emprendedor que sirva al egresado en su ejercicio profesional;

d) el aprendizaje integral concebido como un proceso continuo para desarrollar todas las dimensiones del ser humano incluyendo la formación de valores.

4.2.3. La Universidad de Cuyo en Argentina

Implementó un proyecto de articulación con la educación media polimodal fundamentada en los principios de calidad educativa y la igualdad de oportunidades. Este proyecto se inicia con el diagnóstico del proceso de ingreso y la deserción universitaria, lo que se asocia a factores como la falta de articulación entre la educación media y superior.

Toma en consideración las competencias como el saber y el saber hacer a lo largo de la vida: conocimientos, habilidades y valores relacionados entre sí. Esto implica tener una perspectiva interactiva sociocultural del currículo que contemple los intereses de los destinatarios. La competencia establece los contenidos, su sentido, la forma en que se organizan y programan, el espacio las modalidades de aprendizaje y la evaluación.

Las competencias se encuentran asociadas a indicadores de logro que señalan la utilización, el grado de desarrollo y establecen sus alcances. Fundamentados en estos elementos se tipifican dos tipos de competencias de ingreso a la universidad:

a) Competencias generales:

Contemplan a su vez tres competencias básicas:

- comprensión lectora,
- la producción de textos y
- la resolución de problemas.

Asimismo, incluye:

Competencias transversales:

- Relacionadas al “autoaprendizaje” y
- las llamadas “destrezas cognitivas fundamentales”.

b) Competencias específicas:

Relacionadas con cada profesión y están agrupadas en cuatro áreas:

- Ciencias sociales y humanas
- Ciencias de la salud

- Ciencias básicas y teológicas.

Basadas en las competencias se desarrollan a largo plazo las competencias de egreso.

4.2.4. La Escuela Politécnica del Litoral, Ecuador

Presenta cinco ejes transversales del currículo:

- formación humana,
- formación básica,
- formación profesional,
- cátedras optativas, y de libre opción.

Los currículos son organizados por áreas de competencias de acuerdo con estos ejes. Partiendo de aquí, se realizaron encuentros con el sector productivo por áreas de competencias y se definió el nivel de importancia en cada caso. El proceso presentó:

- objetivos para la formación integral del profesional,
- perfiles,
- competencias presentada por niveles,
- ámbitos de actuación,
- aplicaciones profesionales,

- matriz curricular,
- definición de asignaturas, y
- distribución de horas y créditos (un crédito equivale a 16 horas de trabajo del estudiante).

4.2.5. La Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ha llevado a cabo un proceso de innovación paulatina del currículo tomando como punto de partida un análisis su misión. Un elemento básico de la propuesta es que el currículo es una expresión de la misión, inherente a cada disciplina que tiende a una función integral enfatizando la docencia en torno al aprendizaje.

Para la institución la educación basada en competencias resulta fundamental. El proceso de la revisión curricular se realizó en cuatro etapas:

- Reflexión el conocimiento propio de cada disciplina.
- Reflexión sobre la percepción de los diferentes actores que tienen el currículo.
- Reflexión y revisión curricular.
- La implementación.

El punto de partida, en este caso, radica en que cada persona tiene su propio proyecto de vida, que debe ser tomado en cuenta e incorporado en el proyecto de formación profesional, y desde aquí se desarrollan las competencias básicas, generales y específicas, que son adaptadas para cada profesión.

Para el propósito expuesto se diseñó una estructura de organización curricular basada en las áreas, propósitos (logro de aprendizajes), asignaturas y créditos (selección del catálogo de asignaturas). Esta modalidad permitió la modificación y la planificación curricular basada únicamente en contenidos.

4.2.6. Universidad de Costa Rica

Inserta su proceso de renovación curricular y el empleo del modelo de competencias, tomando en consideración la acreditación con una perspectiva internacional, sirviendo como punto de referencia la experiencia europea. Un ejemplo es el caso del postgrado en Historia, que es evaluado y reconocido internacionalmente por el SICAR. Para ésto se consideraron cuatro criterios en la implementación de las competencias:

- Los principios de la institución
- Las directrices curriculares del postgrado
- El fundamento epistemológica de la historia
- Las habilidades y destrezas requeridas.

Entre los tipos de competencias de formación incluida están: las profesionales (hacer), las de cognición (conocer), las actitudinales (saber ser), los conocimientos disciplinares (propios de la historia). Partiendo de esto, se generan competencias con base en conocimientos, habilidades y actitudes, todo ello en la perspectiva de una educación permanente.

4.2.7. Universidad del Pacífico, Perú

El cambio curricular se inició con talleres de capacitación dirigidos a los docentes, asesorías personalizadas para el diseño de los cursos, implementación de estrategias didácticas, y finalmente la edición de boletines electrónicos informativos. Se eligió la docencia centrada en el aprendizaje, empleándose test de estilos de aprendizaje, los profesores asumen el rol de administradores del proceso empleando intensivamente el estudio de casos, y la resolución de problemas.

Para la formación por competencias, se empleó la perfilación, a partir de aquí se definieron las competencias, capacidades, contenidos y metodología. Así, se ha definido un perfil docente basado en competencias y capacidades, y también se logró establecer un modelo de evaluación del docente.

Entre las innovaciones en esta línea destaca el curso de “empresariado”, que implicó el desarrollo de una experiencia de plan de negocio que incluye la presentación a inversionistas, como también el curso de proyección social, trabajando con pequeños empresarios.

4.3. Análisis a partir de las experiencias

A través de un análisis crítico de los modelos y las experiencias desarrolladas por las instituciones educativas a nivel superior y universidades, las ventajas y desventajas del uso de competencias en la planificación curricular, se acusa el interés por el tema en las universidades de la región de Latinoamérica y el Caribe. Determinándose que las competencias se perfilan como una tendencia insoslayable para currículo para los próximos años, si bien el desarrollo en el tema continúa en fase exploratoria en algunos países de la región.

El hecho de que muchas de las propuestas aún están en etapa de proyectos, puede explicar el que se formulen competencias muy amplias que parecen más bien enunciados de expectativas de logros o metas muy generales. Al ser el desarrollo de las competencias gradual, o en espiral, surgen dos interrogantes:

- ¿El currículo puede ser flexible?
- ¿Se corre el riesgo de abortar el proceso de desarrollo de las diversas competencias?

La situación en la actualidad es un gran desafío para las universidades, por la necesidad de hacer ajustes importantes a corto plazo si se incorporan a las nuevas modalidades en la planificación e implementación. En general, hoy se conocen, sin duda alguna, las ventajas del uso de las competencias, como son:

- Garantía de aprendizajes
- Integración de la teoría y la práctica

- Facilidad para incorporarse al campo productivo
- Ordenación y estructuración de aprendizajes a largo plazo, vinculados a los ciclos laborales del desempeño profesional.

La planificación por competencias genera cambios profundos en la docencia, puesto que el estudiante es el actor fundamental de toda acción educativa. Efectivamente, se amerita evolucionar de una universidad que transfiere conocimientos a una universidad que genera aprendizajes, que enseña a aprender y que obliga también a desaprender.

La organización del currículo basado en competencias tiene implicaciones en la forma de planificar e implementar la docencia, que redundan en diversidad de funciones y actividades universitarias, relacionados con: la normativa, los criterios de selección y titulación, y la gestión administrativa y académica. No obstante, de pensar qué aspectos se pueden recuperar y resignificar. Empero, la opción de una educación basada en competencias reposiciona a la universidad, modifica su función social, obligándola a encauzarse en la lógica de la sociedad del conocimiento, en la gestionar saberes directamente concatenados al sector productivo.

Aunque lo anterior es un factor de distorsión en el propósito de las instituciones de educación superior, es preciso mantener el objetivo de formación de personas íntegras, promotoras de la equidad social y como fuente para la evolución del conocimiento, de las artes y de las ciencias en sus diversas manifestaciones.

La planificación por competencias, no se encuentra exenta de dificultades y riesgos. El currículo basado en competencias resulta complejo por la resistencia al cambio, por los intereses particulares presentes y por los distintos enfoques de las disciplinas. Asimismo, está presente el riesgo de focalizarse sólo en el ámbito laboral y no considerar el desarrollo personal y la formación integral de las personas, con las características propias de

su identidad y de sus comportamientos como ente afectivo, social, político y cultural.

En relación con el mercado laboral, es importante diferenciar profesión, ocupación y puesto de trabajo. En cada uno de estos aspectos, se pueden definir competencias laborales. También puede considerarse un obstáculo las vinculaciones laborales que tienen los docentes, que dificultan el desarrollo de sus competencias o la formación de competencias en diversas instituciones con diferentes misiones y perfiles de formación.

Otro problema presente es la falta de evaluación de los costos individuales, organizacionales, implicando un esfuerzo institucional significativo. De igual forma, en este campo se abren grandes desafíos y aún hay tareas pendientes para el avance en el campo de la educación basada en competencias. Un punto pendiente es consolidar un campo conceptual para evaluar los procesos de cambio iniciados.

El estado de las experiencias realizadas exige la profundización en los aspectos teóricos, para que no se conviertan en una moda más. También es necesario contar con diferentes modelos porque no solo hay necesidades de formación relacionadas con el trabajo. Para la transformación de ciudadano competente, es necesario tener presente que la visión colectiva del futuro implique un cambio cultural.

Se amerita avanzar en la definición de conceptos y la creación de un lenguaje colectivo para lograr una efectiva comunicación en Latinoamérica. Para ello, es importante diagnosticar las fortalezas y debilidades de cada programa de entrenamiento. Así como solucionar los problemas epistemológicos e históricos de las disciplinas; explorar la importancia de la formación profesional y las cualidades que debe tener un profesional universitario para desempeñarse en un contexto social, cultural y económico complejo y cambiante, y ofrecer desde allí las competencias del egresado.

En la formación de algunos profesionales este proceso es claro y para otras más difícil, no existe una forma específica de trabajar; pero en todos los casos es necesario examinar el contexto en el que se desarrollan tales concursos. En virtud del proceso complejo que conlleva un cambio en la implementación curricular, es necesario un cambio de paradigma, que no es fácil de implementar. Ameritándose realizar un proceso de depuración del lenguaje, cuestión de propiciar un acercamiento conceptual sobre el tema dado.

En resumen, el contexto no puede ser ignorado en la educación basada en las competencias, social y productiva, así como disciplinaria. Es el estudio de estos diferentes niveles lo que enriquece el concepto de educación basada en el conocimiento. Existe consenso en que el currículo basado en competencias debe completarse con el concepto de un currículo flexible, repetitivo y cíclico a lo largo de la vida productiva de los profesionales, entendiéndose como un ciclo inicial que posibilita la formación. Desde ese punto de vista, existen temas que requieren mayor atención como la certificación individual de competencias.

Del mismo modo, es necesario avanzar en el desarrollo del profesorado, para que puedan asumir su tarea educativa desde una perspectiva que lo convierta ante todo en creador y supervisor de aprendizajes, sin olvidar su responsabilidad en la enseñanza. También hay un enfoque centrado en la restauración de las habilidades empresariales en el desarrollo empresarial y en la creación de empleo, así como la profundización de la investigación experimental, que conduzcan a la identificación de las ventajas, desventajas y riesgos de diferentes modelos y procedimientos, evitándose intrusiones innecesarias y pérdida de tiempo y recursos.

De acuerdo con lo anterior, es necesario elegir un sistema de medición del rendimiento académico regionalmente compatible, como el sistema de créditos europeo, para fomentar la armonización académica, la movilidad y el intercambio de estudiantes. Todo ello apunta a fortalecer la oferta académica y las alianzas interinstitucionales, lo que redundará en una mayor

hermandad entre los países y la superación de los principales desafíos de desarrollo que enfrentan actualmente las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Asimismo, se debe prestar atención a los acuerdos internacionales a la hora de diseñar un perfil de competencias. Esto requiere la aceleración de la elaboración de perfiles, la profundización de la experiencia y la consideración exhaustiva de los cambios curriculares relacionados. La implementación de un currículo basado en competencias requiere de una mayor permeabilidad institucional, creando una conexión efectiva con el entorno, brindando sentido interno tanto a nivel administrativo como disciplinario, y respaldo político.

En esta obra se hace evidente la presencia de un consenso sobre los desafíos de la educación superior y las perspectivas pedagógicas contemporáneas, así como una conciencia sobre el tema de la competencia. Para ello, es necesario promover y fortalecer los canales de comunicación e intercambio para compartir los avances conceptuales y prácticos, y así no solo enriquecer el acervo conceptual, sino también aumentar las posibilidades de éxito de las innovaciones en el campo.

Capítulo 5.

Competencias, mercado laboral y universidad

La relación entre competencias, universidad y mercado laboral expresa la aparente divergencia en las exigencias y en las demandas de los actuales académicos de la universidad, y los ideales clásicos que en ella se profesan. A este escenario ha entrado a jugar un papel protagónico el mundo y el mercado laboral, sin duda sus demandas y exigencias han hecho que desde la universidad se discuta sobre las competencias, cuál es su incidencia en la formación básica, profesional y permanente de los estudiantes y egresados y cuáles son las propuestas y transformaciones que exige una formación orientada por un enfoque de competencias.

Es preciso reconocer que este tema todavía genera resistencias y por eso es necesario aprender a incorporar estos nuevos horizontes de la formación universitaria a la tradición clásica, y así evitar se genere un desfase entre las competencias y los ideales de desarrollo humano profundo, que siempre ha caracterizado a la universidad.

La renovación del currículum de formación de las distintas carreras profesionales es en la actualidad una exigencia asociada a las demandas de un mundo cambiante y al desarrollo de la sociedad del conocimiento. Se necesita cada vez más de un recurso humano capaz de movilizar conocimientos, habilidades y destrezas para actuar de manera competente en la resolución de problemas y en los diversos desafíos que plantean los nuevos contextos laborales.

En este marco, las renovaciones curriculares no siempre se han desarrollado con la sistematicidad que se requiere, puesto que en muchas ocasiones surgen de la urgencia impuesta, más que de un proceso legítimo de participación social, careciendo muchas veces de la suficiente reflexión académica. Una de las facetas importantes sobre los cuales se requiere información empírica es acerca de la coherencia interna del currículum, así como de la pertinencia con los procesos de cambio curricular. Para ello es

necesario focalizar los componentes que integran la estructura del currículo en las múltiples áreas de formación profesional, tanto en su diseño, implementación y desarrollo.

En el afán por mostrar los cambios y las renovaciones curriculares demandadas, las instituciones de educación superior en general evidencian una separación entre lo declarado, lo realizado y el modo en que se implementa. En los países de la región latinoamericana se observa escaso seguimiento sobre la coherencia de los componentes del diseño curricular, el perfil de egreso y los programas de asignatura. Hay varios nudos críticos en los procesos de configuración de un plan de estudio renovado, entre ellos se encuentra, la escasa participación de los profesores formadores en los cambios establecidos institucionalmente, de modo que en el espacio particular decisional del currículo y en la puesta en práctica de este no siempre acogen o asumen la renovación diseñada.

La falta de preparación y manejo en los diseños curriculares por competencias es otro gran nudo crítico, donde se evidencia una resistencia colectiva a un esquema curricular que suele ser asociado con la perspectiva ideológica del modelo económico neoliberal, con una tendencia a superponer lo técnico por sobre la formación humana de los sujetos.

A lo anterior se precisa, que los nuevos diseños o renovaciones curriculares, no son precedidas de una investigación evaluativa. Contrariamente a lo esperado contrario, al hacer evaluaciones, se logra más claridad con respecto a qué es necesario cambiar y qué es conveniente mantener en el plan de estudio. Las modificaciones se orientan externamente, es decir, en muchos casos estos procesos son determinados por los requerimientos de las entidades que los financian.

5.1. Enfoque basado en competencias

Teniendo como referencia los enfoques, en general, de las instituciones de educación superior de la región se describen a continuación cuatro aspectos relevantes al realizar un enfoque por competencias:

- Análisis y compaginación de los ideales formativos clásicos de la universidad con las necesidades actuales del mundo laboral.
- Desarrollo de ideas sobre el concepto de competencia y la forma como este enfoque es internalizado por parte de la universidad.
- Proposición de competencias para facilitar un diálogo fructífero entre el mundo académico y laboral.
- Trabajar con todos los actores involucrados en el desarrollo de un currículo basado en competencias.

5.1.1. Ideales de formación y requerimientos laborales

Las nuevas y retadoras características de la sociedad contemporánea influyen sobre el cambio que se está dando en las universidades. Incrementando la conciencia de como la innovación científica y tecnológica transforman el mundo del conocimiento . Es bien conocido que la investigación, las actividades académicas y la formación profesional empiezan a jugar un papel preponderante al momento de dar respuestas a las cambiantes necesidades del mundo contemporáneo.

Precisamente por la importancia del desarrollo del pensamiento y del conocimiento para el presente y su consecuente proyección hacia el futuro, la evaluación permanente la calidad, es uno de los objetivos presentes en las universidades con el propósito de responder con pertinencia a la vinculación entre el mundo académico y el mundo laboral, científico, político, económico y cultural.

La rapidez de transmisión de la información y la nueva dimensión del espacio y el tiempo generada por la tecnología y los medios de comunicación asociados con la virtualidad (internet), parecen rebasar la actitud académica clásica expresada por Hegel cuando afirmaba que “el búho de minerva inicia su vuelo al caer del crepúsculo”.

En esta nueva realidad, se necesitan de una conciencia reflexiva que persiga, involucrar e incorporar en una dinámica temporal distinta para responder oportunamente, incluso de forma anticipada, a las exigencias de una realidad globalizada. El fin perseguido es dar sentido a la dialéctica entre la nueva dinámica y los acontecimientos que se suceden en la actualidad.

La anterior perspectiva es bien ilustrada en la investigación, *Construir Sociedades del Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria del Banco Mundial*. La obra enfatiza sobre la educación terciaria:

“Como medio para cumplir exitosamente los propósitos de educación, investigación e información en el siglo XXI, las instituciones de educación superior tienen que responder a las necesidades cambiantes de la educación y la formación, de adaptarse a un panorama de educación dinámico y de adoptar modalidades más flexibles de organización y operación”.

Asimismo, en ese documento se resalta el papel de las instituciones de educación superior, en la formación y el desarrollo de competencias:

“En las economías dominadas por el conocimiento, las nuevas competencias que estimadas por los empleadores se relacionan con comunicaciones verbales y escritas, trabajo en equipo, enseñanza entre pares, creatividad, capacidad de pensamiento visionario, recursividad y capacidad para adaptarse a los cambios. Priorizando las habilidades analíticas; es decir, la capacidad de buscar y encontrar información, localizar los problemas, formular hipótesis verificables, reunir y evaluar evidencias y resolver problemas”.

Los párrafos anteriores demuestran la existencia de un

“nuevo modelo de universidad que confronta las exigencias y desafíos de la globalización y la universalidad, características propias de la actual sociedad del conocimiento”.

5.1.2. Competencia: conceptualización

La competencia es una combinación dinámica de características de conocimiento, habilidad, actitud y responsabilidad que describen los resultados de aprendizaje de un programa de formación o lo que los estudiantes pueden demostrar al final del proceso de formación.

La definición resulta de interés para los investigadores, entre otras cosas, porque los modelos de evaluación de la calidad de la educación

superior aplicados hoy tienden a centrarse cada vez más en los resultados de las actividades educativas. El enfoque de estos modelos ya no está tanto en los recursos o procesos, sino en cosas como la "eficacia del aprendizaje" que se puede traducir en competencias. Es decir, a la hora de evaluar la calidad, lo que importa no es la cantidad de recursos disponibles, sino cómo los egresados han incorporado efectivamente a sus actividades y vidas las competencias adquiridas en los proyectos formativos.

Esta es la dirección de la evaluación hoy en día, y por lo tanto estas competencias deben ser actitudes, habilidades y responsabilidades además de conocimientos. Pensar en este aparente vacío sugiere cambios en la universidad en un momento en que es necesario desarrollar la formación práctica y las competencias que ya forman parte de su tradición clásica. Las habilidades básicas se relacionan con cosas como leer y escribir, pensar, aprender a aprender, liderar, desarrollar habilidades comunicativas sociales y participativas profundas, y conocer y dominar estrategias de comunicación para ser parte de la sociedad del ciberespacio.

Hasta ahora, la excelencia de la relación entre la universidad y la vida laboral y la necesidad de ofrecer una adecuada formación profesional se ha concentrado precisamente a partir de los retos que se plantean en dicha relación. Sin embargo, no se abordó el tema central de la discusión: cuándo el mundo universitario empezó a hablar de competencia.

El equipo de Currículum Modernization, de la Universidad de Harvard, encabezado por el experto en motivación Profesor David McClelland en el año 1973, realizó un estudio que concluyó que el buen desempeño laboral está más relacionado con las características de las personas, es decir, sus cualificaciones, tales como conocimientos y habilidades para la vida laboral y profesional. A principios de la década de 1980, el concepto de competencias comenzó a aplicarse en Inglaterra y Australia en un mundo cuyos

cambios económicos así lo exigían. En este contexto, se ha establecido que el principio de competencia es útil para mejorar las condiciones de eficiencia, sentido y calidad de la capacidad laboral de las personas.

Desde entonces, la formación curricular basada en competencias se ha convertido en un soporte fundamental para los cambios y transformaciones en curso en la educación superior. Algunos de los factores que hicieron posible este enfoque incluyen:

- Cambios en la estructura del empleo.
- Modernización de los procesos productivos.
- Desarrollo técnico.
- Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
- Globalización e internacionalización de la cultura, la economía y la educación, especialmente en la actividad universitaria.

Estos factores han dado lugar a un nuevo escenario de la educación superior, que apunta, entre otras cosas, a formar personas en competencias amplias que incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñarse bien en el mundo actual. Algunas universidades han propuesto diferentes estrategias.

Enmarcada en estas propuestas Adriana Aristimuño de la Universidad Católica del Uruguay en el texto "Competencias de la Educación Superior: ¿Demonio u Oportunidad?" presenta los objetivos de las

primeras experiencias del programa "Core Currículum" desarrollado en universidades públicas norteamericanas. Estos objetivos mostraron habilidades que no han perdido su vigencia:

- La capacidad de pensar y escribir con claridad.
- Inmersión en el campo del conocimiento.
- Una visión crítica de cómo el hombre adquiere y aplica el conocimiento y la comprensión del universo, de la sociedad y de sí mismo.
- Comprensión de cuestiones morales y éticas y pensamiento sistemático.
- Conocimiento de otras culturas, tiempos y lugares.

Asimismo, se pueden citar otros ejemplos de diversas universidades:

A) Sheffield Hallam University, Reino Unido, incluye en su plan de estudios las siguientes competencias generales:

- Comunicación (comunicación y exposición de argumentos orales y escritos).
- Uso de tecnologías de la información y la comunicación.

- Competencia matemática (interpretar y presentar información numérica)
- Competencia social (cooperar con otros como resultado del desarrollo de habilidades de comunicación)
- Capacidad de aprendizaje (mejora del autoaprendizaje, desarrollo de habilidades de estudio e investigación, desarrollo de la capacidad de búsqueda de información, planificación, gestionar y reflexionar sobre el propio aprendizaje).
- Búsqueda de solución a problemas.

B) La Universidad de Luton, también en Gran Bretaña, recomienda campos de competencia:

- Expresión escrita,
- Comunicación verbal y visual.
- Gestión de la información.
- Trabajo con otros.
- Tecnologías de la información y la comunicación.
- Competencia matemática.

- Solución de problemas
- Mejora del aprendizaje.
- Gestión de carrera, trabajo y gestión del tiempo.

C) La Universidad Católica del Uruguay ofrece las siguientes competencias:

- Habilidades comunicativas fluidas y de calidad en el lenguaje hablado y escrito.
- Gestión y organización de personas y recursos materiales.
- Aprendizaje permanente, metacognición y habilidades heurísticas.
- Innovación, iniciativa y emprendimiento.
- Discernimiento mental.
- Intervención competente en situaciones que requieren un mayor nivel de humanización.

Analizando los anteriores ejemplos y la declaraciones de otras universidades, se interpreta que en la actualidad las universidades están formulando sus competencias básicas y que éstas pueden definir, si es el caso, el “Core Currículum” universitario.

5.1.3. Mundo laboral y académico: competencias

Antes de proponer algunas competencias, es importante analizar su papel dentro de los "ideales educativos" y las "necesidades del mundo laboral" de la tradición universitaria. Por lo tanto, puede contar con algunos teóricos y filósofos enraizados en la tradición clásica de la universidad para reflexionar sobre su verdadero y auténtico propósito.

Richard Rorty citado por Bob Reich, llama a definir lo que es específico de la educación superior, contrastándolo incluso con el nivel de educación secundaria y primaria. Reich afirma: "Rorty redefine la educación como un proceso de autoformación y creación forjado en el crisol del lenguaje, más que como la adquisición y transmisión de verdades emocionales independientes del lenguaje".

Incluso Rorty redefine audazmente la educación: "Dado que 'educación' suena quizás demasiado plano y 'Bildung' quizás demasiado extraño, 'edifice' se usa para indicar el proyecto de encontrar formas nuevas, mejores, más interesantes y fructíferas "Edificación" describe un proyecto de vida de autoformación y creación que es compatible con el concepto de las personas como redes aleatorias y separadas de creencias y deseos"

Estas ideas de Rorty muestran que uno de los principales objetivos de la universidad es promover la autoconstrucción de los individuos, situándolo en la tradición kantiana que plantea el ideal de la "mayoría" como realización del proyecto de la Ilustración, dadas sus exigencias de universalidad. Es la forja de sujetos adultos que puedan formar su comprensión y orientar su comportamiento como seres humanos a partir de criterios independientes y racionales.

Este ideal de autoformación es la competencia más importante para desarrollar, no sólo porque está enraizada en la tradición académica de la universidad, sino también porque responde a los requisitos y exigencias de la vida laboral moderna. Es una competencia que ni siquiera se menciona en la encuesta analizada por Ginés-Mora, pero se debe reconocer su validez y valor para el desarrollo de otras competencias.

La capacidad de formarse a uno mismo se refleja, por ejemplo, en la capacidad de crear nuevas formas de hablar. Como saben, la universidad no habla en la línea del saber absoluto y del saber preciso y completo, porque el contexto en el que se mueve demuestra que el saber es el resultado de la actividad comunicativa, donde los sujetos entendidos como interlocutores son competentes, las interpretaciones y la creación de mundos posibles se acuerda a través del lenguaje.

Desde esta perspectiva, el espacio universitario posibilita nuevas y creativas formas de hablar e interpretar la realidad. Mirando la cuestión de la competencia desde la perspectiva del lenguaje, resulta que es esencial en sí mismo, porque cuando hablamos de competencias, nos referimos a personas que no están preparadas, definidas y fijadas en su naturaleza. Incluso esta noción se acepta cuando las personas saben que son parte de un mundo formado por redes aleatorias y descentralizadas y muchas creencias y deseos.

Es una autoafirmación que debe abrir los horizontes de sentido para moverse en estas redes como pez en el agua y aportar evidencias para encontrar nuevos caminos a través de la constante organización de los desencuentros y el desarrollo de una comunicación capaz de liderar. Está la racionalidad, está la naturaleza, está el crecimiento y el desarrollo humano.

Es en el espacio abierto de la racionalidad y por tanto de la autoformación, donde la naturaleza humana puede encontrar su

camino hacia la identidad en medio del azar, tanto en el lenguaje como en el encuentro con los otros.

Por otro lado, Rorty reitera y enfatiza la continuidad de las competencias desarrolladas en la educación primaria y secundaria en relación con la educación superior. Sin embargo, Rorty afirma que esta continuidad no existe en la práctica, sino que existe una ruptura y desarticulación de competencias en la educación superior y la educación primaria y secundaria.

A este respecto, Rorty observa:

"Hasta la edad de dieciocho o diecinueve años, la educación es principalmente una cuestión de socialización: hacer que los estudiantes absorban el pensamiento moral y político de la sociedad tal como es. El propósito de la educación primaria y secundaria es Siempre presente a los jóvenes lo que sus padres creen que es verdad, sea verdad o no. La educación superior no profesional tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a comprender que pueden reformarse. El verdadero negocio de la universidad es proporcionar esto es una provocación al carácter".

Si bien Rorty no pretende promover la descentralización de las distintas etapas educativas en relación con la formación de competencias, es claro que su propuesta muestra que existen intereses y matices especiales que preservan la esencia de cada momento del aprendizaje: las competencias. La "primera etapa" [educación primaria y secundaria] es que se aprende a comunicar, a culturizarse, a adaptarse al orden de las cosas y a las ideas asumidas como identidad convencional y moral; mientras que la "segunda etapa" [educación superior] debe promover una educación que posibilite la individualización, la distancia, el esparcimiento personal y la co-creación social.

La propuesta de Rorty sobre las competencias muestra que la educación basada en ellas es algo difícil, porque la educación tuvo que repensar su quehacer. Su enfoque no puede limitarse a la enseñanza y al supuesto de que el alumno ha aprendido, sino que el objetivo de la educación es crear mecanismos y estrategias basados en la comunicación y la autoeducación para aprender a aprender y aprender a desaprender. Si la idea de la universidad es la autoeducación y la individualización para llegar a la edad adulta y con ello alcanzar la autonomía, entonces aprender a aprender y aprender a desaprender dispondrán el espacio para nuevas versiones e interpretaciones, nuevos lenguajes, en un clima propicio a la crítica y al saber “tomar distancia”.

El marco de referencia sobre las competencias que se ha construido a partir de las ideas de Rorty, permite un conjunto de competencias consideradas fundamentales para que la universidad alcance los propósitos que se han señalado anteriormente. Entre éstos se encuentran:

5.1.3.1. Actividad comunicativa:

“La educación desde la perspectiva de la actividad comunicativa significa interacción y comunicación entre sujetos que poseen un patrimonio cultural que quiere ser reconocido como tal”. El propósito de esta propuesta es que los sujetos se identifiquen a partir de la cultura adquirida y reconocida en el espacio social y de comunicación.

Abre la posibilidad de crear nuevas cosas, nuevos motivos, nuevas razones y nueva información a través de la actividad comunicativa. Esta perspectiva reconoce la existencia de sujetos que aportan a través de sus experiencias, tradiciones, lenguaje y acciones, y que dan sentido al mundo a través del diálogo.

La capacidad de dialogar, de buscar el consenso, de lidiar con los desacuerdos, de argumentar las propias razones, de argumentar los propios motivos, de mantener la comunicación en espacios simétricos con otro, de aprender a conocerse a través de las razones de los demás, de aprender a repensar los propios razones y perspectivas, conocer el punto de vista de otra persona es una competencia comunicativa importante en el mundo universitario en general.

Esta visión permite que el aula sea un espacio donde encontramos sujetos que a través de sus actos de habla intentan entenderse entre sí sobre algo del mundo. El núcleo de la actividad de la universidad es, por tanto, aprender a comunicarse racionalmente en un espacio que promueva ante todo el desarrollo del pensamiento y el desarrollo humano en general.

5.1.3.2. Habilidades de lectura y escritura:

Kant investigó el problema del desarrollo de niños y jóvenes en su “Tratado de Pedagogía” . La tesis central de su propuesta es que, a partir de los proyectos abiertos por la mente, es posible educar a una persona desde la perspectiva de una “mente cosmopolita”.

En su propuesta, Kant afirma que la educación consta de dos dimensiones: el cuidado y la cultura. La primera es la desventaja y se desarrolla como una disciplina que previene los errores. La segunda dimensión es la vertiente positiva y se desarrolla a través de la enseñanza y orientación de los individuos como tutores del alumno y como consecuencia se pretende moralizar. Si se divide en partes, la educación consta de:

- En primer lugar, la escuela y la cultura mecánica, que se ocupa de la creación de habilidades a través de la didáctica.
- En segundo lugar, la pragmática, cuyo objetivo es cultivar la previsión.
- Tercero, la moralidad, que trata de formar la autocomprensión en la moralidad de cada persona.

Con su propuesta, Kant prevé el concepto de competencia de manera visionaria y crea una discusión significativa para el enfoque educativo interesado en la competencia:

"La cultura incluye enseñar y aprender. Dota al profesorado de la capacidad para lograr todos los fines previstos. Por lo tanto, prevé no tiene fin, sino que lo deja a las circunstancias. Algunas habilidades son buenas en todos los casos, como leer y escribir, otras son solo para ciertos propósitos, como la música. La habilidad es en cierto sentido infinita debido a los muchos propósitos".

5.1.3.3. Competencias cívicas:

No solo enseña a leer y a escribir o comunicar; también para la formación ciudadana. Este es definitivamente un ideal clásico de la educación de la antigua Grecia. Esta idea de competencia nos interpela en el sentido de que no se trata solo de formar a alguien para seguir un conjunto de reglas y encajar en un entorno social, sino también aprender a

participar activamente en la construcción de la acción normativa., la ética y la política de su sociedad.

Es un ciudadano que no sólo conoce y cumple sus principales responsabilidades, sino que es capaz de participar, crear y reconstruir entornos sociales desde la perspectiva de un sujeto que aspira a ser protagonista de la sociedad civil.

"Se debe asegurar que una persona también sea racional, que se adapte a la sociedad humana de tal manera que sea amada y tenga influencia. Esto corresponde a un tipo de educación llamado "civil".

5.1.3.4. Habilidad para trabajar con tecnologías de la información y la comunicación:

Esta área del mundo del conocimiento sigue presentando desafíos a la universidad. A menudo, las habilidades requeridas en el nuevo mundo tecnológico están rezagadas. Incluso es una opinión muy común que los estudiantes van más allá de lo que recomienda la propia universidad, porque piensan, actúan y aprenden con los códigos que les da la interacción diaria con la computadora: leen textos virtuales, se comunican virtualmente y su estilo de aprendizaje tiene un patrón.

5.1.4. Currículo basado en competencias

Bruner y Marchal plantearon cuatro retos característicos de todo currículo universitario y por lo tanto son aspectos que debería contemplar:

- Una formación general o fundamental sólida.
- Orientación profesional hacia el mundo laboral, que incluya las necesarias competencias de empleabilidad.
- Movilidad entre niveles y áreas del conocimiento.
- Compatibilidad internacional.

De conformidad con estos retos, y siguiendo las reflexiones se han hecho alrededor de los proyectos de modernización de muchas universidades, el currículo universitario debe estructurarse teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- El programa académico debe conforma el currículo en concordancia con el proyecto educativo y la misión institucional.
- El currículo necesita contemplar las competencias (capacidad de autoformación, acción comunicativa, saber leer y escribir, competencias de ciudadanía y dominio de tecnologías de la información y comunicación).
- El currículo universitario tiene que preservar su propósito fundamental: la formación de la persona humana.
- El currículo universitario posee un carácter dinámico y debe estar en constante evolución.

- El currículo tiene que ser flexible y dinámico de tal forma que fomente la autonomía.

- Un currículo universitario basado en competencias necesita de :
 - ◆ Un nuevo perfil docente signado por el trabajo interdisciplinario, la formación continua, el dominio de paquetes informáticos, la aplicación de didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, actividades tutoriales entre otros) y el ejercicio investigativo como pilar de su quehacer educativo.

 - ◆ Una institución que busque permanentemente la excelencia y de la calidad educativa con base en indicadores y estándares internacionales.

 - ◆ Generación de sistemas de información versátiles y ágiles.

 - ◆ Apertura de la gestión administrativa.

 - ◆ Modo de gestión eficiente y ágil.

 - ◆ La dimensión y compatibilidad internacional.

5.2. Internacionalización del currículo

La constante evolución del proceso educativo tal como se viene aludiendo ha tocado todas las esferas, siendo la internacionalización del currículo un tema de particular interés. Resulta importante proyectar la visibilidad en

las instituciones, pasando por revisar un aspecto medular del proceso de enseñanza-aprendizaje: el currículo.

La internacionalización del currículo se define como la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y los programas de curso, con la finalidad de formar profesionales que actúen en un contexto internacional y multicultural. El concepto también considera el concepto “globalidad”, referido al enriquecimiento del conocimiento de lo local desde una perspectiva global.

Las medidas más comunes adoptadas son:

- La movilidad estudiantil,
- becas de estudio en el extranjero, y
- participación de docentes e investigadores en redes internacionales de generación del conocimiento.

Una definición que presenta una perspectiva focalizada en el aprendizaje del estudiante, como principal protagonista del proceso es la que ofrece Leask (2015): el currículum internacional compromete a los estudiantes con la investigación internacionalmente informada y la diversidad cultural y lingüística, también desarrolla deliberadamente sus perspectivas internacionales e interculturales como ciudadanos y profesionales globales.

Con esto no se soslaya el proceso que se debe suceder en otras esferas, sino que se enfatiza en lo que se considera el fin y no el medio. Así, los modelos

y estrategias para la internacionalización de los currículos deben perfilarse como opciones de “calidad” a las distintas formas de relaciones interuniversitarias. Por lo tanto, el objetivo es asegurar la calidad de los servicios y de las asociaciones, empleando métodos de monitoreo, evaluación y acreditación.

Existe un renovado interés por someter a evaluación internacional programas e instituciones. En vista de esto, el rol de las universidades en los procesos de internacionalización resulta relevante a la hora del establecimiento de un parámetro común con respecto a la calidad en los procesos de aprendizajes en programas internacionales. Por tanto, es necesario evidenciar si las instituciones de educación superior en Latinoamérica han estado a la altura del dinamismo de los cambios culturales y tecnológico de las personas, las industrias y de las sociedades.

En la Conferencia Mundial de Educación Superior se señaló:

Si bien, en el pasado, las universidades siempre han estado influenciadas por las recomendaciones de los organismos internacionales; en la actualidad, de forma acelerada, las universidades se han adaptado a los retos que actualmente representan la globalización económica y la sociedad de la información.

Las universidades tienen un rol importante en ello, ante esta responsabilidad los gobiernos y sus mesas de trabajo juntamente con las instituciones multilaterales lo indicaron hace ya más de dos décadas. Esto se expresó a través de los tratados europeos, donde veintinueve países europeos acordaron que una de las variables importantes a tomar en consideración es la internacionalización del currículo; implicando la implementación de estándares internacionales de calidad en la educación superior, y así facilitar el reconocimiento de estudios que propendan a una

articulación y homologación que finalmente facilite al profesional el ejercicio de su profesión con excelencia en el ámbito local, nacional e internacional.

Un acuerdo emblemático es el denominado proceso de Bolonia (1999), donde sus temas centrales fueron las adaptaciones curriculares y adaptaciones tecnológicas en la educación. Y el posterior refuerzo con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y otros acuerdos en el mismo tenor como son:

- Comunicado de Praga, hecho el 19 de mayo de 2001

- La Declaración de Salamanca en el 2001

- El Seminario de Helsinki en 2001

- El Comunicado de Berlín , efectuado el 19 de septiembre de 2003

- El Comunicado de Bergen, entre el 19 y 20 de mayo de 2005

- El Comunicado de Londres, 18 de mayo de 2007

- Parlamento y Consejo Europeo, 6 de mayo 2008

- La Declaración Leuven en 2009

- La Declaración Budapest-Vienna en 2010

- Comisión Europea en 2010
- La Declaración de Barcelona en 2002
- La Declaración de Ereván en 2015)
- Comisión Europea, EACEA y Eurydice, en 2015

El proceso de Bolonia constituyó, una oportunidad para la renovación curricular en los programas formativos que imparten las universidades, inspirando todo un movimiento de reforma universitaria, en particular en la innovación curricular. Los acuerdos son parte de la iniciativa emprendidas por un grupo de universidades europeas en verano del año 2000, aceptando colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaborando un proyecto piloto denominado Tuning (Sintonizar las estructuras educativas de Europa).

Los integrantes del proyecto pidieron de la Asociación Europea de Universidades (EUA) asesoría para ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea financiamiento en el marco del programa Sócrates. El proyecto Tuning abordó varios aspectos de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones reconocido y comparable, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos.

El proyecto Tuning, además contribuyó a la realización de los otros objetivos fijados en Bolonia. Más específicamente el proyecto se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina en diversos ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química.

Las competencias se definen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, sin pretender establecer moldes rígidos, permitiendo así dotar a los planes de estudio de flexibilidad y autonomía, y al mismo tiempo, introducir un lenguaje común para la descripción de los objetivos. Otro de los acuerdos se encontró en los (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), como una serie de acuerdos intra-europeos de estandarización en el proceso de Bolonia.

Los ECTS funcionaron como un sistema para garantizar el reconocimiento de créditos entre universidades europeas empleando un criterio unificado de cálculo y proporcionando una prueba del rendimiento académico. En América Latina también se ha hecho sentir la influencia del proceso de Bolonia; en palabras de Cepeda y Gascón (2009) la Unión Europea ha trazado una serie de estrategias para avanzar en la constitución de un espacio común de educación superior con Latinoamérica.

Entre estas destacan el proyecto 6x4 y AlfaTuning América Latina. El primero se refiere a la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior en París en noviembre de 2000, significando la construcción de un espacio común de educación superior. El proyecto 6x4, se refiere a seis profesiones en cuatro ejes de análisis: los puntos claves son el desarrollo de un acercamiento a la evaluación y reconocimiento de los resultados del aprendizaje, que se puede expresar en términos de competencias, y el fortalecimiento de la pertinencia y de los vínculos de la educación superior y la investigación con la sociedad en el contexto de la colaboración entre países y regiones.

Se hizo especial énfasis en el desarrollo de mecanismos que faciliten el reconocimiento de las calificaciones y competencias de las personas, tanto en la continuación de sus estudios y su vida laboral como para incrementar la movilidad académica. En el segundo caso, Tuning Latinoamérica surgió en el año 2004, el proyecto es un espacio de reflexión de actores

comprometidos con la educación superior en la búsqueda de consensos, contribuye en el avance del desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en América Latina. Adicionalmente el proyecto Tuning América Latina buscó comprender y ser la respuesta a los procesos actuales de globalización, impulsando procesos de control de la calidad e internacionalización del currículo y planes de estudios.

Bibliografía

Angulo H., P., Espinoza B., J. A., & Angulo A., P. J. (2016). Educación universitaria de calidad con formación integral y competencias profesionales. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 159-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570960869014>

Arras Vota, A. M., Gutiérrez Diez, M. D., & Bordas Beltrán, J. L. (2017). Escenarios de aprendizaje y satisfacción estudiantil en posgrado virtual 2010-2014-2015. *Apertura*, 9(1), 110-125. <https://doi.org/10.18381/Ap.v9n1.918>

Barrientos Gutiérrez, P., (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191. <https://doi.org/10.26490/unep.horizonteciencia.2018.15.462>

Bolívar, A. (1998). ¿Cómo mejorar los centros educativos? Estrategias para su desarrollo e innovación. Madrid: Síntesis.

Caamaño, C., (2008). Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(15), 91-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643888005>

Cabrera Di Piramo, C., & Cordero, S. (2018). El Cambio Curricular en la Educación Superior en países latinoamericanos: revisión de antecedentes y nuevas propuestas de análisis. *Praxis Educativa (Arg)*, 22(3), 15-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220302>

Castro Rubilar, F., Lira Ramos, H., & Teresa Castañeda, M. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Revista Electrónica "Actualidades*

Investigativas en Educación", 17(2), 1-24.
<https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28675>

Cerda E., G. A., (1998). HOLISTICA: UNA LUZ VERTEBRADORA PARA EL CAMBIO. *Estudios Pedagógicos*, (24), 123-129.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513846010>

Elgue Patiño, M., (2007). La evaluación en la innovación curricular: Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(14), 105-126.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643887006>

García Martínez, V., & Fabila Echauri, A. M. (2011). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Apertura*, 3(2).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822737011>

Gardié, O., (1998). CEREBRO TOTAL Y VISIÓN HOLISTICO-CREATIVA DE LA EDUCACIÓN. *Estudios Pedagógicos*, (24), 79-87.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513846006>

George Reyes, C. E., & Salado Rodríguez, L. I. (2019). Competencias investigativas con el uso de las TIC en estudiantes de doctorado. *Apertura*, 11(1), 40-55. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1387>

Gregori, W. D., (1999). EN BUSCA DE UNA NUEVA NOOLOGIA. *Estudios Pedagógicos*, (25), 71-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513845004>

Hernández, J. M., & Rodríguez, J. (2015). La pertinencia de la educación desde la perspectiva de los estudiantes en una universidad pública

mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 33-51.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896003>

Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13-25.
<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878>

Marquina, M., & Chiroleu, A. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, (43), 7-16.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714003>

Montecinos, M. V., (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775.
<https://doi.org/10.36390/telos213.13>

Pérez Gómez, A. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Pía Otero, M., (2009). Educación universitaria y estructura social. *Propuesta Educativa*, (32), 117-119.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704017>

Rombys-Estévez, D., (2013). Integración de las TIC para una “buena enseñanza”: opiniones, actitudes y creencias de los docentes en un instituto de formación de formadores. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 69-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892005>

Romeo Cardone, J., (2001). LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES EN BUSCA DE UN CURRÍCULO HOLÍSTICO. *Estudios*

Pedagógicos, (27), 119-130.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844009>

Shablico, D., (2014). La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 157-177.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643895010>

Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Alva Rodriguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

Tapia Luján, L., (2014). Educación universitaria de masas. *Horizonte de la Ciencia*, 4(6), 113-116.
<https://doi.org/10.26490/unep.horizonteciencia.2014.6.100>

Vázquez González, G. C., Jiménez Macías, I. U., & Juárez Hernández, L. G. (2020). Construcción-validación del cuestionario sobre madurez de la gestión del conocimiento para la innovación educativa en universidades. *Apertura*, 12(1), 132-151. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1767>

Vigotzki, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Akal.

Villarruel Fuentes, M., (2018). El significado semántico de la investigación científica en los institutos de educación superior tecnológica de Veracruz, México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 47-58.
<https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2820>

<https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-en-competencias.pdf>

Depósito Legal N° 2023-00609
ISBN: 978-612-49137-7-8



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto: +51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es